

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA
“A UNIÃO FAZ A VIDA” DA FUNDAÇÃO SICREDI:
ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO**

Felipe José Schmidt

Francisco Beltrão – PR

2017

FELIPE JOSÉ SCHMIDT

**CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA
“A UNIÃO FAZ A VIDA” DA FUNDAÇÃO SICREDI:
ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

Francisco Beltrão - PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S351c

Schmidt, Felipe José

Concepção de cidadania do programa de Educação Cooperativa "A União Faz a Vida" da Fundação Sicredi: adaptação ou emancipação. / Felipe José Schmidt. Francisco Beltrão, PR., 2017.
154 f.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Centro de Ciências Humanas

1. Educação. 2. Cidadania. I. Zanella, José Luiz. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9º/965

FOLHA DE APROVAÇÃO

FELIPE JOSÉ SCHMIDT

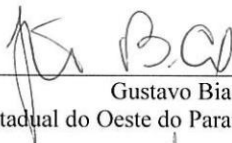
TÍTULO DO TRABALHO: CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA “A UNIÃO FAZ A VIDA” DA FUNDAÇÃO SICREDI:
Adaptação ou emancipação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientador - José Luiz Zanella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Gustavo Biasoli Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo (UNIOESTE)



Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Vera Maria Vidal Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Francisco Beltrão, 01 de novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao trabalho que mudou minha natureza possibilitando-me transformá-la. As mudanças de cidades, de objeto de estudo, de concurso e das contradições que me deparei durante o processo.

À minha mãe e aos meus irmãos Luiz e Chayane por estarem sempre lá, dispostos a me acolher e participarem das dores e dos prazeres da vida.

Aos amigos Job, Thiago M., Álvaro e Camila Vida por terem me encorajado nos primeiros passos para a realização dessa pesquisa. Às minhas amigas, Lya Mara, Myrna, Eritânia, Vanessa, Janaina, Andressa, Suzana e ao amigo Anderson pelas palavras de encorajamento e por terem me amparado muitas vezes em minha estadia em Francisco Beltrão. Obrigado pelos momentos de motivação e de diversão; agradeço, também, por oferecer seus ombros para que eu pudesse descansar e chorar nos momentos difíceis dessa longa jornada.

Agradeço aos colegas do Instituto Federal de Santa Catarina pelo acolhida que tive em julho e pelo afastamento parcial que recebi na última etapa.

Ao Vinicius, que representou a energia necessária para dar os últimos passos, caminhou comigo e me amparou.

Vou lembrar com muito carinho dos professores do Estado do Paraná onde eu trabalhei durante o mestrado e com quem eu chorei várias vezes por querer estar estudando, mas tendo que trabalhar.

Aos meus colegas do mestrado que realizaram a mesma jornada e a secretária do mestrado Zelinda por sempre manter-nos informado e atentos aos prazos e regulamentos.

Ao/À professor/a Gustavo Biasoli, Sueli Comar e Vera Peroni, Carlos Bonamigo pelo aceite e contribuições no processo de elaboração do projeto de pesquisa. Vocês leram meus primeiros escritos e me incentivaram à pesquisa, certamente guardarei essas lembranças com carinho.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Luiz Zanella, por respeitar meu tempo e compreender minhas condições sociais e históricas. Por toda paciência, liberdade e profissionalismo. Pela sensibilidade ao conduzir meu processo e pela tolerância pela minha limitação crítica. Por acreditar no significado que o meu trabalho tem em minha pesquisa e

por me incentivar a ocupar os espaços sociais com uma proposta emancipatória, meus mais sinceros agradecimentos! Obrigado por se tornar meu amigo.

Às Profas. e aos Profs. do mestrado que compartilharam seus conhecimentos e apresentaram significativas contribuições.

Aos assessores do SICREDI, Neri, Tyna, Lethycia, Daiane, Tatiane e Josiane por terem confiado no meu trabalho como assessor do Programa de Educação “A União Faz A Vida”, objeto que analisei neste trabalho.

Finalmente, agradeço àqueles/as que, de uma maneira ou outra, me ajudaram e me acompanharam nesse caminho e que, porventura, não mencionei.

Obrigado a todos/as!

Para salvar as massas laboriosas, o trabalho cooperativo deveria ser desenvolvido em dimensões nacionais e, conseqüentemente, incrementado por meios nacionais. Não obstante, os senhores da terra e os senhores do capital usarão sempre seus privilégios políticos para a defesa e perpetuação de seus monopólios econômicos. Em vez de promoverem, continuarão a colocar todos os obstáculos possíveis no caminho da emancipação do operariado [...] Conquistar o poder político tornou-se, portanto, a tarefa principal da classe operária.

(MARX E ENGELS, 1864, p. 313-321).

RESUMO

SCHMIDT, Felipe José. **CONCEPÇÃO DE CIDADANIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA “A UNIÃO FAZ A VIDA” DA FUNDAÇÃO SICREDI: ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

