



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

MAIKON BUENO

**EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E CIDADANIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES(AS): O CASO DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA**

**ERECHIM
2019**

MAIKON BUENO

**EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E CIDADANIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): O CASO DO PROGRAMA A
UNIÃO FAZ A VIDA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau
de Licenciado em Ciências Sociais pela
Universidade Federal Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

ERS 135 – KM 72, 200, CAIXA POSTAL 764

CEP 99700-970

Telefone (54) 3321-7050

Erechim, RS.

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bueno, Maikon

EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E CIDADANIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): O CASO DO PROGRAMA A
UNIÃO FAZ A VIDA / Maikon Bueno. -- 2019.

65 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Ciências Sociais-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Cooperação. 2. Cidadania. 3. PUFV. 4. Formação
Continuada. 5. Educação. I. Pereira, Thiago Ingrassia,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

MAIKON BUENO

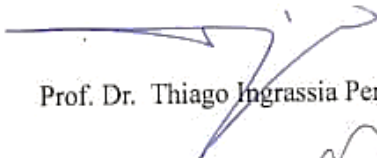
Título: "Educação, Cooperação e Cidadania na Formação Continuada de Professores: o caso do programa união faz a vida"

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 12/12/19

Banca examinadora:



Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira



Prof. Dr. Luis Fernando Santos Corrêa da Silva



Profª Raquel Karpinski

Dedico este trabalho a toda minha transfiguração de esperança num futuro melhor, à minha filha Jasmine.

AGRADECIMENTOS

Obrigado!

*And, I see your true colors,
shining through
I see your true colors
And that's why I love you
So don't be afraid, to let them show
Your true colors
True colors, are beautiful
Like a rainbow!*

(Cyndi Lauper – True Colors)

RESUMO

A cooperativa de crédito Sicredi, através do Fundo de Responsabilidade Social, criou e desenvolveu o Programa A União Faz a Vida com o intuito de fortificação dos valores cooperativos que, através de metodologia própria, busca uma educação cooperativa que integra a comunidade através da expedição investigativa, originando a pedagogia de projetos. Com o presente trabalho analisa-se o Programa A União Faz a Vida no que se refere ao exercício da educação cooperativa voltada para a formação continuada de educadores(as). Para fortificação da análise do programa, traço o caminho da construção da cidadania no Brasil e o seu longo atraso em relação a formatação da educação como um direito social, além disso, aponto o avanço do terceiro setor como uma rolha utilizada para “tampar” o furo do navio do Estado, trazendo suas características de construção e seus horizontes de interesses. Em relação ao Programa, é feito um levantamento de dados tendo por base os materiais pedagógicos disponibilizados pelo próprio programa, sendo, a partir disto, elaborada uma análise detalhada dos mesmos enquanto campo de expansão e de sua metodologia formativa continuada à educadores(as). Contrastando o resultado das análises para com a base teórico metodológica de teóricos da área da educação, correlaciona-se, através de método próprio elaborado neste trabalho, pela ação prática reflexiva: de cooperação e avaliação entre educadores; ação prática identitária: de processo de formação levando-se em conta a carga experiencial de vida do educador, e a ação prática emancipatória: o quanto o educador é instigado a pensar por si e ter autonomia para elaborar e escolher seu próprio conteúdo.

Palavras-chave: Educação, Formação Continuada, Programa A União Faz a Vida.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Ciclo do Cooperativismo	35
Figura 2 – Rede de compromisso	38
Figura 3 – Cooperação e Cidadania.....	40
Figura 3 – Mapa conceitual expansão	47
Figura 4 – Mapa Conceitual Formação.....	49
Tabela 1- Características das IES públicas, comunitárias e privadas.....	30
Tabela 2 – Relação de documentos a serem analisados.....	45

LISTA DE SIGLAS

- ADVB – Associação dos Dirigentes de Marketing e Vendas do Brasil
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- ECO-92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONG – Organização não governamental
- OS – Organização Social
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
- PUFV – Programa A União Faz a Vida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA.....	16
2.1	CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DIREITO SOCIAL	16
2.2	CONSTRUINDO ESPAÇOS - ESCOLA E FORMAÇÃO	20
3	ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - TERCEIRO SETOR	26
3.1	INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS	28
3.2	COOPERATIVISMO	32
3.3	COOPERATIVISMO NO BRASIL	34
4	CONHECENDO O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA (PUFV).....	36
4.1	OBJETIVO DO PROGRAMA.....	37
4.2	ESTRUTURA DO PUFV	38
4.3	METODOLOGIA DO PUFV	39
5	SINTETIZANDO O PUFV	45
5.1	ACOLHIMENTO E FORMAÇÃO DO PUFV	47
5.2	EPISTEMOLOGIA FORMATIVA AOS EDUCADORES(AS) DO PUFV.....	50
5.2.1	Ação Prática Reflexiva.....	51
5.2.2	Ação Prática identitária.....	54
5.2.3	Ação Prática Emancipatória	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
7	REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

O Programa A União Faz a Vida (PUFV), vinculado a Cooperativa de Crédito Sicredi, engloba saberes educacionais que através de metodologia própria, transfigura a qualificação do ensino brasileiro, numa proposta que acolhe e transforma a estrutura escolar, a comunidade, e a região de abrangência do programa, desenvolvendo, através da educação cooperativa, o protagonismo de toda a comunidade para um caminho de formação a cidadãos cooperativos.

Ele tem como objetivo elaborar projetos pedagógicos que visam a formação de cidadãos cooperativos à crianças e adolescentes da educação básica da rede pública, tendo por base a participação e construção democrática da pesquisa pelos(as) estudantes, utilizando-se da expedição investigativa como agregação do espaço regional da comunidade como campo colaborativo de investigação e troca de saberes.

Meu primeiro contato com o PUFV surgiu após minha inserção no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório III, ao primeiro semestre deste ano, quando, em um dos encontros do componente curricular, foram abordados alguns programas e projetos educacionais/pedagógicos como referência e, dentre eles, o Programa A União Faz a Vida fora apresentado e debatido em sala de aula, ainda que de forma sucinta e sem muito aprofundamento a respeito do programa em si, me senti atraído em conhece-lo um pouco mais, principalmente pela preposição agregadora entre os(as) assessores(as) pedagógicos na formulação de projetos pedagógicos em conjunto para com os(as) educadores(as) de escolas públicas.

Por orientação do professor do componente curricular, o professor Thiago Ingrassia, fiz uma pequena pesquisa sobre o programa, e, como constatei que não havia aplicações do programa em escolas no município de Erechim, no qual resido, acabei reservando a utilização do programa para uma eventual fonte de trabalho futura.

Então, ao iniciar o segundo semestre letivo do corrente ano, fui convidado pelo professor Thiago Ingrassia, para ministrar uma aula no componente curricular de metodologia de ensino de ciências sociais, do curso de licenciatura em ciências sociais da UFFS/Erechim, do qual, também faço parte.

Esta oportunidade não foi, tecnicamente, uma aula em si, mas foi organizada em formato de relato de experiência, levando em conta minha carga pedagógica em programas relacionados à docência, como o Programa de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID, Interdisciplinar e Ciências Sociais, e do Programa de Residência Pedagógica Filosofia/Sociologia, no qual tive a oportunidade de elaborar oficinas, projetos, planejamentos, ministrar aulas; isso tudo em conjunto com as aulas que observei, planejei e ministrei durante o componente curricular do Estágio Curricular Obrigatórios I, II e III, onde também tive a oportunidade de elaborar oficinas e estratégias didático pedagógicas que pudessem sistematizar o conteúdo das ciências sociais em sala de aula.

Destes aprendizados, e do convite pelo professor Thiago Ingrassia, em oportunizar o compartilhamento destas experiências para com meus/minhas colegas que também estão em processo de formação, pude abrir um novo leque de interesses e de destinos possíveis a se percorrer após minha formação acadêmica inicial.

Então, pude ver meu futuro, em algo que pudesse envolver meus conhecimentos, e também corroborar para com a qualificação do ensino público, por isto, me vi ali, auxiliando meus/minhas colegas, além de estar ali, fortificando e ampliando o chão da escola.

Desde aquele momento após uma breve retomada ao assunto relacionado ao PUFV, juntamente ao professor Thiago, dei início a pesquisa detalhada e produção do presente trabalho.

O Programa União Faz a Vida¹ desde sua implementação piloto na cidade de Santo Cristo/RS em 1995², oportunizou a diversos educadores(as) a possibilidade de vivenciar uma nova prática pedagógica em que pudessem se (re)inventar como educadores(as), assim como, poder colaborar com o crescimento de sua comunidade regional, através do fortalecimento da estrutura escolar e com uma projeção pedagógica de finalidade a formação de cidadãos cooperativos.

Sua metodologia de trabalho engloba uma correlação entre a comunidade e a escola, na qual através de produção de projetos, com base o currículo escolar, auxilia o(a) educador(a) em seu trabalho didático pedagógico, dentro e fora da sala de aula, vindo ao encontro da práxis educacional sob os eixos de cooperação e cidadania,

¹ Atualmente o programa abrange 369 cidades por 7 estados do Brasil da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, ao qual já agregou a participação de quase 25mil educadores através de 1.908 escolas. Ver em: <https://www.auniaofazavida.com.br/atuacao/nossos-numeros.html>, acesso em: 01 de dez. de 2019.

² Ver em <https://www.auniaofazavida.com.br/o-programa/historico.html>, acesso em: 01 de dez. de 2019.

desenvolvendo assim, um saber-fazer voltado à transformação da comunidade a uma educação cooperativa.

Então, meu trabalho segue a partir do seguinte problema de pesquisa: **Em que medida a metodologia do Programa A União Faz a Vida qualifica a formação continuada de professores(as)?**

Tendo por objetivo geral o **esclarecimento do quanto a formação continuada de professores(as) através da metodologia do Programa A União Faz a Vida qualifica seu processo de ação prática reflexiva, identitária e emancipatória**. O processo de análise tem por objetivo específico **conhecer os métodos de ampliação e inserção do programa nas escolas**, assim como, **analisar e comparar a metodologia do programa, ao que tange a formação continuada do(a) professor(a)**.

Sendo assim, a metodologia do PUFV é analisada e classificada na proposta metodológica de formação aos(as) educadores(as), formulada em:

- Ação prática reflexiva – cooperação dialógica entre os(as) educadores(as), com fins avaliativos;
- Ação prática identitária – percurso educativo do(a) educador(a) com base em sua experiência própria;
- Ação prática emancipatória - criticidade libertária de conteúdo aplicado.

Partindo dos seguintes autores como referencial teórico.

Ação prática reflexiva utilizo como base estudos o autor e educador Paulo Freire, em que, aponto a condição de produção de saberes condicionados a uma prática de “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p. 25), em conjunto com Philippe Perrenoud, o qual sugere que a “reflexão transforma-se em um componente duradouro do *habitus* – essa ‘segunda natureza’ responsável pelo fato de que, a partir de certo limite, torna-se impossível não fazer mais perguntas, exceto depois de uma cura de desintoxicação!” (2002, p. 63).

A Ação prática identitária utilizo a autora Selma Garrido Pimenta (2005), que traz consigo a argumentação sobre a identidade profissional do(a) educador(a) ser construída a partir da significação social da profissão, a qual engloba os saberes pedagógicos, da prática, e de valores com relação a outros(as) educadores(as), assim como, a história de vida do(a) educador(a), além disso, utilizo como fortalecimento teórico, os apontamentos de Thales Speroni Pereira da Cruz (2015), em seus estudos

sobre a sociologia da experiência elaborada por François Dubet (1994), com os preceitos de identidade construída acerca do ofício da profissão de educador(a).

E por fim a Ação prática emancipatória, utilizo novamente o teórico Paulo Freire (1967, 2011) em reflexão a educação como meio transformador, e também Antonio Nóvoa (2009, 2002) em suas constatações acerca da formação continuada do(a) educador(a).

Os pressupostos metodológicos foram elaborados e aplicados com base em aplicações teórico-pedagógicas de formação de professores, proporcionando uma melhor compreensão sobre a análise acerca da metodologia do PUFV e sua qualificação frente ao(a) educador(a).

Para isto foram compilados e analisados documentos que regem e orientam a estrutura e organização do PUFV como Revistas, entrevistas, materiais pedagógicos, institucionais e de marketing.

O trabalho é formulado em seis partes, sendo as duas primeiras partes teóricas, as duas últimas partes compostas de elementos de pesquisa metodológica e análise crítico reflexiva, e a parte central focada na descrição do objeto de pesquisa.

O segundo capítulo intitulado Cidadania, Educação e Democracia, inicia apresentando o conceito de cidadania, seguindo de uma retomada histórica e teórico reflexivo sobre cidadania, a qual associa a cidadania a partir de um direito social do cidadão, e finalizo apontando a formação escolar como princípio formador as crianças e jovens, demonstrando, ao fim, a formação continuada como um meio essencial para uma educação formativa cidadã.

O terceiro capítulo, intitulado Entre o Público e o Privado – apresenta o terceiro setor em uma breve contextualização sobre sua origem e estrutura, além de comentar sobre as instituições comunitárias no Brasil, e o sistema de cooperação oriundo do cooperativismo, em suas relações entre o público e privado.

O quarto capítulo, intitulado Conhecendo o Programa A União Faz a vida, apresenta a história do programa, através da cooperativa de crédito Sicredi, assim como é explanado sobre sua rede de compromisso e a metodologia do programa.

O quinto capítulo aponta o levantamento de dados acerca do PUFV, e o método de análise científica documental, em que é feito e debate teórico com base nos dados levantados.

Para o último capítulo, trago minhas considerações finais, apontando os objetivos alcançados e uma breve reflexão crítica acerca do trabalho realizado.

2 CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Para analisar o conceito de cidadania, Marshall (1967) o divide em três partes, quais sejam: civil, política e social; sendo que o elemento civil é composto dos direitos inerentes à liberdade individual, o político voltado ao direito de participar do exercício do poder político e o social se refere ao bem-estar social³.