Esta dissertação analisou a concepção de cidadania que a Fundação SICREDI (FS), fomenta em parcerias com 274 municípios brasileiros através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” (PUFV) cujo objetivo é formar cidadãos cooperativos através da metodologia de projetos temáticos. Através de pesquisa bibliográfica, buscamos identificar e avaliar os referenciais teóricos utilizados nas definições do conceito cidadania, seus fundamentos filosóficos e sociológicos, os quais serviram para compreender que o PUFV concilia-se às estratégias da Terceira Via como parte constitutiva das mudanças macrossociais e econômicas. Dessa maneira, o foco da análise é a privatização do setor educacional público e suas implicações, considerando os interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil. O que motivou a problematização foi a tamanha força que assume o conceito cidadania a ponto de servir como elemento de referência para reformas em políticas educacionais e sociais. Analisamos em que medida o PUFV participa da sociedade civil mercantil, concebe a formação dos cidadãos e se materializa no setor público, tendo em vista a expansão da atuação nas redes públicas de ensino em todo o país. Problematizamos as especificidades da concepção de cidadania que incita à cooperação e ao empreendedorismo incididas sobre as demandas do setor produtivo, e que apresentam tipicidades específicas do projeto hegemônico. Notamos que a pedagogia de projetos, ao estimular a autonomia dos estudantes para a resolução de problemas da realidade em que vivem os estudantes, repassa ao indivíduo a responsabilidade de fazer o que seria um direito social deste e conseqüentemente instiga o autogoverno de si mesmo e a autogestão das misérias locais, por conseqüência, este modelo de aprendizagem é uma engrenagem que destitui do poder público o papel de garantidor dos direitos universais e incentiva a caridade e o empreendedorismo para a resolução de situações reais das comunidades locais. Entendemos que as implicações da retirada do Estado como executor de políticas sociais universais e o protagonismo do mercado como parâmetro de qualidade para a educação induzem a adaptação da cidadania aos ditames do capital. Ao estimular a cooperação mútua, os conflitos das relações de poder existente são apaziguados pelo estímulo à solidariedade e a responsabilidade social. Evidenciou-se que a interferência na relação entre educação e trabalho para atender as exigências decorrentes da reestruturação produtiva, em termos de qualificação dos recursos humanos, em conseqüência, impõe demandas que passam a ser atendidas no sistema de ensino. Trabalhamos na hipótese de que o desafio da formação do cidadão exige a superação do referencial hegemônico e promova a emancipação dos cidadãos através da integração entre educação e trabalho.

Palavras-chave: Cidadania; Público e privado na Educação; Educação cooperativa; Cidadão cooperativo-empresendedor; educação e trabalho;

ABSTRACT

SCHMIDT, Felipe José. **CITIZENSHIP CONCEPTION OF THE COOPERATIVE EDUCATION PROGRAM "A UNIÃO FAZ A VIDA" OF THE SICREDI FOUNDATION: ADAPTATION OR EMANCIPATION.** 2017. 144 f. Dissertation (Master) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

This dissertation analyzed the conception of citizenship that the SICREDI Foundation (FS) fosters in partnerships with 274 Brazilian municipalities through the Cooperative Education Program "A União Faz a Vida" (PUFV), whose objective is to form cooperative citizens through the methodology of thematic projects. Through bibliographic research, we sought to identify and evaluate the theoretical references used in the definitions of the concept of citizenship, its philosophical and sociological foundations, which served to understand that the PUFV reconciles with the strategies of the Third Sector as a constituent part of macrosocial and economic changes. In this way, the focus of the analysis is the privatization of the public education sector and its implications, considering the public and private interests in a society of classes that cross the State and civil society. What motivated the problematization was the great force that assumes the concept of citizenship to the point of serving as a reference point for reforms in educational and social policies. We analyze the extent to which the PUFV participates in the commercial civil society, conceives the formation of citizens and materializes in the public sector, with a view to expanding the performance of public education networks throughout the country. We problematize the specificities of the conception of citizenship that encourages cooperation and entrepreneurship focused on the demands of the productive sector, and which present specific types of hegemonic project. We note that project pedagogy, by stimulating students' autonomy to solve problems of the reality in which students live, gives the individual the responsibility to do what would be a social right of the students and consequently instigates self-government of oneself and self-management of local miseries, as a consequence, this learning model is a mechanism that deprives the public power of the role of guarantor of universal rights and encourages charity and entrepreneurship to solve real situations of local communities. We understand that the implications of the withdrawal of the State as executor of universal social policies and the role of the market as a quality parameter for education induce the adaptation of citizenship to the dictates of capital. By stimulating mutual cooperation, the conflicts of the existing power relations are appeased by the stimulus to solidarity and social responsibility. It was evidenced that the interference in the relationship between education and job to meet the requirements resulting from the productive restructuring, in terms of human resources qualification, consequently imposes demands that are now being met in the education system. We work in the hypothesis that the challenge of the formation of the citizen demands the overcoming of the hegemonic referential and promotes the emancipation of the citizens through the integration between education and work.

Keywords: Citizenship; Public and private in education; Cooperative education; Cooperative-entrepreneurial citizen; education and job;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação.

EC – Emenda Constitucional

ECG – Educação para a Cidadania Global

FS – Fundação SICREDI

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OMC/GATT – Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações não-governamentais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OSCIP – Organização de Sociedade Civil de Interesse Público

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUFV – Programa A União Faz A Vida

PPPs – Parcerias Público-Privadas

RS – Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – O PAPEL DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO EMPREENDEDOR E COOPERATIVO.....	16
1.1 Estratégias de superação da crise.....	17
1.2 Democracia e a sociedade civil modernizada.....	26
1.3 O papel pedagógico do Estado moderno.....	29
1.4 A relação público x privado na educação brasileira: A prestação de serviços educacionais.....	32
1.5 Nova cultura cívica: empreendedorismo e cooperação.....	36
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA “A UNIÃO FAZ A VIDA”: UM PROJETO PARA EDUCAR O AUTOGOVERNO DE SI ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO E DO EMPREENDEDORISMO.....	47
2.1 A Fundação SICREDI e sua proposta de Educação.....	49
2.2 A rede de cooperação.....	55
2.3 Fases de Desenvolvimento do Programa	61
2.3.1 Fase de Articulação (1) entre os parceiros e a Fundação SICREDI.....	60
2.3.2 Fase de Realização (2) do Programa.....	65
2.3.3 Fase de Desenvolvimento (3) do Programa.....	71
2.4 Princípios e valores do PUFV.....	77
2.5 Educação cooperativa.....	79
2.6 A aporia entre competitividade e cooperação.....	86

CAPÍTULO 3 – TIPICIDADES DA CIDADANIA NO PUFV: ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO.....	93
3.1 A cidadania global.....	95
3.1.1 Primeiro fundamento pedagógico: A teoria construtivista.....	100
3.1.2 Segundo fundamento pedagógico: enfoque na coesão social.....	102
3.1.3 Terceiro fundamento pedagógico: A pedagogia das competências.....	105
3.2 A cidadania e a polissemia de tipicidades.....	111
3.3 A relação trabalho-educação no contexto dos processos de reforma educacional promovidos pelos governos neoliberais.....	115
3.4 Por outra cidadania! A cidadania coletiva: cooperação na perspectiva da emancipação.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS.....	143
ANEXO 1. Rede de cooperação do Programa “A União Faz a Vida”.....	143
ANEXO 2. Acordo de Cooperação entre Fundação SICREDI e Município de Itacurubi.....	144
ANEXO 3. Plano de trabalho do Programa “A União Faz a Vida” de alguns municípios para o ano de 2017.....	150

INTRODUÇÃO

Nesta investigação, analisamos especificamente o Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” (PUFV) da Fundação SICREDI (FS) e sua concepção de cidadania proposta nas parcerias com as municipalidades, cujo objetivo é construir os princípios de cooperação e empreendedorismo através da metodologia de projetos temáticos.

Problematizamos as bases teóricas que sustentam a formação para o exercício da cidadania que foram adotadas pelo PUFV incididas objetivamente sobre as demandas do setor produtivo. Servindo para o ajustamento e melhoramento das capacidades dos trabalhadores aos ambientes das empresas. Ou seja, apresentando uma visão da educação cooperativista com tipicidades específicas do consentimento e adaptação ao projeto de cidadania hegemônico.

Assim, analisamos em que medida o privado, representado pela FS participa, influencia na formação dos cidadãos e se materializa nos setores públicos de educação, tendo em vista a expansão da atuação do PUFV nas redes públicas de ensino em todo o país.

Dessa maneira, interpelamos qual é a concepção de cidadania apresentada pela Fundação SICREDI no PUFV inserido no setor educacional público analisando as redefinições das fronteiras entre o público e o privado. O que motivou a problematização foi a vivência como professor da rede pública e também como assessor pedagógico contratado pela Fundação SICREDI atuando no Programa “A União Faz a Vida” desde 2014 até o presente momento, como multiplicador da metodologia e facilitador das parcerias com os municípios signatários, na investida pela compreensão dos fundamentos e princípios norteadores da proposta educacional e suas relações com outros setores da sociedade.

Dessa forma, o foco da análise é a privatização do setor educacional público e suas implicações na concepção de cidadania, considerando os interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil.

Partimos do pressuposto de que a escola é determinada socialmente, tendo em vista que “a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos e, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2008, p.33).

A temática da cidadania é atual e enfocaremos sob os aspectos político, econômico e social. No seu aspecto político, o termo constitui um importante elemento de mediação entre capital e sociedade civil, através de serviços e valores de instituições privadas fomentadas

pelo público. No seu aspecto econômico, a noção vem se constituindo como parte integrante das políticas sociais e conseqüentemente diminuindo os gastos públicos, pois tem sido tomada como fator de humanização e de responsabilidade social. No seu aspecto social, vem por em risco os direitos conquistados e transfere para o indivíduo o que era de competência do Estado.

A força que assume este conceito é tamanha, a ponto de servir como elemento de referência para reformas em políticas educacionais e sociais. Esse é o caso do PUFV, o qual tem a sua existência pautada no objetivo principal de 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 (SICREDI, 2008a).

Nesta pesquisa qualitativa aplicou-se a tipologia bibliográfica, para tanto, realizamos uma análise de conteúdos enfatizando

[..] o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., e que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS, 1987, p.159-163).

Através de pesquisa, identificamos e analisamos os referenciais teóricos utilizados nas definições do conceito de cidadania na modernidade. Os seus fundamentos filosóficos e sociológicos servem para compreender a reestruturação da relação entre a Sociedade Civil e o Estado e os efeitos das estratégias do capital no desenvolvimento do PUFV.

No primeiro capítulo o objetivo é compreender o papel pedagógico do Estado na formação de uma nova cultura cívica, a qual visa consolidar a coesão social através da ação voluntária dos indivíduos e do empreendedorismo social e evidenciar o papel da educação como foco central desta complexa reorganização das estruturas de poder para obter resultados diretos na formação de um novo tipo humano.

Dessa maneira, refletimos sobre os princípios do conceito de cidadania na modernidade e estratégias do capital que reestruturam o papel do Estado com implicações para a democracia e os direitos sociais. Observamos que a mesma lógica do mercado que elabora táticas de superação da crise econômica é a que redefine os processos educacionais propondo “elaborar uma nova cidadania pertencente a sociedade burguesa, configurando o cidadão filantropo-empresário” (BALL, 2013, p.33).

No segundo capítulo, verificamos os processos de parceria entre a Fundação SICREDI através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” com o sistema público

de educação. A pesquisa foi construída mediante a análise da proposta metodológica de execução do PUFV e das implicações que dela resultam de seu objetivo de formação do cidadão-cooperativo.

O aporte teórico analisado para embasar a compreensão do PUFV, são os livros da *Coleção de Educação Cooperativa* e o *Caderno Didático para Assessores Pedagógicos*¹. A coletânea possui quatro cadernos, (2008a), (2008b), (2008c), (2009), desenvolvidos pela Fundação SICREDI, pelas Assessorias Pedagógicas, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC² e pelos Parceiros do Programa (Secretaria de Educação e demais Instituições de Ensino). Além disso, buscamos contratos (ANEXO 2) e planos de trabalho (ANEXO 3) disponibilizados diretamente pelos assessores do SICREDI e na rede mundial de computadores.

Nosso interesse é possibilitar analogias entre a concepção do “filantropo-empresário” (BALL, 2013, p.33) com a “cidadania cooperativa” (SICREDI, 2008a, p.7), verificando em que medida elas tencionam à lógica do capital ou conciliam-se.

No terceiro capítulo avaliamos as especificidades do PUFV que se conciliam a concepção de cidadania ressignificada na reestruturação do Estado. Estas características condicionam sua participação neste projeto societário. Apontamos três tipicidades da cidadania concernentes ao PUFV e suas consonâncias com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001) e com o Guia de Educação para a Cidadania Global (ECG) (UNESCO, 2015).