Tais preceitos também são observados na Constituição Federal de 1988, que abarca o direito à cidadania em seu artigo primeiro, como sendo fundamento da República Federativa do Brasil, também está inserida no rol dos Direitos e Garantias Fundamentais no artigo quinto, nos incisos LXXI e LXXVII, assegurando o mandado de injunção e o habeas corpus como direitos relativos ao exercício da cidadania⁴.

2.1 CIDADANIA, EDUCAÇÃO E DIREITO SOCIAL

Quando a(o) cidadã(o) brasileiro(a) se depara com as relações e finalidades que envolvem aos seus direitos sociais, políticos e civis, a história da construção da cidadania no Brasil é apontada por Carvalho (2008) como uma grande ação arbitrária e de equacionamento esquizofrênico.

Carvalho (2008) apresenta o modelo de construção de direitos que levam a uma cidadania plena, tendo por base Marshall (1967), o qual argumenta que durante a história do Brasil a cronologia lógica sequencial de direitos proposta está invertida.

De acordo com análise histórica, seguindo o modelo inglês, a proposta de Marshall (1967), os direitos políticos que emergiram no séc. XIX com a possibilidade de participação do homem nas decisões políticas, sociais e econômicas, assim como, poder se organizar em sindicatos e partidos políticos, fora conquistados após uma lenta e gradual transição após os direitos civis que aflorou-se no séc. XVIII, ao que remete-se a liberdade de escolha, principalmente no que se refere ao trabalho, o direito de propriedade e a liberdade de expressão e de pensamento.

Por fim, no séc. XX os direitos sociais surgem pela necessidade de salvaguardar a sobrevivência e manutenção da estrutura da sociedade através da

³ Ver em MARSHALL, Thomas Humphrey. "Cidadania, classe social e status". Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

⁴ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em: 3 de dez de 2019.

salvaguarda do Estado, principalmente em relação a educação, por exemplo, a qual destinou-se a garantir de oferta aos jovens, assim como a implementação de um salário mínimo para manter o sustento básico das famílias.

No Brasil, conforme aponta Carvalho (2008) seguindo os parâmetros de cidadania propostos por Marshall (1967), os direitos sociais vieram em meio a supressão de direitos políticos e a redução de direitos civis perante um governo autoritário ditatorial, para então serem firmados os direitos políticos e por fim os direitos civis (2008. p. 219 – 229). Desta forma, a pirâmide da formatação histórica da cidadania se demonstra estando invertida do molde inglês apontado por Marshall (1967).

A Cidadania em seu conceito primórdio histórico, vem ao encontro do cidadão que se faz pertencente a cidade, participa da cidade, vive a cidade, em conjunto a esta determinação, tem-se sua reflexão crítico-histórica sobre sua construção ao longo da modernidade.

Conforme vimos em Marshall (1967), a construção da cidadania se dá com base na agregação de direitos (civis, políticos e sociais), esta construção é de maneira lenta, visto que os direitos não são destinados do dia para à noite, assim como a forma em que é implementada e garantida o exercício pleno destes direitos, não há um nivelamento padronizado sobre como a cidadania é postulada, pois decorre do contexto de construção dos indivíduos na qual compõe a construção delas (PEREIRA; SILVA, 2016).

Ao modelo brasileiro, Carvalho (2008) nos apresentou que a pirâmide da construção de direitos na qual se baseia a formulação da cidadania, acabou se invertendo, como vimos anteriormente. Sendo assim, o caso brasileiro destinado aos direitos sociais, e por consequência a educação, como salvaguardo de obrigação do Estado em garantir direito a todos e todas, não ocorreu plenamente como em países de centro capitalista (PEREIRA; SILVA, 2016. p. 14).

No período de redemocratização no Brasil firmou-se como um ponto importante a construção do que seria um ideal pleno de construção de cidadania, no qual diversos movimentos, como o *diretas já*, demonstraram uma participação política de agregação de movimentos, corroborando para um ideário de representação participativa direta para com a construção de direitos via políticas públicas, em versão inédita de participação política pela sociedade civil na história do Brasil, o movimento surgiu como exemplo a ser traçado, como posteriormente no procedimento de impedimento

ao governo do ex presidente Fernando Collor de Mello (CARVALHO, 2008. p. 190-195).

A partir do período de redemocratização no Brasil, com a promulgação de uma constituição cidadã (CARVALHO, 2008. p.7), a educação torna-se um ponto central, como alicerce de construção democrática de uma nova sociedade, (PEREIRA; SILVA, 2016. p. 18), contudo, sua promulgação, não se constituiu plenamente a ampliação necessária a todos e todas as classes e categorias sociais.

Se levarmos em conta o que foi registrado no item anterior⁵ sobre a composição do Parlamento no período imperial, fica clara a razão do diferente tratamento dispensado pela Assembléia aos dois projetos. Com efeito, os parlamentares eram, via de regra, bacharéis e representantes dos senhores de terra. Nessas circunstâncias, compreendem-se os inúmeros discursos acompanhados de desistesse real, bastante ágil e prático, pela criação de universidades. [...] Eis, pois, a conclusão: a educação popular podia não apenas esperar por um “Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira”, mas este mesmo tratado podia ser adiado *sine die*. Já a formação dos bacharéis não podia esperar um só instante; sua criação tinha de ser imediata. (SAVIANI. 2008. p. 26).

O que Carvalho (2008) aponta em sua afirmação da construção da cidadania sob moldes de uma visão democrática europeia colonizadora, decorre das consequências que o Brasil sofreu com a força da colonização. Assim, as causas da colonização acarretaram diretamente na construção sobre o se ver e se entender como cidadão(ã) brasileiro(a), os direitos “conquistados” possuem relação histórica contextual e, sobretudo, envolvem uma relação histórico cultural, pois a “demarcação” e a afirmação dos direitos conquistados não agregam/ram, diretamente os vários cidadãos brasileiros, como o negro escravizado, a mulher submissa, o pobre proletário, a sua plenitude como cidadãos brasileiros.

O cidadão brasileiro, portanto, é seletivo e privilegiado, traz em seu aporte histórico as consequências de uma carga histórica que, apesar de sofrer as mazelas da construção da cidadania no Brasil, Carvalho (2008), o Brasil está caminhando para sua consolidação plena da cidadania, para tanto, é necessário manter o envolvimento da população, o Estado a força das instituições democráticas.

Se a constituição da educação formativa acabou sendo restrita a uma classe restrita no Brasil, a construção da cidadania seguiu aos mesmos moldes. Por

⁵ Ver SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas.SP. Autores Associados 6ed, p. 25-30. 2008.

consequência a implementação de direitos na modernidade corroboram com um viés ideológico da burguesia, com a valorização da propriedade privada (PEREIRA, SILVA, 2016 *apud* CERQUIER-MANZANI, 2010), salvaguardada pela aquisição de bens de consumo (PEREIRA, SILVA, 2016 *apud* BAUMAN 2001), desfavorecem a construção de direitos de bem estar social voltados às camadas mais populares, pois a individualidade de direitos perpassa a conquista expressa pela camada burguesa sob legitimação *Jusnaturalista* de conquista de direitos (PEREIRA, SILVA, 2016. *apud* BOBBIO, 2004).

A busca pela inserção dos direitos da camada popular, se expressam pela formação principalmente da qualificação da educação desde o ensino básico e, para tanto, a escola pública torna-se um veículo direcionador para a promulgação da formação da cidadania elencados a todas as camadas sociais no Brasil.

Ao desenvolver sua posição de “interferidor” no mundo, Freire aponta a liberdade humana sob uma prerrogativa de condição inteligível ao homem, que ao transcender evoca sua liberdade como mecanismo democrático de tomada de decisões.

O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banhase nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1967. p. 41).

A subversão trazida por Freire (1967) caminha através da democracia, sendo guiada pela conscientização produzida pela força da educação. Os aportes educacionais deveriam servir de apoio para uma educação conscientizadora, pois a sociedade sofre fases, e a essas fases o homem/mulher são marcados pela submissão, pelo uso do poder de uma elite segregadora e marcada pelo controle da “ordem”.

A democracia surge como um dos adventos possíveis à subversão do controle desta elite, e a cidadania surge a partir do homem/mulher com consciência, interferidor das decisões públicas da vida em sociedade.

Freire (1967) ao abordar a possibilidade do homem consciente para a lógica de uma subversão de ordem elitista, automaticamente questiona, os domínios de saberes e posições ao qual a cidadania se desenvolve, sendo através da consciência o(a)

homem/mulher possibilidade a reivindicação de seus direitos tendo como suporte a democracia.

2.2 CONSTRUINDO ESPAÇOS - ESCOLA E FORMAÇÃO

As instituições escolares caracterizam-se como espaços propícios para o desenvolvimento do ser humano, pautadas em princípios de integração e socialização.

No momento em que um(a) educador(a) assume uma turma, seja ela em âmbito escolar ou institucional de qualquer segmento, configura-se a possibilidade do mesmo assumir o papel de agente transformador da realidade, auxiliando e promovendo reflexões, trabalhos e projetos que assimilem e problematizem os fenômenos presentes.

Portanto, torna-se clara a importância de possibilitar ao(a) estudante condições para se produzir e se buscar o conhecimento, para que os(as) mesmos(as) evoluam na construção de seus saberes. Conhecimento, este, que se direcione ao pensar, à autonomia, à criticidade do(a) estudante como sujeito social.

Nesse sentido,

A educação deve ser vista como um processo integral que permite às crianças e aos jovens aprender a pensar, raciocinar, sintetizar, serem responsáveis, praticar as virtudes de solidariedade e de amor ao próximo. [...] a educação desenvolva a autonomia, a criatividade, o espírito científico, o espírito literário e artístico. [...] que contribua na construção da identidade e da autoestima, que incite ao respeito dos direitos humanos e dos valores éticos e que, permita desenvolver relações de amizade e de solidariedade com os outros. (PARRAT-DAYAN, 2008, p.104).

Entende-se, então, que a partir do diálogo, interesse e comprometimento dos educadores(as) para com os(as) educandos(as) é que se possibilita existir uma relação afetiva de ensino e aprendizagem, pois, além de um crescimento saudável e de qualidade do(a) estudante, resultará também em um ofício prazeroso e contribuinte para o(a) educador(a) e todo âmbito educacional.

Considera-se, portanto, que a organização curricular, seja ela escolar ou de formação específica, esteja permeada por valores fundamentais da vida em sociedade, para que se torne parte adjunta dos conteúdos explícitos que as instituições precisam compartilhar aos(as) estudantes, ao longo de toda a trajetória educacional dos mesmos.

Nessa argumentação, Zabalza apresenta que,

[...] propostas curriculares oficiais costumam compilar não apenas os conteúdos de informação que os alunos devem assimilar nas diferentes matérias do currículo, mas também as atitudes e os valores que se pretende comunicar-lhes ao abrigo do trabalho escola nas diferentes áreas curriculares. (ZABALZA, 2000, p. 23).

Nesse sentido, torna-se importante desenvolver um trabalho dentro e fora da sala de aula, comprometido com especificidades relacionadas à construção do conhecimento por meio do compartilhamento de saberes entre os pares, uma vez que se consegue esse trabalho somente pautado na busca do aperfeiçoamento constante e assiduamente dos(as) educadores(as) na sua qualificação profissional.

Afinal, acredita-se que qualquer que seja a ação pedagógica que instigue o(a) estudante a estabelecer processos de reflexão (flexão sobre si) e descentralização (colocando-se na perspectiva do outro), a possibilidade de pensar sobre, problematizar, construir argumentos, defendê-los, até a chegada em um consenso sobre determinado assunto, caracterizam-se essenciais para a ativação da dimensão de cognição e afeto do(a) estudante, contrariando aquelas metodologias que apenas se pautam sob a ótica da reprodução (TREVISOL, 2009).

Também deve-se considerar que a escola é um espaço em que se constrói uma vida social democrática, onde os(as) estudantes possam se desenvolver como seres sociais, com liberdade de expressão, socialização com os demais, estando em contato com culturas diferentes, aprendendo a respeitar e entender as diferenças, quaisquer que sejam.

É indispensável que os(as) estudantes aprendam sobre a diversidade, bem como sobre a existência de várias identidades culturais, vários estilos de vida, diferentes crenças e valores que devem ser respeitados, e este movimento de aceitação e respeito deve ser construído na interação com os demais dentro da mobilidade educacional.

Pois, uma das instituições primordiais que promovem a “identidade legitimadora” é a escola, que apesar de ser definida pelos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como sendo um espaço privilegiado para promoção da igualdade e eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, porque possibilita a convivência no mesmo espaço físico de pessoas de diferentes origens étnicas, religiosas, sociais, focalizando na equidade em que os

estudantes são vistos através de suas diferenças e necessidades (BRASIL, 2017), não se tem conseguido lidar com a diversidade e, ainda, idealiza um tipo ideal de estudante, educador(a) e ser humano.

Segundo Louro (1997, p. 58), a instituição escolar:

Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. [...] Através de seus quadros, crucifixos, santas, ou esculturas, apontam aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentidos”, instituem múltiplo sentidos, constituem distintos sujeitos.

Os símbolos e os códigos apontados por Louro (1997) são determinantes que atuam de modo ativo na formação cultural dos sujeitos no ambiente escolar, sendo que há uma relação existente entre a escola e os sujeitos que a compõe, onde o corpo discente se torna o alvo principal da educação, na constituição das normas e dos modelos dominantes vigentes, já que a escola é reflexo e refletora da sociedade.

A escola não apenas compartilha conhecimentos, mas produz no seu cotidiano sujeitos e identidades étnicas, de gênero, de classe. A escola como sendo uma instituição de profunda relevância na vida dos indivíduos, pelo tempo que o sujeito passa nela e pela importância dada ao ensino/aprendizagem compartilhados por essa instituição, é um espaço importante na perpetuação ou não de comportamentos, atitudes, regras, símbolos e códigos culturais que tornam “naturais” as desigualdades, sobretudo raciais e de gênero e interferem na formação das identidades dos indivíduos que compõem o processo pedagógico, principalmente, os(as) estudantes.