Dessa forma, destacamos três fundamentos pedagógicos que geram tipicidades semelhantes da cidadania proposta nos níveis local, representado pelo PUFV, nacional (PCN) e internacional (ECG) e que correspondem às expectativas do mercado de formar cidadãos com características globais: a teoria construtivista; o enfoque na coesão social; e, a pedagogia das competências;

Assim descrevemos alguns mecanismos típicos do conjunto das políticas de reestruturação econômica global que podem ser encontrados na reforma educacional que o

¹ A coleção inteira pode ser consultada no endereço eletrônico da Fundação SICREDI. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaoodeeducacao_corporativa. Acessado em 18 de novembro de 2016.

² O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – nasce em 1987, constituído por uma pequena equipe multidisciplinar liderada por Maria Alice Setubal. A finalidade da organização, é contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs ativos que, conscientes de seus desejos, deveres e possibilidades, possam construir uma sociedade justa e democrática. Sua missão é colaborar com a melhoria da qualidade do ensino público e das aprendizagens infanto-juvenis, participando ativamente na implementação de políticas públicas e privilegiando o aprimoramento dos agentes educacionais (CENPEC, 2007, p.20).

PUFV participa. Em seguida, analisamos as consequências desses componentes políticos na educação cujo maior agravante é adaptação da educação às novas demandas do trabalho no pós-fordismo e da nova sociabilidade que aí advém entre educação e trabalho.

Acreditamos que a indagação do significado de cidadania é relevante na formação política de educadores e para a compreensão de políticas públicas, pois é um dos objetivos que deve ser atingido pela docência e pela educação formal (LDB/96, 1997). Entender o termo é fundamental no desafio que a educação tem de estar à altura dos múltiplos descaminhos que ameaçam nossas delicadas democracias.

Neste sentido, a importância do significado do termo para o campo da educação traz implicações na concepção antropológica, histórica, social, política, e finalmente na organização escolar. Requer do ensino além das noções instrumentais relativas à leitura, escrita, cálculo, história e geografia, “a mesma relevância, das noções de direitos e deveres, entendidas como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções dadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2014, p.16).

Portanto, este trabalho se justifica já que pretende problematizar e ressaltar o papel da educação em formar cidadãos para a efetiva construção de uma sociedade democrática possibilitando-lhes a emancipação social, política e econômica.

Em nosso enfoque teórico metodológico, a política educacional é parte constitutiva das mudanças macrossociais e econômicas (PERONI, 2013). Trabalhamos na hipótese de que o desafio da formação do cidadão exige a superação do referencial hegemônico e o cooperativismo é o caminho que acreditamos possibilitá-la (MARX, 2000). Tal propósito se edifica a partir do pressuposto teórico e filosófico que postula a necessidade de real emancipação dos cidadãos e não apenas a formalização de direitos.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO EMPREENDEDOR E COOPERATIVO

O objetivo deste capítulo é compreender o papel do Estado e da sociedade civil como parte e consequência das correlações de força da complexa reorganização das estruturas de poder a qual visa obter resultados diretos na formação de uma nova cultura cívica. Para isso, tratamos da articulação entre as fronteiras do público e do privado que vêm sendo processadas no mundo capitalista moderno com implicações para a concepção da cidadania e direitos sociais.

Destacamos as interferências no setor educacional que afetam diretamente no debate de educação e formação para o trabalho e inserem o modelo do mercado como parâmetro de qualidade dissociando as promessas integradoras de formação intelectual e moral, bem como, do pleno emprego.

Ressaltamos que o pressuposto teórico-metodológico que embasa este trabalho é que a política educacional é parte da materialização do Estado que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo (PERONI, 2011).

A inserção do binômio empreendedor-cooperativo que acompanha o conceito cidadania está relacionada estrategicamente e referenciado a partir das conjecturas elaboradas no campo político, social e econômico, o qual, especialmente devido à crise do capitalismo e a tentativa de se superar, tem interferido diretamente nos instrumentos de regulação do campo educacional.

Quando tratamos de cidadania em relação à educação a crítica refere-se à efetivação de direitos sociais universais materializados em políticas sociais e o poder público como seu garantidor.

O que nos instiga a este debate é compreender tal movimento dialético que leva o termo cidadania a ser usado com tamanha intensidade e com diferentes conteúdos por uma ampla rede de setores da sociedade mercantil e que, por fim, culminam na tipificação do termo empreendedor-cooperativo.

1.1 Estratégias de superação da crise

Com base em autores com Mézaros (2011), Harvey (1989, 2008, 2011), Peroni (2013, 2015), Antunes (1999) e Neves (2005), sustentamos a tese de que a crise atual requer uma avaliação adequada da natureza econômica e social para compreendermos o contexto em que estamos vivendo. Ela é estrutural, tem caráter universal, é global e sua escala de tempo é extensa e contínua (MÉSZÁROS, 2011).

A crise refere-se, segundo Harvey (2011), a um projeto de classe que surgiu nos anos 1970,

[...] mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal (p.16).

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes,

[...] foram o advento do Neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e a desmontagem do setor produtivo estatal, (...); a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e o trabalho, com vistas a dotar do instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p.31).

A ideologia neoliberal encontrou caminhos lucrativos fazendo-se presente na maioria esmagadora dos governos capitalistas contemporâneos. Nesse contexto, para Peroni (2011, p.27), o capitalismo vem agindo, com as seguintes estratégias de superação da crise: “o neoliberalismo (privatização do mercado), a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via³ (pelo público não-estatal e sem fins lucrativos) ”.

Pressionados pela queda de lucro, propugnaram-se a:

³ Segundo Peroni (2005), há uma imprecisão com que a literatura da área trata o termo terceiro setor ou terceira via, “ora aproximando-o de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora, ainda, identificando-o com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico. Segue-se que o cerco à definição dá-se então por exclusão: o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado ou no Estado (ADRIÃO; PERONI. 2005, p.142).

[...] devolver ao mercado a regulação de questões como a educação, a saúde, a habitação, a previdência, os transportes oferecidas no Estado de Bem-estar. Essa é uma clara prova de que os direitos sociais não interessam à burguesia: em algumas conjunturas, ela pode até tolerá-los e tentar usá-los a seu favor, mas se empenha em limitá-los e suprimi-los sempre que, nos momentos de recessão (que são inevitáveis no capitalismo), tais direitos se revelam contrários à lógica capitalista da ampliação máxima da taxa de lucro (COUTINHO, 1999, p.52).

Assim, os elementos que compõem a cidadania moderna, em sua fase neoliberal, ou seja, aqui no sentido de uma nova forma de ver os processos que compõe os direitos dos cidadãos no que se refere à educação, pretendem a conformação humana às condições de adaptabilidade à dinâmica do modo de produção da sociedade capitalista. Destacamos como tendência predominante a introdução, cada vez maior, de novas lógicas na regulação da vida social, principalmente no que se refere à retirada de direitos e nas mudanças ocorridas na relação entre educação e trabalho.

Acácia Z. Kuenzer (2002) compreende que o novo papel atribuído ao Estado neoliberal no que diz respeito à educação em suas relações com o trabalho, provocaram impacto nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle. Dessa maneira, ela destaca a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria do ponto de vista do capital, estabelecendo uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Para a autora supracitada, o tipo taylorista/fordista de trabalho exigia uma nova concepção de mundo, que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes correspondessem às suas demandas de valorização. O fundamento desse tipo de trabalho é a fragmentação, o que aprofunda a divisão e a alienação.

Nessa interpretação, a escola constitui-se historicamente como uma das formas de materialização dessa divisão. “A escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2002). Historicizando, afirma que a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores.

Ainda que o neoliberalismo esteja claramente ligado à classe burguesa na sua luta pela construção de uma ordem capitalista e seja o responsável por impedir a plena cidadania de direitos, há elementos que transcendem o seu vínculo com a burguesia, já que, as garantias de

manutenção ou de ampliação da “cidadania como processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que caracteriza a modernidade, termina por se chocar com a lógica do capital” (COUTINHO, 1999, p.53). Daí depreende-se para o autor,

[...] a aproximação da cidadania à lógica capitalista, (...) marcada pela promessa da plena emancipação do homem de todas as opressões e alienações de que tem sido vítima, a maioria das quais produzidas e reproduzidas precisamente pelo capitalismo (COUTINHO, 1999, p.58).

Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho e educação, esconde-se sua maior precarização. O princípio da flexibilidade se impõe não só para a produção, mas também na formação dos trabalhadores, que está muito longe de recompor a unidade. Para Kuenzer (2002), se o trabalho escolar e não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, está sujeito às mesmas determinações:

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível. Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo (IDEM, p.83).

Para a autora, nos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, não é historicamente possível e só com a superação da forma capitalista ela poderá ser construída. Assim, entendemos que a expansão e a anulação de práticas de cidadania no atual período moderno do capitalismo, atrelam-se aos ditames do mercado o qual, “será marcado, desde sua emergência por ambigüidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos” (BENEVIDES, 1994, p.6).

Desse modo, a burguesia neoliberal teria interesse em por fim ao Estado de Bem-estar social, a fim de racionalizar recursos. A proposta de superação da crise tem sido esvaziar o poder das instituições e consolidar o poder da classe capitalista reestruturando o Estado.

Há um choque entre a lógica do mercado e as políticas sociais, os princípios da liberdade e da igualdade provocaram a reestruturação do Estado e da Sociedade Civil, nesta ótica, a política econômica e a política social relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo (VIEIRA, 2007, p. 136).

Em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, a lógica que impera, é a da “exclusão includente” e do ponto de vista da educação, lhe corresponde a outra lógica, “a inclusão excludente”. Para Kuenzer (2002) estas são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Em termos históricos de um lado está o liberalismo pensando a democracia como igual à liberdade, de outro lado, a proposta socialista clássica, afirmando que a noção é igual à igualdade. O terceiro caminho encontrado foi proposto no discurso da Terceira Via, no qual, Anthony Giddens⁴ apresenta a possibilidade de se elaborar uma democracia sem tensão, onde liberdade e igualdade não se tencionem, onde haja uma harmonia (PINTO, 2004).

Peroni (2015, p.13) pondera que esta é a principal alternativa proposta tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que, “através da parceria público-privado, possa aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, qualificando-as”.

Pinto (2004) chama a atenção para a desestruturação e o desaparecimento dos projetos de natureza política na medida em que a democracia perde a tensão constitutiva entre a liberdade e igualdade. O problema

[...] está em que a democracia pode estar perdendo sua natureza política para se tornar um princípio puramente moral da esfera de homens e mulheres de boa vontade. Essas pessoas seriam as “pessoas boas”, pessoas dedicadas ao próximo, que estão preocupadas com a democracia. A democracia se aproxima da esfera da caridade (PINTO, 2004, p.22).

Fortalecendo a democracia através da caridade, o projeto de sociabilidade da Terceira via⁵ é uma estratégia destinada a legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa que ganhou força nos meados dos anos 1990, apresentando uma nova agenda político-econômica. Nega o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão na sociedade, visando adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou fundamentalmente nas três

⁴ O projeto foi sistematizado pelo reitor da *London School of Economics and Political Science* e intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens

⁵ Ele pode ser também nomeado de social-liberalismo, definido como “um amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e socialdemocrata” (LIMA, 2005, p.44).

últimas décadas (NEVES, 2005). Seu “princípio e estratégia é uma tentativa de levar a cabo as reformas já iniciadas dos processos da socialdemocracia e oferecer uma estrutura dentro da qual estes processos possam ser ajustados” (GIDDENS, 2001b, p.39).

Assim, o objetivo do Terceira via é “reformular o governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia defendendo com vigor a ideia de mercado” (LIMA, 2005, p.44).

Tem a função de:

[...] dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo em que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços de interesse “público”, essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadoras sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados “excluídos”), alvo da ação direta do Estado neoliberal (NEVES, 2005, p.37).

A Terceira via, assim, modifica inclusive a questão social transferindo a responsabilidade do Estado para o indivíduo, que a resolverá através da autoajuda, ajuda mútua ou ainda, adquirindo serviços como mercadorias. As políticas sociais perdem seu princípio universalista, porque tem sido fortemente precarizadas perdendo os recursos correspondentes e necessários para executá-las (MONTAÑO apud PERONI, 2015).