Assim, a comunicação, interação e compartilhamento de visões de mundo e culturas fortalecem a construção da identidade humana, sendo que o isolamento social impede o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade que respeita o diferente como uma condição de igualdade fundamental entre os indivíduos.

A Educação Brasileira, ao longo de sua história, passou por várias modificações, até chegar aos dias atuais. Primeiramente, com a chegada dos portugueses, que trouxeram um modelo padrão europeu, depois os jesuítas não somente trouxeram a moral, os costumes e a religiosidade europeia, mas também os métodos pedagógicos. Foi se moldando, a história brasileira, com uma educação compatível a realidade (SAVIANI, 2007).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, a Educação Básica está sistematizada da seguinte maneira: a Educação Infantil, na qual compreende a faixa etária (0 a 3 anos), em creches e pré-escolas (4 a 5 anos), sendo gratuita, mas não obrigatória e de competência dos municípios; o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), é obrigatório e gratuito e de competência também do município; e o Ensino Médio, por sua vez, (do 1º ao 3º ano) é de responsabilidade dos estados, podendo ser técnico profissionalizante, ou não.

Ainda, segundo a LDBEN 9.394/96 no Art. 22: *“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”* (BRASIL, 2010, p. 9). Para que tal objetivo seja alcançado é necessário proporcionar aos(as) estudantes situações nas quais tenham a capacidade de aprender e dominar os conceitos básicos de leitura, escrita e o cálculo, além de compreensão do ambiente social e seus valores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) Gerais para a Educação Básica, tem como objetivo sistematizar o já dito nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação vindo também para orientar e dizer que:

Art. 23. [...] No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, MEC. Resolução 4/2010).

Nesse sentido, é necessário possibilitar temas que estimulem, despertem o interesse e a sensibilidade do(a) estudante, e que tenham significado na sua trajetória escolar, considerando o contexto na qual está inserido, permitindo assim apropriar os conhecimentos curriculares de forma dinâmica e alternativa. Para que isso possa se efetivar e nortear as práticas pedagógicas está disponível a Base Nacional Comum Curricular lançada em 2017 pelo Ministério da Educação trazem orientações gerais sobre os conteúdos básicos a serem ensinados e aprendidos em cada etapa da educação básica, tendo como objetivo auxiliar o(a) educador(a) na sua prática pedagógica.

Segundo a BNCC, a prática escolar diferencia-se de outras práticas educativas por complementar uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada. Para isso, é importante que a escola esteja preocupada em elaborar práticas educativas planejadas, com o objetivo de contribuir para que os(as) estudantes entendam os conteúdos de maneira crítica e construtiva. Para isso, o ensino integral torna-se o centro da formulação e orientação para uma formação de crianças e adolescentes em seu desenvolvimento humano global. Assim, a instituição escolar tem como compromisso o desenvolvimento e a socialização dos alunos. (BRASIL, 2017)

A BNCC são documentos que direcionam nacionalmente os conteúdos, construída de maneira coletiva e democrática, apontam o(a) educador(a), que por sua vez, deverá adequar-se a realidade da escola e do(a) estudante, e, a partir disso, introduzir da melhor maneira sua proposta pedagógica, visando o aprendizado dos alunos.

Ainda,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Portanto, não são manuais e nem documentos estáticos, mas possibilitam flexibilidade e reflexão. A BNCC está organizada em etapas, cada um voltado para os ciclos da educação básica, Educação Infantil, fundamental e médio, cada um com áreas do conhecimento específicos, assim como competências, que abrangem as etapas da educação básica, quais são:

1) Educação Infantil

- a. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.
- b. Campos de experiências: (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.)

2) Ensino Fundamental

Áreas do Conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia, História); Ensino Religioso.

3) Ensino Médio

Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Sobre a proposta apresentadas na BNCC (2017, p.5), tem-se que:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Partindo desse entendimento, é necessário que a formação dos(as) educadores(as) seja contínua para que se possa respeitar a diversidade cultural do local em que a instituição está inserida, seus costumes e tradições, além de apresentar outras realidades e culturas, com o intuito dos(as) estudantes aprenderem que a sociedade é diversificada e que cada um tem sua própria identidade e construa sua “cidadania”.

3 ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO - TERCEIRO SETOR

O terceiro setor surge de um movimento voltado a ideais de filantropia, ou seja, a concepção no qual a colaboração do indivíduo parte como pertencente da sociedade civil e, para tanto, reúnem-se em um conjunto de entidades que desenvolvem finalidades de serviço público, e sem fins lucrativos (SANTOS, 2012).

Ao falar sobre Terceiro Setor, é importante situar a posição quanto a sua nomenclatura, não significando que esteja em terceiro lugar, mas sim, como uma terceira opção que surge (SCHEUNEMANN; RHEINHEIMER, 2009).

Temos o Primeiro Setor, que é representado pelo Estado em sua esfera do governo, o qual, através de recursos públicos, possui finalidade de alocação de serviços para fins públicos; o Segundo Setor, que pode ser representado pelo Mercado, o qual, através de recursos privados, possui sua finalidade em fins lucrativos privados (próprios); e o Terceiro Setor, pode ser representado pela esfera privada (na Organização da Sociedade Civil), o qual, com recursos privados, ou públicos, adequa seus serviços com finalidades exclusivamente públicas (SCHEUNEMANN; RHEINHEIMER, 2009).

A origem do Terceiro Setor no Brasil é observada basicamente após o período de reestruturação da democracia em meados dos anos 1970 e 1980, (SANTOS, 2012) pois sua prevalência e adequação emerge das características de que o Estado não garante a resolução de problemas/conflitos ou da qualidade/acesso/permanência necessária a determinados fenômenos sociais a sociedade civil organizada tem total direito de intervir e garantir plena ação de resolução a questão do fenômeno apontado.

Scheunemann e Rheinheimer (2009) apresentam, através de uma cronologia da história do Brasil, a incidência de movimentos sociais a partir dos anos 1970/1980 e a participação da sociedade civil através das ONG's, associações e os próprios movimentos sociais, em proposições de alterações legais, promulgações de leis, reivindicação de novos direitos e novos olhares para a sociedade, principalmente por representantes políticos, ao qual culminou, a partir dos anos 1990, a este novo setor emergente, um espaço maior dentro da esfera pública.

O envolvimento popular e de organizações da sociedade civil continuou durante a década de 1990. Houve uma série de acontecimentos que marcaram o posicionamento da sociedade com relação a questões importantes. Entre tais acontecimentos, destacam-se o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello (1992), motivado por um

movimento nacional pela ética na política, a Conferência Internacional ECO-92, que aconteceu no Rio de Janeiro, evento no qual discutiu-se questões ambientais mundiais, e a campanha Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, organizada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, depois da reforma do Estado brasileiro executada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso. (SCHEUNEMANN; RHEINHEIMER, 2009, p. 17).

Fernando Henrique Cardoso ao sancionar a Lei Nº 9.637, de 15 de Maio de 1998, promulga a liberdade de criação e livre associação da sociedade civil pelo o que foi chamado de OS (Organização Social), e já no ano posterior as OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) pela Lei 9.790 de 23 de março de 1999, tornando-as entidades, instituições sem fins lucrativos, englobando indivíduos da sociedade que se unem por uma finalidade, para tanto devem deter-se a prestação de contas ao Município, Estado e União, tornando-se assim, entidades de interesse e utilidade pública.

A diferença entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) para com as Organização Social (OS) gira em torno basicamente da possibilidade de remuneração, dedução do imposto de renda, assim como celebrar parcerias com o poder público, além de estarem proibidas de inscrever-se como OSCIP entidades religiosas, sindicatos, partidos políticos, cooperativas, escolas privadas, entidades comerciais, etc.. (Art. 2º Lei Nº 9.790/1999).

Em seu modo organizacional, as entidades via terceiro setor, buscam pela criatividade, ações práticas, efetivas e imediatas, perante a resolução de um determinado problema social, para isto a captação de recursos torna-se o meio norteador de estruturação da resolução imediata.

Nas instituições do terceiro setor é sempre um desafio captar recursos e, para isso, elas também necessitam criar estratégias de levantamento de recursos. A fonte de recurso é uma das variáveis que provavelmente as diferenciam das empresas e do governo.

Para as empresas do Segundo Setor, a origem dos seus recursos é a venda de seus produtos/serviços aos seus clientes. No caso do terceiro setor, o levantamento de recursos se dá a partir de doações (SANTOS, 2012, p. 77).

Entre uma das principais fontes de recursos, as entidades do terceiro setor, o Estado ainda é o primeiro fomentador de “receita própria por meio de venda de produtos/serviços a associados ou terceiros e doações de empresas e de indivíduos” (SANTOS, 2012, p. 77). Contudo, para as entidades não ficarem vulneráveis a um

financiamento específico, a fonte pública nem sempre permanece como única opção. Para tanto, a captação de recursos junto as empresas privadas, torna-se uma estratégia de fortalecimento do plano de trabalho das entidades do terceiro setor, que por demasiadas vezes necessitam reformular suas estratégias a fim de manter seu objetivo final, mas com melhor adequação que vise o fortalecimento econômico, social, midiático, etc.. da empresa privada.

3.1 INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS

As instituições comunitárias no Brasil possuem uma história um pouco mais antiga do que a formação da categoria anteriormente vista, terceiro setor. João Pedro Schmidt em seu livro *Universidades comunitárias e terceiro setor fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*, publicado em 2018, aponta para diversas pesquisas em âmbito sócio-histórico educacional no Brasil, apontando uma diversidade de denominação acerca do que caracterizaria uma instituição comunitária.

Uma pesquisa sobre a escola comunitária realizada na década de 1980 (SANTOS, 2007, p. 88-89) já fazia referência à variedade de sentidos das escolas comunitárias: algumas percebem seu caráter comunitário no fato de que “não têm fins lucrativos”, outras “porque desenvolvem trabalhos de natureza assistencial ou educativa para comunidades, entendidas como setores da população desprivilegiada”, outras “porque se voltam para uma integração com o seu entorno, entendido como a população local”, e ainda “porque se estruturam ‘comunitariamente’, ou seja, seus integrantes participam de objetivos comuns e mantêm sua interação em função da comunidade de ideias” e uma parcela se autodenomina comunitária “porque em certa medida a instituição respondeu a demandas de grupos mais ou menos organizados, articulados em movimentos dos setores espoliados da sociedade brasileira”. (SCHMIDT, 2018, p. 23).

Passando por escolas confessionais, comunitárias de imigrantes, que surgiram desde os anos 1550 até o final dos anos 1930, estas escolas mantinham suas posições voltadas à religião católica, e organizavam-se sob a ótica da manutenção da comunidade, portanto, seus aprendizados eram direcionados a uma necessidade em torno do território ao qual se mantinham.

Ao início dos anos 1940 diversos movimentos, acabaram surgindo afim de intensificar a educação da população, inclusive com participação do próprio governo, ao que o autor denomina de Desenvolvimento de comunidade, que surgiu após a 2ª guerra mundial, com a cultura de que quanto menos desenvolvido e mais pobre era a nação, mais risco corria-se da chegada do

comunismo, portanto, diversos projetos e programas, foram intensificados com ajuda internacional, para colocar “o desenvolvimento social a serviço do desenvolvimento econômico”. (SCHMIDT, 2018, p. 30).

Além disso, em 1943, surge a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), um movimento liderado por estudantes, que visavam uma maior ampliação da rede de ensino público escolar.

O movimento ganhou força, incentivo, principalmente financeiro por parte do governo, por partir de uma demanda popular, suas reivindicações, pautavam-se basicamente em construção de prédios escolares, manutenção de escolas e pagamento de mensalidades (SCHMIDT, 2018, p. 33); sua estrutura de posição comunitária acabou sendo ocupada pelo Estado, principalmente devido a sua única fonte de rendimento, o que ocasionou, em meados dos anos 1990, a sua reestruturação, de um ideário comunitário de organização, para uma estrutura estatal.

Desde os anos 1970, a expansão de escolas comunitárias se manteve firme perante muitos percalços, dentre eles, a sua manutenção, já que a ideia de uma escola comunitária, gira em torno, de uma demanda popular, organizada pelos movimentos populares, de maneira democrática e participativa, a fonte de recursos gera um dos maiores problemas, já que os repasses públicos são escassos, de forma que a cooperação da comunidade e dos movimentos populares engendram-se de forma a garantir sua ideia viva.

Para além das escolas comunitárias, as universidades comunitárias tiveram seu início a partir dos anos 1940, especialmente na região Sul do país, na qual surgiram a partir da premissa de que “à capacidade das organizações da sociedade civil e do poder público local de associar-se no esforço de suprir a lacuna de educação superior nas regiões interioranas” (SCHMIDT, 2018, p. 38).

Mesmo não seguindo um padrão homogêneo de organização João Pedro Schmidt (2018) apresenta uma tabela, apontando as diferenças entre as universidades públicas, comunitárias e privadas.

Tabela 1- Características das IES públicas, comunitárias e privadas

	IES públicas	IES comunitárias	IES privadas (particulares)
Iniciativa de criação	Governo federal, estadual ou municipal	Entidades e lideranças da sociedade civil	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Responsabilidade pela manutenção	União, estados ou municípios	Entidades da sociedade civil e entes do poder público local	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Natureza e finalidade	Pública estatal	Pública não estatal	Privada
Destinação dos resultados econômicos	Reinvestimento na universidade	Reinvestimento na universidade	Apropriação privada
Forma de escolha dos dirigentes	Nas IFES, nomeação pelo Presidente da República a partir de lista tripartite	Eleição (em certas instituições) ou nomeação pela mantenedora (em outras)	Nomeação pela mantenedora
Tipo de pessoa jurídica	Pessoa jurídica de direito público	Pessoa jurídica de direito privado	Pessoa jurídica de direito privado
Forma de constituição	Autarquia ou fundação pública	Mantida por associação ou fundação	Mantida por sociedade empresária (anônima ou limitada)
Amparo na Constituição Federal	Art. 206, 207 e 211	Art. 205 e 213	Art. 205 e 209

Fonte: Características das IES públicas, comunitárias e privadas (SCHMIDT, 2018, p. 45).

Esta tabela nos apresenta as principais diferenças de estrutura e organização das Instituições de Ensino Superior, com base em públicas, comunitárias e privadas.

O foco da universidade comunitária centra-se pela *Mantenedora*, a qual, organiza, lidera e mantém os recursos necessários para garantir a autonomia científica, seus fins públicos e, principalmente, manter a estrutura de participação regional, local, destinando seus recursos à manutenção da instituição e à produção científica com viés regional/local, além de apoiar projetos e práticas sociais (SCHMIDT, 2018, p. 46-49).

O grande centro do desenvolvimento de instituições de OS, OSCIP, escolas e universidades comunitárias, são marcadas pelo o que Boswel (1990) sob o olhar de Schmidt (2018, p. 66) apresenta ser um grande encontro à cooperação pública, unindo entidades sociais, privadas e públicas, em um envólucro de processos econômicos-sócio-culturais, que possuem um viés destinado a um desenvolvimento da comunidade na qual está sendo elaborado o projeto, para tanto, são apontados três fatores em que seja observada esta relação de cooperação pública:

O exame histórico, diz Boswell, revela que a cooperação pública depende de três fatores: (i) estruturas e instituições apropriadas, (ii) crenças comunitárias, e (iii) situações catalíticas, percebidas como emergenciais, próprias de momentos em que as forças sociais e econômicas tendem a convergir em prol do interesse público, comuns em tempos de guerras e situações de catástrofes. (SCHMIDT, 2018, p. 66).

A capacidade destas instituições se inserirem em meio a resolução de problemas, ou funções que seriam destinadas exclusivamente ao Estado, remonta a uma fragilidade do Estado ao não ser capaz de suprir tamanhas necessidades que acabam surgindo com o desenvolvimento da sociedade.

Mesmo criticado por conter um ideário neoliberal de condicionamento da posição pública em referência ao assistencialismo social, condicionada em fator do crescimento do terceiro setor a uma “harmonização” da economia perante o capitalismo desenfreado e a manutenção da democracia, coloca em cheque as premissas do Estado, os deveres do Estado, as aplicações do Estado, assim como os deveres do cidadão, a participação do cidadão e a influência do cidadão.

A sociedade civil permanece como o indivíduo que vive na sociedade, participa dela (direta e/ou indiretamente), e a transforma também; as associações pela sociedade civil, buscam um foco que venha a atender demandas de suas necessidades próprias, como o surgimento das escolas comunitárias e universidades, ou até mesmo, aplicações de projetos e programas que visam uma melhor estruturação de sua comunidade⁶ (SCHMIDT, 2018).

Desta forma, a comunidade torna-se o ponto central de partida, pois a partir dela que são levantadas as questões e as possíveis buscas por soluções para problemas como o alcoolismo demasiado na região, aumento de crimes, etc. são alguns exemplos de demandas que os próprios membros da sociedade civil, unidos, consigam meios para desenvolver sua comunidade e assim qualifica-la, uma das características que circundam estas organizações pautam-se basicamente no princípio da cooperação (SCHMIDT, 2018).

⁶ Utilizei o conceito de comunidade segundo BRANCALEONE C. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando FERDINAND TÖNNIES v. 39 n. 2 (2008): Dossiê: Campanhas Políticas e Processos Eleitorais p. 98 – 104. 2008.

3.2 COOPERATIVISMO

Não há livro, não há folheto, não há artigo de fundo, nem conferência sobre o cooperativismo em que os “28 tecelões de Rochdale” deixem de aparecer. (HOLYOAKE, 1933, p. 7).

O Sistema de cooperativismo surgiu em 1844, através de 27 homens 1 mulher tecelões, que, no bairro de Rochdale-Manchester, na Inglaterra, inauguram a primeira cooperativa, visando readequar o sistema de compra e venda de mercadorias, devido ao efeito intenso que o processo capitalista circundava na época (HOLYOAKE, 1933).

Através do aluguel de um galpão os(a) tecelões(ã), produziam os materiais necessários, que em grande estoque, tem seu valor mais acessível à venda, e além disso, a organização em torno da produção, venda e administração, girou em torno, da cooperação mútua entre os(a) tecelões(ã), sendo que todos participavam das decisões e juntos conseguiam arrecadar um salário a mais do que quando trabalhavam para as indústrias (HOLYOAKE, 1933).

Esta organização dos(a) tecelões(ã) fora estrutura de maneira em que todos seguissem diretrizes elaboradas por eles próprios, a fim de que a cooperativa fosse compreendida como uma parte de todos, sendo que todas as decisões tomadas pela parte administrativa era apresentada e debatida perante assembleia para com todos os(as) cooperados(as) (HOLYOAKE, 1933, p. 44-50).

Os valores cooperativos idealizados pelos(as) tecelões(ãs) foram traçados a partir de acordo mútuo entre os(as) mesmos(as), no qual, hoje em dia é salvaguardo pela legislação, inclusive no Brasil⁷, os valores cooperativos são os seguintes:

- 1) Adesão Livre e Voluntária: envolto no valor de liberdade e igualdade, a adesão fica a cargo do próprio sujeito em cooperar com o sistema cooperativista, a cooperativa, não deve negar o direito de oportunidade de adesão ao sujeito que decida aderir, independente de credo, sexo, gênero, ou motivação pessoal.
- 2) Gestão Democrática: as decisões tomadas pela cooperativa, deve seguir os princípios democráticos, contado com a participação de todos e todas os(as) cooperados(as), tanto em críticas, sugestões, quanto no direito ao

⁷ LEI Nº 5.764, DE 16 DE DEZEMBRO DE 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5764.htm acesso em: 28 de nov. de 2019.

voto, cada cooperado(a) possui direito a um voto, independente se seu cargo, função dentro da cooperativa.

- 3) Participação Econômica: o(a) cooperado(a) deverá contribuir para com a cooperativa, a contribuição, geralmente é financeira e/ou pode ser também através de sua produção, além de sua contribuição, é dever do(a) cooperado(a), apoiar e operar suas negociações envolta da cooperativa, o(a) cooperado(a), além de trabalhar com as melhores vantagens de crédito oferecidos pela cooperativa, os excedentes, podem ser destinados a reservas, caso ocorra algum problema na produção, por exemplo, seca excessiva e perda da produção, e eventuais programas e atividades de aprimoramento do desenvolvimento cooperativista.
- 4) Autonomia e Independência: o cooperativismo opera de forma a garantir que os resultados bons ou ruins, recaiam apenas aos(as) cooperados(as), sendo assim, pode até ser feito colaborações com instituições público e/ou privadas, e empresas de diversos setores, contudo, nenhuma destas entidades/empresas ou qualquer influência externa, deve prevalecer dentro das decisões e regulamentações que giram em torno da cooperativa.
- 5) Educação, Formação e Informação: a educação cooperativista deve ser necessária aos(as) cooperados(as), todos e todas devem ter a ciência do sistema cooperativo para que a cooperativa prossiga de maneira mais participativa e que se desenvolva em conjunto com seus/suas cooperados(as), a formação atende a prática acerca do sistema interno de funcionamento da cooperativa assim como os meios que a mesma opera, e a informação é essencial para atrair mais cooperados(as) e poder tomar decisões com bases sólidas.
- 6) Intercooperação: envolve a relação, comunicação, informação, e operações entre cooperativas de diferentes ramos, desenvolvendo de forma prática o acesso a diferentes produtos e serviços, sem que o(a) cooperado(a) saia da rede do cooperativismo e busque outras alternativas para o que precise.
- 7) Interesse pela Comunidade: o cooperativismo interliga-se diretamente ao coletivismo, no qual abarca toda a sua relação para com a comunidade, os interesses da comunidade, são fatores importantes para o

desenvolvimento de uma cooperativa, pois com os ideais de participação e ajuda mútua, a resolução de problemas e incentivo a projetos e práticas que interliguem os valores cooperativos, reforçam os valores cooperativistas, no qual, a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade é crucial, torna-se importante para a formação cooperativa, além disso, este apoio a comunidade em momento algum deve ser feito de maneira mercantil, ou seja, não é cobrado valores monetários da comunidade, perante aos serviços prestados.

3.3 COOPERATIVISMO NO BRASIL

A partir do exemplo de Rochale, em 1862 Friedrich Wilhelm Raiffeisen fundou a primeira cooperativa de crédito rural na cidade de Anhausen na Alemanha, com participação de pequenos(as) e pobres produtores(as) rurais, no qual não possuíam garantias para financiamento de suas produções, através do *microfinanciamento*, a cooperativa seguia os padrões de participação de todos e todas, e abarcava num desenvolvimento em conjunto para com seus/suas cooperados(as).

Através desta implementação de cooperativa de crédito alemã, com o advento da imigração alemã para o Brasil, o Padre suíço Theodor Amstad, desde sua chegada ao Brasil em 1885, ao verificar as condições insalubres de visibilidade do Estado para com a estrutura básica de educação, indústria e desenvolvimento social, o padre através da ação cooperativa de crédito, fundou, escolas, asilos, hospitais, cooperativas de crédito, etc.. mesmo sem haver nenhuma menção em documentos por parte do padre Theodor a respeito do método de Raiffeisen,

[...] na ata da fundação da cooperativa que hoje é a União RS, de Cerro Largo, em 1913, consta que o padre abriu os trabalhos da assembleia e passou para uma outra pessoa, profunda conhecedora do cooperativismo de modelo Raiffeisen. Então, a partir de algum momento, ele passou a contar com o apoio de alguém que conhecia o modelo. Talvez, no início, não. (PORT, 2015 p. 3-4).

A primeira cooperativa de crédito da América Latina, e por conseguinte tornando-se o berço do cooperativismo a nível nacional, a Cooperativa Caixa de Economia e Empréstimos Amstad, fundada sob os cuidados do Padre Theodor em 28/12/1902 na cidade de Nova Petrópolis, e desde 2007 conhecida como Cooperativa

de Crédito de Livre Admissão Pioneira da Serra Gaúcha (Sicredi Pioneira), foi um marco, para o desenvolvimento regional, como não haviam bancos na região – os mais próximos eram em Porto Alegre ou em São Sebastião do Caí – e o deslocamento era difícil, a fundação da cooperativa consolidou os propósitos de financiamentos rurais, de maneira mais prática e de fácil acesso.

Da implementação de 1902 aos dias de hoje, a cooperativa de crédito Sicredi salvaguardou, amplificou e expandiu os valores cooperativos, a qual possui atualmente 114 cooperativas em 22 estados do Brasil, com cerca de 4,0 milhões de associados. Voltados ao ciclo do cooperativismo, os valores de carteira total de crédito, nível de satisfação e o investimento em programas sociais, nos últimos três anos (2017, 2018, 2019), triplicou em relação ao ano anterior⁸.

A figura 1 abaixo, aponta para o ciclo do cooperativismo em que a Pioneira atua, numa melhor visualização do trabalho cooperativo.

Figura 1 – Ciclo do Cooperativismo



Fonte: <https://sicredipioneira.com.br/cooperativismo#principios>

Dentro de todos os princípios cooperativistas mencionados anteriormente, a cooperativa de crédito Sicredi, além de investir na comunidade através de patrocínios, doações, bolsas de estudo, cursos, possui um fundo social destinado a projetos educacionais na área da educação, cultura e esporte, que são desenvolvidos dentro da comunidade de atuação, o fundo social, está dentro da chamada responsabilidade

⁸ ver <https://sicredipioneira.com.br/pioneira#sistema-sicredi>. Acesso em 01 de dez. de 2019.

social, ao qual é destinado cerca de 5% do valor excedente para a educação, conforme acordado em assembleia entre cooperados(as).

O Programa A União Faz Vida, é a principal iniciativa de responsabilidade social do Sicredi, ao qual objetiva construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, através da educação cooperativa, promovendo práticas de educação, envolvendo a escola, comunidade e a região.

4 CONHECENDO O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA (PUFV)

Concretizado desde 1995, seu projeto foi elaborado desde o final dos anos 1980 e foi consolidando a partir de 1992 com a premissa da elaboração de um projeto que se destina à educação cooperativa, no que tange o caráter de recuperação econômica e social perante a crise dos “anos perdidos” de 1980.

O programa emergiu, dentre tantos outros, como forma de sobreviver e transformar os ciclos históricos do cooperativismo, pois, dos anos 1960/1970, houve um “crescimento demasiado de políticas estatais de modernização da agricultura, como a política de crédito subsidiado”, (MEDEIROS; PADILHA, 2014, p. 187) em ritmo de acompanhamento mundial.

O Brasil seguia a todo vapor na produção agropecuária, urbanização e modernização acelerada, contudo, devido à crise vivida pelo país e em diversos países da América Latina, dos anos 1980 até final dos anos 1990, a industrialização, assim como as cooperativas de crédito sofreram demasiadas perdas em ritmo de expansão, desenvolvimento, gerando falências e necessidade de busca por novas alternativas de subsistência.

Nesse sentido,

[...] nas décadas de 1980 e 1990 ocorreu redução das políticas voltadas à agropecuária. Não somente o crédito rural entrou em crise, outras políticas desenvolvidas até então foram reduzidas ou extintas, como a Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM), os programas de Aquisição do Governo Federal (AGF) e Empréstimos do Governo Federal (EGF). Todo esse contexto contribuiu para instaurar a crise para cooperativas agropecuárias. (MEDEIROS; PADILHA, 2014, p. 188).

Sendo assim, somente a partir dos anos 2000, houve uma recuperação e expansão relativa ao desenvolvimento industrial e principalmente das cooperativas de crédito (MEDEIROS; PADILHA, 2014, p. 190).

A Crise dos anos de 1980 fora fundamental para reelaborar e planejar novas estratégias de aplicação que envolvem as cooperativas de crédito, a fim de fortalecer os valores cooperativos do método rochdale a educação cooperativa surge como um caminho necessário, para capacitação dos(as) cooperados(as), de forma a compreenderem a estrutura que surge a cooperativa, além de inserir e instigar o(a) cooperado(a) a participar ativamente para o fortalecimento da cooperativa.