Ao repassar a responsabilidade para o cidadão, o Estado reestruturado transfere para a sociedade civil os problemas sociais, mesmo reconhecendo que eles existem, sujeitando-a a responsabilidade empresarial e individual e desta forma, ocorre à chamada modernização da sociedade civil.

Contextualizamos a modernidade como o período que compreende desde o Renascimento ao momento atual. Saviani (1999) a define como

o processo de implantação do modo de produção capitalista “que se inicia na Europa por volta dos séculos XV e XVI e que atinge dimensões planetárias neste final do século XX, convertendo a sociedade burguesa na forma universal de organização da vida humana”. É nesse âmbito que se tornou frequente a referência à globalização da economia (...) (SAVIANI, 1999, p. 170).

A compreensão acerca do desenvolvimento das ideias de cidadania neste período perpassa, em primeiro lugar, por uma definição etimológica que carrega o termo e posteriormente, pela especificidade da localização espacial e temporal de referência que

compreende as condições materiais as quais possibilitam a impregnação do termo como elemento que se incorpora à formação humana provocando implicações no ambiente escolar.

O povo, embora ainda seja um ente público, é separado do Estado o qual passou a representar também os interesses da sociedade civil modernizada que inclui o setor privado na prestação de serviços públicos, formalizando o repasse do erário público para o privado.

O Estado fortalece a proteção dessa lógica mercantil inserida nas legislações e fortemente nos programas de educação, como por exemplo, o Programa “A União Faz A Vida”, que serve para nossa análise. Sendo o Estado representado pelo setor não-público, os entes economicamente mais fortes ganham de quem é mais fraco, por conseguinte, cada um defende seus interesses egoístas ou mercantis.

Ainda que haja amparo na legislação em favor dos direitos individuais, eles transcendem o homem egoísta,

[...] o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado é separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta (MARX, 2000, p.50).

Considerando as estratégias do Estado reestruturado apresentadas, seu papel na crise não é nada mínimo, “tem de usar o seu poder para impor ou inventar sistemas de mercado” (HARVEY, 2008, p.13). Contudo, foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho é atualmente chamado a socorrer o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise em detrimento das políticas sociais.

[...] A privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos (...) o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY apud PERONI, 2015, p.12).

A modernização da sociedade civil apresenta o Estado mínimo para as políticas sociais, ao mesmo tempo em que ressalta o Estado máximo para o capital, porque,

[...] além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter a fuga de capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, p. 160).

Sendo assim, as consequências da crise na modernidade provocaram redefinições no papel do Estado que conseqüentemente levou a mudanças nas fronteiras entre o público e o privado. Grande parte dos movimentos sociais foram institucionalizados em aparelhos privados de novo tipo, dando lugar, na arena política, a novos sujeitos políticos coletivos, genericamente denominados de organizações não-governamentais (ONGs).

O afastamento ainda maior do Estado dos benefícios sociais deve-se também ao fato de que “as ONGs vinculadas ao mercado tem o protagonismo e o incentivo público para interferir e elaborar ou executar políticas sociais” preenchendo assim, o vácuo dos direitos deixados pelo Estado (HARVEY, 2008).

Ao deixar de ser o principal executor das políticas sociais, o Estado promove, na análise de Peroni (2013),

[...] um esvaziamento das políticas sociais entendidas como direito universal. Aumentou, portanto a separação entre o econômico e o político, historicamente presentes no capitalismo, e o esvaziamento do conteúdo da democracia. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização dos direitos sociais (WOOD apud PERONI, 2013, p.17).

Entendemos que a luta por direitos universais e civis é um aprazível trabalho realizado pelas ONGs, não se trata de julgá-las. Entretanto, na sociedade civil, as ONGs “não são organizações inerentemente democráticas. Tendem a ser elitistas, a não dar satisfação a ninguém (a não ser a quem as financia)” (HARVEY apud PERONI, 2015, p.14).

Afirmamos que Estado e sociedade civil apresentados na modernidade emancipou politicamente o cidadão porque, perante a lei, foram estabelecidos direitos formais. Ao mesmo tempo em que trouxe um idealismo de cidadania engendrado a concepções hegemônicas.

Há como tendência predominante a introdução cada vez maior de novas lógicas na regulação da vida social, [...] a ampliação da cidadania, como processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos que caracterizam a modernidade. (COUTINHO, 1999, p.53).

A ineficiência dos direitos conquistados está na abstração de que a condição de cidadania dá acesso a todos os direitos formais e consequentemente a emancipação plena dos indivíduos. Assim, ONGs funcionam como “cavalos de Tróia do neoliberalismo global” (HARVEY apud PERONI, 2015, p.14), porque sua concepção de política social está vinculada ao gerencialismo em uma lógica de mercado, que nada tem de “bem comum” ou de um mundo sem inimigos para além da direita e da esquerda (GIDDENS apud PERONI, 2015, p.13).

O gerencialismo como ideologia era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um ethos de negócios do setor privado no Estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo (NEWMAN, 2012, p.358).

O gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. Em segundo lugar, o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado.

Dessa forma, o gerencialismo também parte de um conjunto de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial (NEWMAN, 2012).

A Sociedade civil modernizada está pautada em uma lógica gerencialista como parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas. Não como uma determinação mecânica e consequente, mas como processo (GIDDENS apud PERONI, 2015).

Nesta lógica de reforma do estado, os arranjos organizacionais e sistemas de poder, autoridade e processos anteriores, embasados em uma combinação de burocracia e profissionalismo, são reconfigurados em torno da autoridade gerencial em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador. Isto introduziu novas lógicas de tomada de

decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos (GIDDENS apud PERONI, 2015).

Entretanto, no que se refere à sociedade civil, a existência de uma sociedade de classes⁶ continua a incompatibilizar a universalização da igualdade à custa da mais valia e da exploração do proletariado já que, as demandas sociais claramente não interessam a burguesia como um aspecto democrático, nem sequer, permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade por meio de programas sociais de distribuição de renda.