Neste contexto, o Programa de educação cooperativa emergiu a partir de uma experiência vivenciada por dirigentes do Sicredi, no ano de 1992, em uma visita a cooperativas de crédito na Argentina e Uruguai, onde tiveram a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma cooperativa em âmbito habitacional e educacional em Montevideú, que por surpresa dos dirigentes, foram recebidos e guiados pelo presidente da cooperativa, um menino de 11 anos, que demonstrando muito conhecimento sobre cooperativismo, instigou nos dirigentes o ensejo de aplicação de um modelo de empreendedorismo e cooperação no Brasil (Coleção educação cooperativa, 2008, p. 8).

Com o apoio do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio Do Sinos, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, com o Apoio do Padre Roque Laucher no ano de 1993, foi pensado num programa que se envolvesse em diversas áreas através de diversos especialistas, e sob a égide da educação cooperativa, o programa desenvolve-se através de uma metodologia de aprendizado voltada a cooperação e cidadania (Coleção educação cooperativa, 2008, p. 8).

4.1 OBJETIVO DO PROGRAMA

Construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional. (Coleção educação cooperativa, 2008, p. 9).

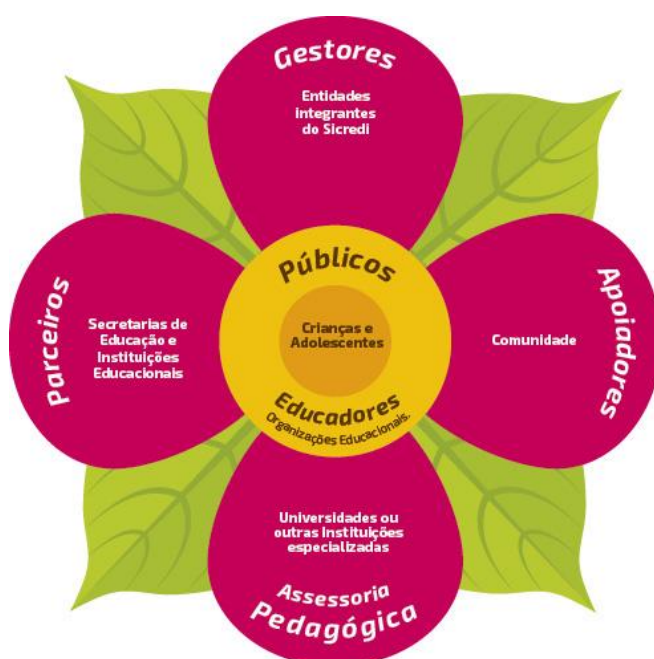
Sob os princípios de cooperação, o programa engloba a noção de estratégia dialógica, que visa, através da comunicação, uma interlocução entre os indivíduos e assim, um compartilhamento de saberes e tomada de decisões em conjunto, de forma que a cidadania proposta pelo programa se fortalecesse com a ajuda da cooperação, partindo de ideais éticos, de igualdade, diversidade, liberdade, autonomia e

emancipação, participação, solidariedade e relação dialógica, necessários para o desenvolvimento de cidadãos capazes de construir e empreender coletivamente (Coleção educação cooperativa, 2008, p. 10).

4.2 ESTRUTURA DO PUFV

Articulados entre gestores(as), educadores(as), assessores(as), apoiadores(as), e parcerias em geral, a metodologia de aplicação do programa engloba uma rede de entidades e pessoas que auxiliam na manutenção e aplicação do programa.

Figura 2 – Rede de compromisso



Fonte: <https://www.auniaofazavida.com.br/o-programa/rede-de-compromisso.html>, acesso em: 09 de dez. de 2019.

A flor acima representa a rede de compromissos que engloba a participação, manutenção e aplicação do programa, cada pétala da flor representa uma entidade, as quatro pétalas unem-se pela base que representa o fim público, idealizado através da estrutura da educação, pelos(as) educadores(as) e organizações educacionais (Coleção educação cooperativa, 2008), aqui podemos montar um paralelo entre a relação da base para com as quatro pétalas, sendo, as quatro pétalas individuais, bem

formadas e definidas, possuem uma mesma base no qual todas se apoiam também, portanto, pétalas livres, independentes, se compreendem ao momento para qual precisam manter sua base firme, segura e fértil, para que sua própria pétala continue a se manter e crescer, assim como as outras.

Mais adentro de seu centro, o cerne da flor representa nada mais que crianças e adolescentes, como se fossem o início do crescimento da flor. Verificando toda a estrutura da flor podemos traçar uma metáfora acerca do ciclo da natureza, já que as pétalas possuem como uma de suas finalidades a proteção dos gametas femininos, que se encontram no interior da flor⁹.

Assim, as entidades, a partir de suas representações próprias e individuais, unidas, asseguram não somente a manutenção de suas bases, mas também o início e propensão do seu cerne, no caso as crianças e os adolescentes, as pétalas além de protegerem, também atraem polinizadores, possibilitando a fecundação e a reprodução dentro da flor, e o ideário é que a semente desta flor seja espalhada sobre novos cernes, bases e pétalas. As entidades, por possuírem um vínculo com suas bases e seu cerne, e de certa forma uma maior responsabilidade sobre o que ocorre em seu centro, no modelo de globalização tecnológico que vivemos hoje em meio ao mundo capitalista ocidental¹⁰, as pétalas tornam-se de grande importância para atrair estas novas formas de interação para com o mundo globalizado, mas também com uma certa preocupação em poder assegurar um desenvolvimento que fortaleça ainda mais toda a estrutura desta flor.

4.3 METODOLOGIA DO PUFV

A metodologia é apresentada como sendo algo exclusivo do programa, como mencionado anteriormente, foi pensada por diversos especialistas de diversas áreas do conhecimento, afim de conciliar o currículo escolar com o contexto regional, tendo por finalidade a formação do(a) cidadão(ã) cooperativo(a), seguindo os princípios do cooperativismo, que são:

⁹ ver função da epiderme vegetal in cap. 3 pag 88, Appezzato-da-Glória, B. & Carmello-Guerreiro, S.M. 2006. Anatomia Vegetal. 2ª ed. Viçosa: Ed. UFV.

¹⁰ver sobre em WEBER, Max. *A gênese do capitalismo moderno*. Organização, apresentação e comentários: Jessé Souza. Tradução: Rainer Domschke. São Paulo: Ática, 2006. Coleção Ensaios Comentados.

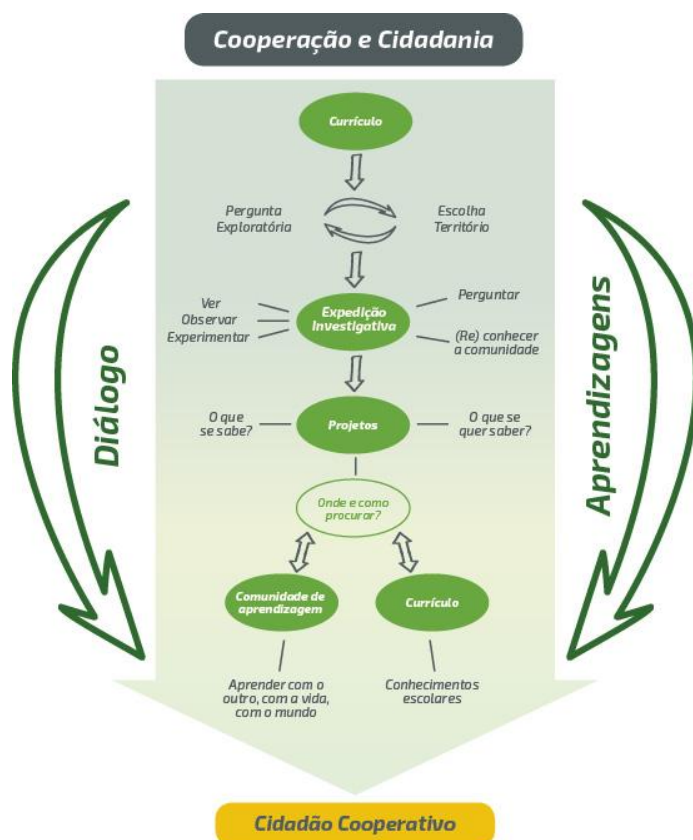
- 1 – Adesão Voluntária e Livre
- 2 – Gestão Democrática
- 3 – Participação Econômica
- 4 – Autonomia e Independência
- 5 – Educação, Formação e Informação
- 6 – Intercooperação
- 7 – Interesse pela Comunidade

O programa aponta que, apesar de estar ligado diretamente ao quinto princípio cooperativista de Educação, Formação e Informação, seu vínculo é em específico ao sétimo princípio, o de Interesses pela Comunidade, o qual se apresenta claramente através da rede de compromissos apresentada anteriormente.

Em sua estratégia metodológica, os projetos são práticas de saber/ação, buscando, através das redes de compromisso, corroborar os melhores caminhos facilitadores de compreensão e participação de todos e todas ao projeto.

Vejamos a apresentação da estrutura da metodologia do programa:

Figura 3 – Cooperação e Cidadania



A metodologia do programa apresentada pelo esquema acima, demonstra sua proposta de elaboração, partindo dos eixos Cooperação e Cidadania, e seu objetivo final é a formação do(a) cidadão(ã) cooperativo(a). Iremos analisar eixo por eixo.

A partir do eixo de cooperação e cidadania o método do diálogo é apontado como o mais adequado para se atingir a formação plena do(a) cidadão(ã) cooperativo(a), pois como aponta o próprio documento de apresentação do programa, o conceito de cooperação é estruturado tendo por base a comunicação, a escolha democrática, e o comportamento solidário (Coleção educação cooperativa, 2008, p.10).

Em conjunto com a cidadania, a cooperação, corrobora com as aprendizagens que o indivíduo traz consigo, levando em consideração sua interação e colaboração para com os outros sujeitos, desenvolve-se, assim, um exercício de compreensão de direitos que levam a uma autonomia auto-reflexiva, uma liberdade de escolha e de responsabilidade pelos seus atos.

A autonomia refere-se à ideia de liberdade ou independência moral ou intelectual. É pressuposto da emancipação. Diz respeito a um indivíduo autoreflexivo, senhor de seus próprios atos. Ela é fruto, entre outros elementos, de processos formativos democráticos e da liberdade de ação do indivíduo na vida social. (Coleção educação cooperativa, 2008, p. 11).

Para auxiliar o exercício do diálogo e as aprendizagens, tendo por base a cooperação e a cidadania, a instituição escolar é direcionada como um dos caminhos precursores, e a partir dela é formulado projetos que partam primeiramente através do currículo escolar, ou seja, dentro do conteúdo das disciplinas ministradas em sala de aula.

A partir da expedição investigativa é formulada uma pergunta exploratória, a qual define o campo de conhecimento que será trabalhado, neste momento, a pergunta exploratória é tida como uma construção coletiva acerca de um conhecer, ou seja, partindo do conteúdo do currículo é retirado um tema em específico em colaboração entre os(as) estudante, e a partir dele é elaborada um uma questão que busque instigar ainda mais o interesse em compreender aquele determinado tema.

A partir da pergunta exploratória é verificado um território¹¹, que é tido como qualquer espaço físico em volta da rede de compromisso que envolve o programa.

¹¹ Utilizo o conceito de (Magnani, 1984, p. 138) sobre território "O termo na realidade designa aquele intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais

Organizado o território, os(as) estudantes, partem em conjunto com os(as) educadores(as), para uma expedição investigativa. Esta investigação, por meio da pergunta exploratória, os(as) estudantes realizam entrevistas, fotografam, fazem vídeos, localizam e situam o local no qual estão inseridos, além de observarem, sentirem, vivenciarem, com o auxílio dos(as) educadores(as), um novo olhar para o território, que por desassisadas vezes vem a ser um local no qual os(as) estudantes já tiveram contato anteriormente.

Após realizada a expedição investigativa, os(as) estudantes retornam à sala de aula e escolhem de forma coletiva a temática a ser trabalhado no projeto e sistematizam suas experiências com a expedição investigativa através de diversos métodos como cartazes, desenhos, textos, maquetes, o que descobriram com base na pergunta exploratória e o território investigado.

Após esta sistematização realizada em sala de aula, os(as) estudantes com o apoio dos(as) educadores(as), decidem coletivamente a formulação de projetos que venham atender as maiores necessidades para o grupo, a construção dos projetos atentam a três características em específico, que de acordo com o programa são denominados de índices:

1 – Índice Inicial: é formulado a partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, tendo em vista que o tema do projeto já esteja definido, a partir do saber do grupo é montado um enorme saber coletivo, neste índice a participação é extremamente importante.

2 – Índice Formativo: as questões e preposições levantadas no índice anterior, são utilizadas como ferramenta de pesquisa para serem trabalhadas individualmente ou em grupo, sendo orientados a partir de como e onde pesquisar.

3 – Índice Final: Como o próprio índice diz, índice final, finaliza o projeto trazendo toda a retrospectiva do processo realizado, demonstrando e avaliando o quanto os(as) estudantes, colaboraram, e se desenvolveram durante a realização do projeto.

A formulação final do projeto, engloba os saberes curriculares que estão dispostos no currículo escolar da escola e aplicada em sala de aula, demonstrando que não foge à rotina, nem a uma nova “invenção da roda” pelo(a) educador(a), transparecendo por assim, que o aprendizado escolar, tende a qualificar o ensino

ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade. “

educacional, além de aproximar e demonstrar que a comunidade também se torna um grande fomentador de saberes, o qual o programa denomina de comunidade de aprendizagem, e esta troca de conhecimentos se reflete desde a investigação exploratória, quanto no índice final, em que os(as) estudantes podem perceber o quanto puderam aprender dentro e fora da sala de aula também.

Como o programa abarca todo o ensino básico, a metodologia de trabalho é um pouco diferenciada à Educação Infantil, os preceitos básicos da estrutura permanecem, e a diferença gira em torno da aplicação da metodologia com base ao que rege os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², como podemos verificar abaixo.

Crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de vida – Os(As) explorados(as) de si, como o programa apresenta, desenvolve-se o projeto em torno do que chama atenção, através das rotinas da infância do convívio e compartilhamento de ações, que envolvem as crianças, ficando a cargo do(a) educador(a), a atenção para melhor desenvolver ações que proporcionam um melhor aprendizado sobre o corpo e de sua existência.

Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses – Os(As) exploradores(as) do mundo, participam dos projetos a partir de suas rotinas de infância, no qual, através de suas curiosidades, desenvolvem brincadeiras e compartilhamento de experiências entre eles, utilizando-se de expedições pela família e comunidade de aprendizagem, em que o(a) educador(a) procura adequar da melhor forma as necessidades e curiosidades das crianças ao seu aprendizado, já instigando o diálogo e a tomada de decisão para formulação dos temas aos projetos.

Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses – Os(As) exploradores(as) investigadores(as), podem ampliar as expedições investigativas para fora da escola, orientadas pelos(as) educadores(as).

Para a finalização do projetos dos(as) estudantes da educação infantil, é realizada apresentação dos trabalhos propostos, seja por meio de música, teatro, dança, imagens, vídeos, etc.. para toda a comunidade, reforçando os valores que são direcionados desde o início do programa para com a cooperação e a cidadania.

¹² Ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> acesso em: 01 de dez. de 2019.

O programa, ao trabalhar a formação do(a) cidadão(ã) cooperativo(a), traz à tona a necessidade da inclusão da importância da temática tanto para a área da educação, quanto para a área das políticas públicas.

No caso brasileiro, vemos a construção da cidadania direcionada a uma camada restrita da população, - direcionada pelo papel da educação e de políticas públicas direcionadas a educação - assim, as camadas populares ficam à mercê de condicionantes do mercado, formulando sua condição de cidadania através de aquisição de bens e consumo para poder assim entender-se como sujeitos presentes na sociedade (MUJICA, 2018)¹³.

A incidência do terceiro setor como meio de “auxílio” às obrigações do Estado, contrastam para com uma prática que transborda diretamente sob a formação cidadã dos indivíduos.

ONGs, Movimentos populares, entidades sociais, OS, OSCIPS, Associação de moradores, vem ganhando força e incentivo ao longo dos anos, principalmente devido ao intenso mercado econômico via globalização desenfreada e acesso a bens de consumo. Muitas destas entidades, via terceiro setor, oportunizam uma voz às camadas populares, buscam uma inserção para além de atributos financeiros, mas também como meio formador da cidadania.

O programa A União Faz a Vida se insere como uma entidade presente e preocupada para a formação da cidadania, aos moldes de um viés da educação cooperativa, por educação cooperativa, acompanhamos o trabalho que segue a linha traçada de uma participação democrática, formativa e de impacto social, portanto, desemboca diretamente num fazer cidadão comprometido para além das estruturas já condicionadas, mas sim, em uma compreensão da relação do Ser humano – Estado - natureza, num ciclo de cooperação, apoio-mútuo e formação para a cidadania.

¹³ Ver em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46624102> , e em <https://artsandculture.google.com/partner/human-the-movie> acesso em 01 de dez. 2019.

5 SINTETIZANDO O PUFV

Por ser um programa que traz uma metodologia própria, em um ritmo acelerado de expansão, de caráter formador de educação cooperativa voltada aos valores cooperativistas, me proponho a partir da análise de dados do PUFV, qualificar a metodologia do programa, utilizando-se de teóricos da área da educação, em específico da área da formação de professores(as), para montar um método qualitativo de percepção da qualificação do Programa para com a formação continuada de professores(as).

Para chegar ao resultado final da análise, parto de finalidade de respostas, a duas questões em específico, as quais irão direcionar todo o desenvolvimento metodológico de análise:

- 1 – Conhecer os métodos de ampliação e inserção do programa nas escolas.
- 2 – Analisar e comparar a metodologia do programa, ao que tange a formação continuada do(a) professor(a).

Para responder ambas questões me utilizo dos seguintes materiais disponíveis produzidos pelo Programa PUFV.

Tabela 2 – Relação de documentos a serem analisados

Material Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Pocket Versão Digital
Material Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção de Educação Cooperativa: 1 - Conhecendo o Programa A União Faz a Vida, 2 - Vivenciando Trajetórias Cooperativas, 3 - Formando Educadores; • Revista Educadores: Edições 1, 2 e 3
Material de Marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar para transformar: Anuário do Programa A União Faz a Vida / Sicredi Zona Sul RS / 1ª edição / 2018; • Programa A União Faz a Vida 10 anos Sicredi Vale do Rio do Pardo

Material Externo ¹⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Top de Marketing ADVB/RS 2015 A União Faz a Vida, Categoria: Finanças
--------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor

As análises dos materiais selecionados valem-se da metodologia de análise documental proposta por Severino (1941)

No caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-primas, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 1941, p.122 -123).

Então, utilizo técnica própria de metodologia de análise dos documentos selecionados, tendo por ponto de partida um levantamento de materiais disponíveis produzidos pelo Programa A União Faz a Vida, análise dos documentos, e correlação dos mesmos, com base no debate teórico de especialistas da área da educação.

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de medição prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser realizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados. [...] Documentação - É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. [...] no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos, fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 1941, p. 124).

A técnica aplicada no desenvolvimento do trabalho é dividida em três partes.

- a) Levantamento de dados que corroboram com o objetivo de pesquisa, questões 1 e 2, apresentadas anteriormente;
- b) Correlação epistemológica a partir de formulação própria de método comparativo desenvolvida pelo autor, dos dados levantados da questão 2;
- c) Reflexão crítica do autor.

¹⁴ Único Material que não foi produzido pelo programa União faz a Vida, mas sim pela Associação dos Dirigentes de Marketing e Vendas do Brasil – ADVB/RS, em prêmio entregue aos dirigentes do programa no ano de 2015

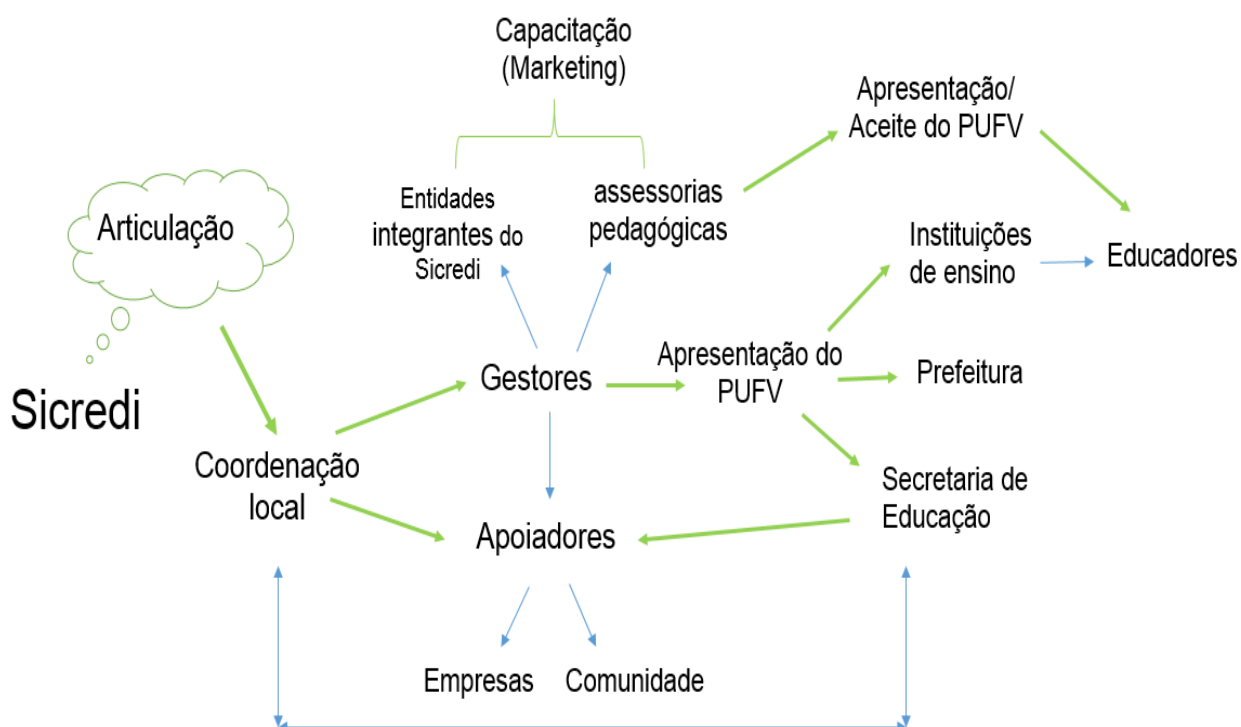
5.1 ACOLHIMENTO E FORMAÇÃO DO PUFV

Dos materiais analisados, conforme quadro apresentado anteriormente, devido à grande parte do conteúdo contido nos documentos, serem iguais ou parecido entre eles, foram extraídos trechos específicos que condizem para com a expansão do PUFV (história, trajetória, metas) e formação pedagógica obtidos pelo programa.

Após a extração dos trechos de cada material, foram aglutinados os trechos em que o conteúdo era o mesmo e/ou parecido¹⁵, e a partir disto, formulado mapa conceitual¹⁶.

A partir dos trechos selecionados pode-se apontar os seguintes dados levantados:

Figura 3 – Mapa conceitual expansão



Fonte: Elaborado pelo autor

¹⁵ Por trecho parecido, utilizo a definição de paráfrase segundo o dicionário Michaelis, ao qual é definido por 1 - interpretação ou tradução na qual o autor procura manter as ideias originais do texto; metáfrase. 2 - Explicação ou nova versão de um texto com o objetivo de torná-lo mais inteligível em relação ao anterior. 3 - Maneira diferente de expressar algo que foi dito.

¹⁶Para ver mais sobre mapas conceituais MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Porto Alegre, 199X Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acessado em 01 de dez. de 2019.

Por expansão e inserção do programa nas escolas, em primeiro momento a ideia da implementação do programa surge como demanda do município, da comunidade, ou por livre iniciativa da Cooperativa Sicredi.

A Cooperativa Sicredi, como gestora, idealiza a implementação do Programa A União Faz a Vida, e dá início a fase 1, denominada pelo próprio programa de *Articulação*, esta fase tem duração em média de 12 meses até a implementação de sua fase 2, para implementação do programa na rede de abrangência da Cooperativa Sicredi, é montada uma coordenação local, composta por dirigentes da Cooperativa e da Secretaria de Educação do município.

A coordenação local, fica a cargo de buscar apoiadores(as) em conjunto com a Secretaria de Educação do município, além de organizar e estruturar os(as) gestores(as) do programa, estas são as entidades integrantes do Sicredi (cooperativas singulares, centrais e Fundação); assessorias pedagógicas – profissionais das universidades ou outras instituições especializadas; e parceiros(as), formados(as) pelas Secretarias de Educação e Assistência Social dos municípios; além de apoiadores(as) – pessoas físicas e jurídicas que participam por meio dos fundos de apoio à Criança e Adolescentes.

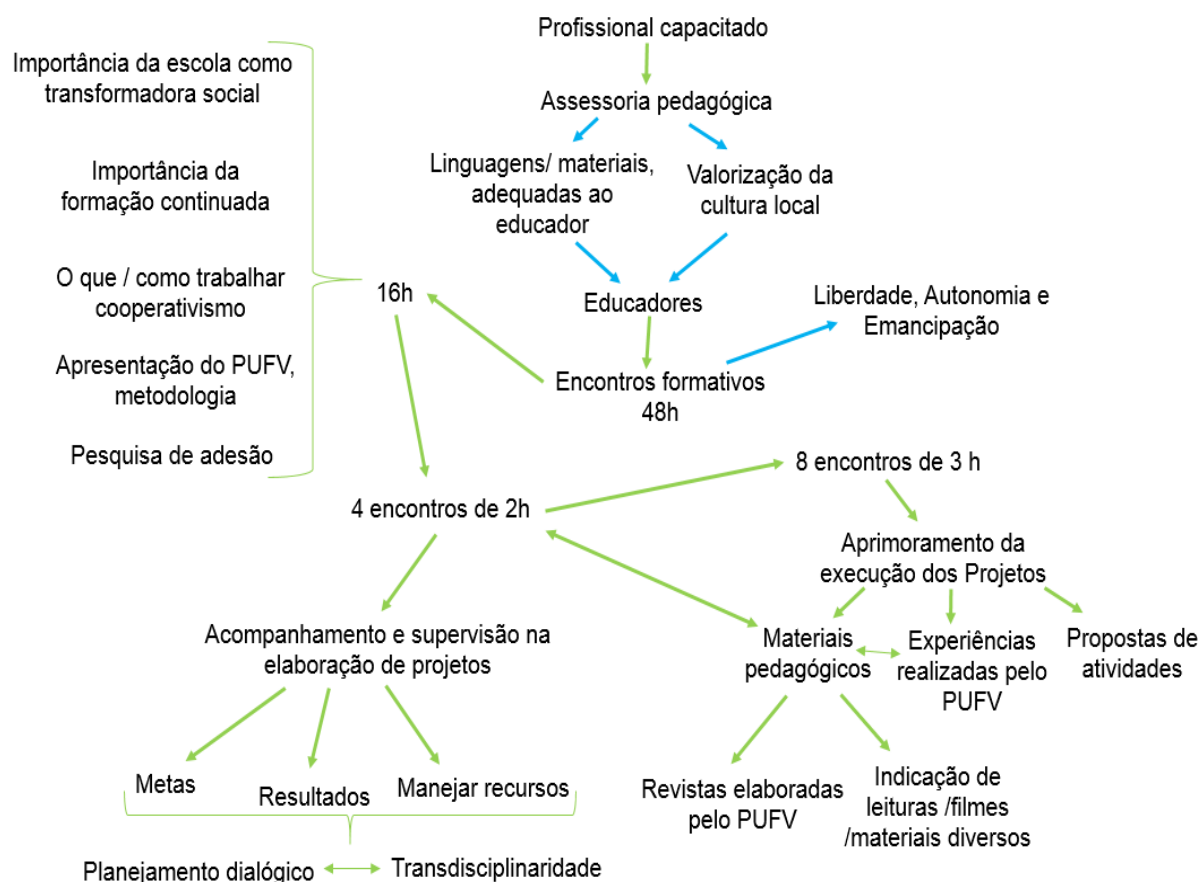
Como gestores(as) da rede, as lideranças das cooperativas Sicredi ampliam seus canais de relacionamento e escuta para entender melhor as demandas.