Recorrendo a uma concepção da dispersão de poder em processos de reforma do Estado, entendemos que o gerencialismo fornece coerência tanto ideológica como organizacional aos cenários complexos de projetos que emergiram da reforma do estado. “Fronteiras borradas, formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores e novos aparelhos de responsabilização e avaliação são articulados pelas promessas de maior liberdade e autoridade gerencial” (NEWMAN, 2012, p.1).

O modelo introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia, competitividade e eficiência acima de outros valores públicos. Essas estratégias do poder político para a difícil resolução da crise tem provocado o aumento da exploração social com a expansão da jornada de trabalho, terceirização, o negociado acima do legislado, a diminuição salarial, além do endividamento dos Estados ao financiá-la.

Neste sentido, para compreender a sociedade civil moderna, faz-se necessário aproximar a relação entre a cultura capitalista e democracia como consequência do desenvolvimento econômico da burguesia, a qual provocou, e continua a provocar, profundas mudanças na concepção de cidadania, através da conciliação entre o capitalismo e o fortalecimento das sociedades democráticas, “que tornam os públicos cada vez mais ansiosos por instituições democráticas e com maior probabilidade de as apoiarem se forem implantadas” (INGLEHART, 2002 p.135).

Diferente do neoliberalismo que tece profundas críticas à democracia a Terceira via “considera a democracia um meio para salvaguardar a paz interna e a liberdade do indivíduo e

⁶ Classe não é categoria estática, é uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes das suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Neste sentido, classe é uma formação tão econômica quanto cultural, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro (THOMPSON, 2012, p.260).

combina os principais aspectos de certo tipo de democracia institucional com a democracia participativa” (LIMA & MARTINS 2005, p.66).

Nesta visão, a democracia deve ser fortalecida com a participação da sociedade civil modernizada nas tarefas que pertenceriam ao Estado. Para este fim, vários aparelhos privados de hegemonia foram criados conquistando espaços de participação e ampliação de direitos, principalmente, envolvendo o povo nas políticas sociais e fomentando a lógica do mercado internamente ao Estado. Nestas circunstâncias, “o chamado Terceiro Setor tem sido considerado o atual fulcro da sociedade civil ressignificada” (MORAES, 2003, 161).

1.2 Democracia e a sociedade civil modernizada

A reestruturação do Estado não se refere à democratização das riquezas e de melhoria das condições de trabalho do proletariado, já que, ao mesmo tempo em que há um intenso reforço do espírito democrático diante dos problemas da pobreza e das desigualdades sociais, os efeitos são mínimos (LIMA; MARTINS 2005).

A nova sociedade civil modernizada está fundamentalmente preocupada,

[...] em aumentar a democracia, em constituir parcerias democráticas, em empoderar os mais pobres, em criar formas de participação. É interessante observar que o discurso sai da arena política e cai no campo da sociedade civil, cai no campo das ONGs. Enquanto o discurso político tende, por sua própria condição, a estar sempre em disputa, a conter os elementos de tensão, os discursos das organizações da sociedade se constroem como propostas éticas sem conflito (PINTO, 2004, p.22).

Nos discursos modernos, há uma intensa preocupação com a liberdade e muito pouco com a igualdade, assim, para Pinto (2004, p.22), estão em um nível elementar de política, na qual “a democracia parece ter deixado de ser um tema fundamental da política e dos políticos”, por consequência, deixaria de ser o palco dos conflitos da sociedade civil.

Pensamos que é importante chamar atenção para a quantidade de trabalho ideológico e discursivo que está incluído na ressignificação destas crises: a mudança simbólica de uma crise de capital financeiro para uma crise do débito público que parece ter transformado públicos nacionais em abjetos portadores de endividamento individual e coletivo e que pretende estabelecer uma unidade moral e intelectual aos cidadãos.

Um dos principais desafios da Sociedade civil conforme Neves (2005, p.37) “é ressignificar as formas de participação e o sentido histórico da política e das lutas sociais”,

porque, ao contrário da proposta de consenso, teoricamente, na democracia, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que ela possa exprimir-se. Isso, pois, “a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos” (CHAUI, 2004, p.2).

Todavia, nesse horizonte ideológico da Terceira Via, ao invés de conflito, a transgressão é impossibilitada pela insistência de um consenso apaziguado. De forma ardilosa, proclama-se o novo patamar “democrático” no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência –ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais constringendo o agir histórico consciente e diluindo a grande questão dos valores e dos fins” (MORAES, 2003).

A sociedade civil reestruturada pretende unir as classes por meio do consenso, correlacionando interesses comuns a elas já que não mais representa exclusivamente a classe hegemônica, inclui o Terceiro Setor. É certo que tal consenso não ocorre sem a existência de conflitos, no entanto para o trabalhador a mão invisível antes facilmente identificada, desloca-se ou pulveriza-se em diferentes corpos e suas ações mantêm-se em diferentes áreas (BERNARDO, 1998).

O que implica dizer que o Estado passou a preocupar-se em realizar a “condensação material de uma correlação de forças entre classes e frações de classe principalmente porque tem a pretensão do consentimento ou consenso, concessão ou negociação” (COUTINHO, 1999, p.57).

A resignificação sofrida pelo conceito de sociedade civil é para Moraes (2003), uma inflexão teórica contemporânea “destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas (...) para criar novas formas de controle e regulação social” (p.158). O que antes indicava exploração, antagonismo ao capitalismo e ilusão, no vocabulário do neoliberalismo passou a ser identificada com a própria democracia.

E para que melhor cumpram seu papel, exorciza-se qualquer base socioeconômica concreta: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade (MORAES, 2003, p.161).

Assim, a sociedade civil reestruturada, passa a fazer parte do próprio Estado, corporificando e representando os múltiplos interesses sem transgressão. Passa a ter o poder de dar à propriedade privada e a seus donos o comando sobre as pessoas e vidas diárias

porque o capital incide na participação e no controle da esfera política e em sua gestão de governo.