Os(As) gestores(as), passam por uma formação/capacitação, sendo que através deles serão divulgadas as iniciativas e buscas de parcerias pelo Programa, ficando a cargo dos(as) assessores(as) pedagógicos(as) a aproximação direta para com os(as) educadores(as) das instituições de ensino, para fins de apresentar a proposta do programa e por fim, ser implementado o programa na instituição.

O envolvimento com o poder público municipal leva em conta a facilidade de acesso às instituições de ensino, além de apontar o programa com seriedade e formalidade. Contudo, a decisão de adesão ao programa fica a cargo da instituição e ensino.

Todos os municípios da área de abrangência da Cooperativa Sicredi, podem usufruir dos saberes e práticas do Programa A União Faz a Vida, basta apenas solicitar e em conjunto com a Cooperativa Sicredi, montar a rede de compromisso para ser idealizado o programa nas escolas do município.

Figura 4 – Mapa Conceitual Formação



Fonte: Elaborado pelo autor

Através de um(a) profissional qualificado(a) é designado(a) como assessor(a) pedagógico(a), no momento da formação para com os(as) educadores(as) além da cordialidade, transparência, e profissionalismo, os(as) assessores(as) pedagógicos(as), devem utilizar linguagens claras, objetivas, que sejam e estejam ao contexto do(a) educador(a), assim como, buscar sempre uma valorização da cultura local, para auxiliar no diálogo para com os(as) educadores(as).

Os encontros formativos ocorrem em duas etapas de cerca de 24h cada, a inicial e a de desenvolvimento.

Na etapa inicial é comentado sobre os motivos da inserção do programa, partindo da viabilidade de formação continuada de professores(as), e também de como a escola deve acompanhar e se desenvolver junto com a comunidade, seguindo como orientação os ideais cooperativistas de cooperação e cidadania, no qual, é explanado sobre o que se trabalha dentro da educação cooperativa e de como pode ser trabalhado também, nisto, é apresentado o PUFV, assim como sua metodologia

de trabalho, com enfoque na educação cooperativa através de projetos e expedição investigativa, ao final é feita pesquisa de adesão para com os(as) educadores(as).

No próximo encontro, ainda na fase inicial, é apresentado e construído projetos de trabalho visando um planejamento dialógico e transdisciplinar, neste viés, é apontado em como a cooperação entre educadores(as) é importante para o melhor desenvolvimento e realização dos objetivos finais para com o projeto.

Os projetos são apresentados como parte condicionando ao currículo escolar, portanto, não foge da rotina escolar do(a) educador(a), sendo adaptável a estrutura da escola, assim como a demandas da comunidade.

Tanto na fase inicial quanto na do desenvolvimento, as utilizações dos materiais pedagógicos criados pelo PUFV são empregados como forma de sistematização e de orientação sobre a metodologia do programa, além de apresentarem também experiências realizadas pelo programa, propostas de atividades, trazerem assuntos atuais como meio de informação e de contato com o mundo globalizado.

Durante todo o momento da formação, os(as) assessores(as) pedagógicos(as) exercem uma relação de orientação para com os trabalhos, cordialidade, e acima de tudo, corroboram para que a formação do(a) educador(a) seja livre, autônoma e emancipatória, ou seja, é respeitado o espaço do(a) educador(a), preservando a sua integridade ética e moral.

5.2 EPISTEMOLOGIA FORMATIVA AOS EDUCADORES(AS) DO PUFV

Ao que tange a formação continuada aos educadores(as) do Programa A União Faz a Vida, proponho a formulação de um método de análise comparativa, a fim de comparar e qualificar a metodologia do programa.

Para isto, organizei a base teórica acerca da formação de professores(as) em três alicerces, que são Ação Prática reflexiva, Ação prática indentitária e Ação prática emancipatória.

Ao longo da análise da metodologia do Programa A União Faz a Vida irei explicar sobre a construção e organização destes três alicerces formativos.

5.2.1 Ação Prática Reflexiva

Por ação prática reflexiva condiciono a ação atrelada a um saber do(a) educador(a), que em contato com outros(as) educadores(as), desenvolve-se em conjunto mecanismos de cooperação mútua, através de métodos avaliativos, uma reflexão sobre sua prática pedagógica, que por fim, possibilita uma (re)estruturação ocasionando um novo saber/fazer.

A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 40).

Freire em sua pedagogia da autonomia aponta que o(a) educador(a) deve se valer de uma autorreflexão, uma reflexão que por início aponta como sendo ingênua, sem necessidade ou sem motivação, mas que a partir de seu exercício, desenvolve-se como uma crítica, a esta crítica o(a) educador(a) propicia um melhor fazer hoje, do que o melhor feito de ontem. “ O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesmo, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Freire, 2011, p. 40).

A aplicação formativa do PUFV com base o trabalho a partir da pedagogia de projetos com a inserção e ampliação da temática em um processo transdisciplinar, corrobora para com uma prática docente de conciliação entre as áreas em torno de um objeto em comum, a eficácia da transdisciplinaridade abarca na capacidade de planejamento dialógico entre as áreas e por ventura colegas educadores(as), para em conjunto poder elaborar um trabalho dialógico e colaborativo.

Em conjunto com a capacidade de reflexão crítica, Freire (2011, p. 42-43), traz a importância da solidariedade social e política, para fins democráticos de formação reflexiva própria e também em conjunto com o grupo, pois, uma autorreflexão de maneira individual, pode não ocasionar um melhor avanço sobre suas práticas, devido a natureza da criticidade estar acoplada em nosso subconsciente, aos educadores(as) impossibilita uma avaliação mais criteriosa de sua prática propriamente dita, pois seu único meio de comparação e avaliação é a sua própria prática, por isto, a necessidade de uma formação continuada torna-se importante, para poder correlacionar suas

práticas, sendo uma forma ainda mais criteriosa e satisfatória, vem ao encontro da cooperação entre educadores(as).

Desta cooperação entre educadores(as), surgem alternativas, como grupos de estudos, rodas de debate, trabalhos em grupo, e até mesmo encontros coletivos não formais, podem proporcionar um início de reflexão da prática de forma coletiva.

Os encontros formativos do programa, possuem carga horária restrita, e com conteúdo já pré-elaborados para auxiliar na formação, portanto, durante os encontros formativos, a cooperação como princípio avaliativo não se apresenta nos documentos analisados, uma sugestão apresentada pelo programa, é a elaboração de um diário de bordo, para fins de planejamento e organização, e de maneira individual, o único método de avaliação fica a cargo das assessorias pedagógicas, no qual, realizam relatório anual exemplificando os projetos sob um processo de avaliação único no qual os(as) educadores(as) podem auxiliar na construção da avaliação através de preenchimento de formulário online, na plataforma do site do Programa A União Faz a Vida.

Ocasionalmente a cooperação em meio a um ambiente solitário como o ofício do(a) educador(a), acaba por sofrer receios e até resistência a uma participação coletiva, ainda mais, quando envolve um processo avaliativo de sua prática por outros colegas de mesmo ofício.

[...] na cooperação, há transparência e segredo, partilha e concorrência, desinteresse e cálculo, poder e dependência, confiança e medo, euforia e raiva. [...] Quando convivemos com alunos e com intervenções em grupos, não é de se surpreender que nem sempre a cooperação seja serena e neutra, que nunca seja a simples conjugação eficaz de competências e forças. Além disso, negociamos com alunos, com colegas, com os pais, com a administração, com as autoridades locais, ou seja, com atores cujos objetivos nem sempre vêm ao encontro dos nossos. Cada um deles defende ponto de vista e interesses diferentes e até mesmo opostos. Nesse caso, a cooperação pode ser abertamente conflituosa. (PERRENOUD, 2002, p. 61).

O conflito por divergências, sempre ocorrem, pois, a autonomia e liberdade de construção de saber é algo próprio e pessoal, contudo, conseguir elaborar ambientes de trabalho em que possa ser abertamente compartilhado e debatido, ocasiona uma reflexão para além de um enclausurado aprendizado. Uma alternativa, seria conciliar os grupos de educadores(as) em torno de um(a) mediador(a), ao qual, oferece apoio e organiza o grupo de análise.

Direcionado a avaliação da prática do(a) educador(a), a livre e espontânea participação engendra um caminho de reflexão coletiva e por fim, individual. Perrenoud(2002) apresenta um exemplo do método proposto.

Cada profissional oferece aos outros um apoio e um ponto de comparação em um exercício de análise situado em um *man's land* com relação às inserções profissionais dos outros. Essas condições permitem uma liberdade de expressão e uma confiança dificilmente compatíveis com as relações profissionais comuns nas organizações.

A análise das práticas só pode ter sucesso se estiver baseado no voluntariado. (PERRENOUD, 2002, p. 122).

Dentro do programa é apontada a capacidade de cooperação entre a comunidade, a escola e os(as) estudantes a uma formação de um(a) cidadão(ã) cooperativo(a), dentro da preposição de reflexão crítica social, o método de avaliação em conjunto para com a comunidade, através do reflexo de receptividade, troca de saberes e de agregação de conteúdo, talvez se torne uma alternativa de autorreflexão crítica por parte do(a) educador(a) quanto a sua prática em sala de aula.

Ainda sobre a prática proposta por Perrenoud (2002), o mesmo aponta para a dificuldade em intervir acerca da prática do(a) outro(a), em como dizer que ele/ela está errado(a), ou que sua didática não está adequada. De fato a prática avaliativa, decorre destes apontamentos, por isto, a manifestação colaborativa torna-se importante, pois com a confiança nos(as) colegas e no(a) mediador(a), as avaliações/análises, podem ser recebidas ou comentadas, sem maiores danos éticos/morais.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p 26).

Sendo assim, a avaliação colaborativa acaba tornando-se apenas um caminho para uma autorreflexão crítica, sendo que o desafio final, fica a cargo, novamente restrito, ao exercício solitário do ofício do(a) educador(a).

É raro conseguir transformar apenas quando se toma conhecimento das conclusões de uma análise realizado por outro. Cada participante deve desempenhar um papel ativo na análise de sua própria prática; ainda que não seja a única fonte dos relacionamentos, das hipóteses, das “instituições analíticas” e das interpretações, só pode utilizá-las caso se apropriar delas e a elas aderir, in fine, como se provissem dele. (PERRENOUD, 2002, p. 123).

A construção deste método vai além de uma reflexão sobre a prática, mas também auxilia na formatação de uma rede de profissionais colaborativos, pois a escola como instituição, o(a) educador(a) como profissional, é um serviço prestado, um ofício aplicado, e ao(a) educador(a) que historicamente possui seu ofício prestado de maneira individualizada, indo desde o planejamento, passando pela produção até o resultado final, uma rede colaborativa, propicia um melhor desenvolvimento do ofício realizado, assim como se compreende e apoia como parte de construção coletiva de saber.

5.2.2 Ação Prática identitária

Como se perceber um(a) educador(a), como agir como educador(a), como se portar como educador(a)? A identidade envolta da condição performática que surge em torno do(a) educador(a), emerge de alterações constantes, que tipo de educador(a) sou? Ou devo ser?

“Sabemos todos que é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável (NÓVOA, 2009, p. 28)”.

Por Ação prática identitária apresento o questionamento acerca da formação continuada a educadores(as), partindo da base do saber do(a) educador(a), a experiência que o(a) educador(a) traz consigo, torna-se o ponto de partida para a retomada de sua identidade.

Atrelada a condição história de condução da história no Brasil, a identidade do(a) educador(a), vai e vem, é, e também não é, a identidade do(a) educador(a) parte do princípio a uma condição de poder absoluto, regado pela religião e pela moral, até a construção da liberdade prática de aprender-aprendendo, a evolução pedagógica nem sempre é acompanhada da evolução estrutural-social.

As instituições educativas nascidas da necessidade de as gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos, sofrem todavia, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções. E que se tem em vista, na cultura transplantada, é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. (ROMANELLI, 1978, p. 23).

Sendo sua formação inicial uma construtora de identidade como educador(a), no exercício da prática, o(a) educador(a) se resinifica, ocasionando, por demasiadas vezes, uma sobrecarga acerca da sua real identidade, são tantos(as) estudantes diferentes, com posições diferentes, olhares diferentes, será possível o(a) educador(a) manter sua identidade formativa perante o cuidado excessivo a transposição didática de diferentes personalidades que surgem ano após anos, turmas após turmas?

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2005, p. 16).

Não somente a formação inicial, mas a formação continuada, também não supre a necessidade de reflexão sobre a prática, e, por conseguinte, uma condição de identidade ao ofício.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2005, p.16).

O (re)construção da identidade do educador, parte pela formação continuada, como sendo uma das propostas indicadas a uma postulação de identidade do educador.

Na análise de Lopes 2007 acerca da construção das identidades docentes, a autora situa-se numa perspectiva estrutural do interacionismo simbólico, na qual se admite a possibilidade de os indivíduos, em conjunto e de forma colaborativa, interferirem no mundo, ao mesmo tempo em que a sua intervenção é condicionada pelas estruturas pessoais e sociais, que, embora mutáveis, lhe oferecem resistência. É nessa perspectiva que se considera a identidade profissional simultaneamente individual e coletiva. (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 378).

Dentro da análise dos dados do PUFV, a questão da identidade do(a) educador(a) não se apresenta como um meio formativo direto, pois toda a questão formativa do(a) educador(a) é direcionada a metodologia do programa que direciona a uma prática cooperativa e de cidadania voltada aos(as) estudantes.

A identidade formativa do(a) educador(a) é apontada como meio da liberdade, autonomia e emancipação pelo programa, mas durante análise dos dados é apontado diversas vezes orientações principalmente por parte da assessoria pedagógica ao(a) educador(a), a esta orientação é direcionado proposta da pedagogia de projetos, no qual os meios da expedição investigativa, assim como os materiais pedagógicos entregues focalizam a metodologia do programa como uma ferramenta que trabalha o protagonismo das crianças e adolescentes.

Segundo os documentos que regem e orientam a posição da metodologia do programa como a BNCC, é necessário trabalhar uma metodologia diferente da “tradicional” na prática didática envolto do programa. Sendo assim a metodologia é ofertada como uma ferramenta de desconstrução da sequência didática do(a) educador(a).

Sendo a formação continuada um destino possível de uma prática reflexiva, e para além disto uma construção definitiva da identidade, a importância de ser bem elaborada para com os(as) educadores(as), torna-se ponto central de garantia de resultados.

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “a aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1997, p. 31).

Seguindo a ideia da sociologia da experiência de Dubet (1995) conforme apresenta Thales Speroni Pereira da Cruz (2015) o indivíduo devido a força das instituições, da sociedade, recebe as regras e normas e internaliza-as como práticas de suas ações, contudo, dois indivíduos mesmo vivendo as sob mesmas condições e sob as mesmas visões, suas experiências serão diferentes, por isto, chegamos ao

ponto em que uma formação continuada direcionada a um público em geral, não padroniza o ensino, nem o padrão, nem o método, portanto, deve ser direcionada a questões práticas que envolvam diferentes saberes e percepções também.

Os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança. (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 284).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 2002, p. 57).

A orientação da assessoria pedagógica é que na formação para com os educadores deve ser levada em consideração a cultura local, e utilização de materiais de fácil compreensão, por isto é sugerido uma visita ao bairro da escola, uma breve análise e observação, além de oportunizar a escolha de locais específicos para a formação, a valorização do local, cultura, linguagem, acabam servindo de base para uma melhor recepção dos(as) educadores(as) para com o(a) assessor(a) pedagógico(a).

5.2.3 Ação Prática Emancipatória

Por ação prática emancipatória será apontada a contribuição formativa por meio da formação continuada, para um desenvolvimento próprio pelo(a) educador(a) de futuras práticas, de maneira livre e crítica.

“O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real (1967, p. 26)”. Freire, em sua obra educação como prática de liberdade, elucida a tomada de consciência do homem/mulher como prática libertária, por consciência, advindo das derrubadas dos muros que envolvem os congestionamentos acerca do saber, limitado por alguns, ignorado por outros.

Como processo formativo, a capacidade de produção/ressignificação, da metodologia proposta, torna-se um grande incentivo e um meio transformador da práxis do(a) educador(a).

Através da entrega do material pedagógico do PUFV, o(a) educador(a) tem a oportunidade de analisar detalhadamente a proposta do programa, assim como metodologia do programa, e por consequência se reinventar ou reproduzir, caso ache necessário.

Como o material possui muitos relatos de experiências, assim como diversas propostas pedagógicas envolvendo a metodologia do programa, o material, torna-se atrativo para ser utilizado não somente em produções de projetos e não exclusivamente apenas com programa, pelo contrário, por possuir um caráter transdisciplinar, pode ser utilizado todo o material, em qualquer aula, como fonte de trabalho, como exemplo de atividades, enfim, as oportunidades ficam a cargo da decisão do(a) educador(a) em aproveitar o material.

As revistas do programa são didáticas, práticas e além de explicar novamente o programa, trazem assuntos atuais que colaboram com os assuntos a serem tratados dentro e fora da sala de aula, em debates formativos, ou até mesmo para nível de informação própria.

Oportunizar o conhecimento adquirido transfigurando e reutilizando o saber educacional, corrobora com uma inteligibilidade da técnica e uma aplicação para além da sala de aula, parte disto, é dever do(a) formador(a) acolher e transpor a metodologia, técnicas, de maneira que o(a) educador(a) vise fortifica-la e transcende-la.

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas. (NÓVOA, 2002, p. 59).

A posição democrática dentro da escola, é essencial para manutenção, propagação e revitalização do caráter crítico e emancipatório de decisão do(a) educador(a), para isto a participação do(a) educador(a) é essencial, em espaços de participação e colaboração.

Principalmente ao elencar estratégias e práticas de formação continuada, que agreguem demandas que são necessárias ao próprio corpo docente, e não somente “acatar” decisões vindas “lá de cima”.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 27).

Espaços de falas, ocupação de cargos, produção de conhecimentos, o(a) educador(a), trabalha com seu corpo, e a partir dele, se movimenta suas aspirações e motivações, sua capacidade formativa, através de seu corpo, transborda e concretiza a emancipação plena do fazer educador(a).

“O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 33).”

O(A) educador(a) aparece como uma parte muito importante na decisão de acolhida do programa, pois cabe a decisão voluntária do(a) educador(a) se acaso desejar participar do programa, em momento algum é apontado pelos documentos do programa que o(a) assessor(a) pedagógico(a) faz a escolha da escola, da turma e decide a aplicação para com o(a) educador(a), o que ocorre é o diálogo horizontal, e cabe ao(a) assessor(a) “conquistar” a confiança do(a) educador(a) para o aceite de participação do programa.

A profissão do(a) educador(a), desde o início da sociedade é o(a) detentor(a) do saber, por deter este saber, seu dever é o de transpor este saber, contudo, hoje a profissão educador(a) elucida ainda mais do uma mera profissão de ensino de be-a-bá, mas sim, transpõe o mundo, sobre o mundo e para o mundo.

A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controlo dos professores sobre as práticas e sobre a sua profissão. (NÓVOA apud GITLIN & SMYTH, 1990; SMYTH 1990, 2002, p. 60).

O condicionamento (FREIRE, 2011, p. 52) não implica em acomodamento, mas sim, em reverberação, de avivamento, de elucidação sobre um ser livre e autônomo.

Para tanto, individualmente o(a) educador(a) não alcança sua emancipação plena, em conjunto dialógico, e principalmente formativa, surge na práxis, quem sabe, o acabamento do inacabamento do ser humano (FREIRE, 2011, p. 49-58).

A formação realizada pelo programa possui um viés objetivo, destinado a alcançar os resultados finais que são elaborados pelos projetos, por isto, a sua formação para com os(as) educadores(as), parte de preceitos pedagógicos, metodológicos de aplicação dos projetos, assim como nos encontros formativos, mesmo apresentando conceitos, bases teóricas e explicações acerca da formação autônoma e livre, o foco da formação é destinada a pedagogia de projetos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faço aqui algumas considerações acerca dos objetivos alcançados e como, a partir deles, foi possível construir uma reflexão crítica sobre o trabalho aqui elaborado.

A partir da construção do sujeito cognoscente (FREIRE, 1967) o(a) educador(a), como ator social, detém em suas mãos a possibilidade agregadora dos saberes formativos de sua práxis educacional, como intermédio do *interventor* no mundo.

Sendo assim, a prática formativa educacional torna-se por excelência o ponto de partida, da conciliação de saberes ao(a) educador(a), tanto em sua fase inicial, quanto em sua fase continuada, afinal, um homem/mulher por si só não concretiza sua práxis (FREIRE, 1987).

A partir do estudo e elaboração deste trabalho, por meio da metodologia do programa estudado e da intensificação da análise sobre ele, pude fortificar minha compreensão acerca do fazer docente, assim como aprimorar meus saberes e sobretudo minha práxis como futuro profissional da educação.

Dentro dos objetivos, pude constatar que o ideário expansivo e o acolhimento do Programa A União Faz a Vida, se dão pelo desenvolvimento em meio a uma rede colaborativa já estabelecida e estruturada por intermédio da cooperativa de crédito Sicredi, sendo que sua inserção abrange as regiões nas quais a rede da cooperativa de crédito já está estabelecida e estruturada, o que propicia um melhor desenvolvimento do programa, ao qual é realizado a proposta da metodologia desde o “zero”, e a construção da rede colaborativa torna-se mais acessível e de melhor aplicabilidade e receptividade ao programa.

Assim, o acolhimento das escolas não possuem um caráter estratégico de destino exclusivo, por exemplo, escolas com índice do IDEB baixo, ou alto, apadrinhamentos, ou escolas do centro, ou bairro ou zona rural, pelo o que é possível observar nas análises nos documentos disponíveis, o único critério é de que as escolas sejam públicas, portanto, cabe à Secretaria de Educação do Município apontar este levantamento e em conjunto com a rede colaborativa do PUFV verificar com as escolas o interesse de inserção do programa, demonstrando assim, transparência, comprometimento e ética em poder elaborar um programa que possa abarcar um destino de formação de educação cooperativa através de uma educação com viés público sem segregação.

Além disso, a formação continuada aos(as) educadores(as) que participam do programa, como mencionei anteriormente, desafiei-me e ousei em propor um método de análise específico sobre a aplicabilidade da formação destinada aos(as) educadores(as), pois de nada vale deter um conhecimento, sem se propor na ousadia, a desafiar-se e reinventar-se, principalmente ao que tange a área da educação.

Posso dizer que dentro de minhas análises, ao propor um método próprio, em consonância à diversos teóricos da área da educação, pude utilizar os dados levantados como norteador para a formatação da pesquisa e elaboração do método, pois dentro de uma educação cooperativa, todos e todas aprendem em conjunto, partindo de experiências próprias, buscando uma autonomia individual com viés coletivo.

Por fim, deixo aqui meus anseios para com as aplicabilidades de uma formação plena ao(a) educador(a), ao qual, busca em ações práticas como meio formativos, amplificar ainda mais a este sujeito detentor de saberes e a uma transposição prática transformadora.

7 REFERÊNCIAS

ADVB. **A União Faz a Vida**. Top de Marketing: Categoria Finanças, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9394/96**.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão, de 20 de dezembro de 2017. Brasília, MEC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de dez. de 2019.

_____. **Terceiro setor**. — Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CAMPOS, E. N.[et al.]. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**; PIMENTA, S. G. (org.), 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. **A identidade do Professor: desafios colocados pela globalização**. Revista Brasileira de Educação. v.21, n 65, abr.-jun. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COLEÇÃO DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA. **Conhecendo o Programa A União Faz a Vida**. Fundação Sicredi (coord.). Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008, v. 1.

_____. Programa A União Faz a Vida: **Formando Educadores**. Fundação Sicredi (coord.). Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008, 34 p., v. 3.

_____. **Vivenciando Trajetórias cooperativas**. Programa A União Faz a Vida. Fundação Sicredi (coord.). Porto Alegre: Fundação Sicredi, v. 2, 2008.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 3 dez 2019.

CRUZ, T. S. P. **De quem são os dilemas da ação social? A proposta da sociologia da Experiência**. IN. Movimentos e Identidades Sociais estudos em perspectiva, TEDESCO. J. C.; SOUZA, V. R.; ARAUJO, G. L.; DOURADO, I. P. (org.). UPF, Passo Fundo, 2015.

DEMO, P. **Profissional do futuro**, in LINSINGEN, Irlanvon et al. (org.). Formação do engenheiro: desafio da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica. Florianópolis, ed. UFSC, 1999. p 29-50.

Fundação Sicredi. **A Trajetória do Sicredi: uma história de cooperação** Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2014.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLYOAKE, G. J. **Os 28 Tecelões de Rochdales 28: Historia dos Probos Pioneiros de Rochdale**. Trad. Por Archimedes Taborda. Livraria Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1933.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. **Igualdade ou diferença?** A questão da diversidade e da identidade na escola. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social**. In Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.p. 58-114.

MEDEIROS, M. C.; PADILHA, W. **Os ciclos de desenvolvimento do cooperativismo agropecuário e o crédito rural no Sudoeste do Paraná**. Geosul, Florianópolis, v. 29, n. 58, p 185-204, jul./dez. 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, S.F.; GOMES, R. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (coord.) CHANTRAINE-DEMAILLY, L. ...[et al]. **Formação de professores e profissão docente**. IN. Os Professores e a Sua Formação. 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.1-33.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, T. I. **Atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA. Disponível em:
<https://www.auniaofazavida.com.br/>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

PORT, M. **História da 1ª Cooperava do Brasil**. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2015.

REVISTA DO EDUCADOR. **A cooperação formando cidadãos empreendedores** – Programa A União Faz a Vida. Fundação Sicredi. Ano 1. N.1 2017.

_____. **A cooperação formando cidadãos empreendedores** – Programa A União Faz a Vida. Fundação Sicredi. Ano 2. N.2 2017.

_____. **A cooperação formando cidadãos empreendedores** – Programa A União Faz a Vida. Formação docente no século 21: desafios e perspectivas. Fundação Sicredi. Ano 3. 2017.

ROMANELLI, O, DE O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, S. X. dos. **Organização do terceiro setor**. Natal: EdUnP, 2012.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional no ensino**. 6 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEUNEMANN, A.V.; RHEINHEIMER, I. **Administração do terceiro setor** (org.) ULBRA. Curitiba: Ibpex. 2009 v. 137.

SCHMIDT, J. P. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas** / João Pedro Schmidt. - 1. ed. - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 23ª ed, 2007.

SILVA, L. F.; PEREIRA, T. **Educação e cidadania: Reflexões sobre um debate contemporâneo**. Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, n. 1, p. 13-27, 9 jun. 2016.

SICREDI PIONEIRA . Disponível em:
<<https://sicredipioneira.com.br/pioneira#sistema-sicredi>>. Acesso em 01 dez 2019.

SICREDI. **Cooperar para transformar: Anuário do Programa A União Faz a Vida**. Sicredi Zona Sul RS. 1ª ed. 2018.

_____. Programa A União Faz a Vida: 10 anos Sicredi Vale do Rio Pardo. 1500 exemplares.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola.** In.: LA. TAILLE , Y; MENIN, M.S.M (org.) Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Armed, 2009.

ZABALZA, M. **Como educar em valores na escola.** Revista Pátio Pedagógica. Ano 4, nº 13, mai/jul. 2000.