Dessa maneira, o novo Estado capitalista se fortalece como “complementar ao mercado e promotor do bem-estar universal acima dos distintos interesses das classes sociais” (CASTELO apud PERONI, 2015, p.15).

Reiteramos que o Estado torna-se mais essencial do que nunca para o capital, porque redefine suas funções,

[...] acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio à função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante dirigente (NEVES, 2005, p.25).

Entendemos que esses procedimentos consistem, em uma operação intelectual por excelência da ideologia. A criação de universais abstratos, isto é, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Tal universalidade das ideias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não há assim, universalidade humana, há consenso entre desiguais. As ideias da ideologia são, pois, universais abstratos (CHAUÍ, 2004).

Conforme Chauí (2004) reitera, aqueles que têm o controle dos meios de produção material controlam também os meios de produção espiritual. Em outras palavras, todas as representações e valores inerentes ao pacote ideológico das classes dominantes são expandidos tal qual se tratasse de uma realidade universal, de modo que o pensamento burguês quebra as barreiras de sua classe e coloniza a mente do cidadão. A democracia, na condição de regime político realmente aberto às mudanças temporais, dá espaço ao novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser.

Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, pois não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva de alterar-se pela própria práxis (IDEM, p.2).

Na análise de Wood (2003), em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo, o conceito de democracia não pode ser visto em abstrato, pois: “é o capitalismo que torna

possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p.193)

No intuito de fazer urgir a materialização de direitos e de igualdade social é importante esclarecer que, não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas, nos referimos aos interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil, inclusive no regime democrático, até mesmo porque foi uma parte da sociedade civil que lutou contra o Estado e a sociedade da ditadura no Brasil, ou período militar nos anos 1964 até 1984 o qual não iremos discutir nesta dissertação, e que continua lutando pela democracia e direitos sociais.

1.3 O papel pedagógico do Estado moderno

No intuito de alcançar o consenso, um conjunto de valores ligados às transformações dos ambientes produtivos é propagado e impacta diversos setores da sociedade, arrasando as instituições representativas dos sindicatos, movimentos e partidos de esquerda. O foco central desta complexa reorganização das estruturas de poder para obter resultados diretos na formação de um novo tipo humano é a educação em sua concepção mais genérica ou na especificidade da instituição social que a tem como atividade central. Assim, a escola certamente passa por reformulações já que o controle e administração sobre a força de trabalho é condição essencial para o desenvolvimento da economia capitalista (BERNARDO, 1985; BRUNO, 2011).

O Estado capitalista, para Moraes (2003) tem o papel educador⁷ de desenvolver uma pedagogia da hegemonia com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil empenhado em alcançar o consentimento de suas estratégias e, assim, ressignificar a democracia e o papel do cidadão no contexto moderno.

Alcançar o consenso tornou-se fundamental, seja pela cooptação de intelectuais, educadores, ou pelos mesmos discursos reformistas para a educação encontrados nos documentos das agências multilaterais e nas

⁷ Tomaremos por educação o processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º da Lei nº 9.394-96, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996).

políticas de governo de vários países. Como exemplo disso, podemos citar os vários institutos privados que prestam serviços à rede pública os quais, incessantemente trazem temas repetidos e sugestões de políticas educacionais (MORAES, 2003, p.153).

Assim, a mutação do Estado foi assegurada, pela expansão quantitativa de aparelhos privados de hegemonia, direta ou indiretamente, na sociedade civil, como por exemplo, a Fundação SICREDI, objeto desta pesquisa. Estes contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa, procurando disseminar a ideia segundo a qual o incentivo à capacidade de doação das classes socialmente dominantes, sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa de um interesse comum, o qual permearia toda a sociedade,

[...] seriam mecanismos eficazes para – mantendo fora da pauta de discussões e ações sociais as contradições concretas do atual projeto societário – estimular o consenso, nesse caso específico, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído (NEVES, 2005, p.33).

A pedagogia da hegemonia tem na escola a mais importante atuação, nela tende a organizar em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, com vista a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas. Para Neves (2005 p.29) “é intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais certa capacidade técnica e dirigente organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade”. Isso, pois, são movidos pela convicção de que

[...] o fortalecimento da sociedade civil, mediante o envolvimento espontâneo das pessoas em atividades cívicas e coletivas as mais diversificadas, (...) é um instrumento simplesmente insubstituível para a conquista do progresso social (CARDOSO apud NEVES, 2005, p.308).

Assim, a escola passa por reformulações estruturais, já que o controle e administração sobre a força de trabalho é condição essencial para o desenvolvimento da economia capitalista. Dessa maneira, o processo de resignificação do Estado e da sociedade civil abrange a educação e as instituições de ensino em todos os níveis porque a educação passa a ser objeto de interesse do capital internacional e assume uma característica econômica fundamental no capitalismo condicionada as normas de comercialização. Torna-se um bem de serviço, uma mercadoria (OLIVEIRA, 2009).

O Estado capitalista como um Estado de classes e que tende a organizar a escola para a formação do homem coletivo não pretende atingir apenas a escola pública como lugar exclusivo do tipo humano desejado. Destacamos aqui o notável crescimento do ensino privado por iniciativas das autoridades públicas⁸.

A mudança na compreensão da sociedade civil no atual período,

[...] constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o ‘público’ e o ‘privado’, mas um reino privado inteiramente novo [...]. Ela gera uma nova divisão do trabalho entre a esfera pública do estado e a esfera privada da propriedade capitalista e do imperativo do mercado, em que a apropriação, exploração e dominação se desligam da autoridade pública e da responsabilidade social- enquanto esses novos poderes privados dependem da sustentação do Estado por meio de um poder de imposição mais concentrado do que qualquer outro que tenha existido anteriormente (WOOD, 2003, p. 217-218).

O Estado foi definido como principal regulador desta relação entre o público e o privado, por isso, pode dizer-se que essas relações estão a mudar a educação, sem que isso signifique forçosamente uma privatização global do sistema, o que “verifica-se é uma hibridação do público e do privado e uma complexificação das suas relações” (BALL, 2013, p.52)

Para esta hibridação, muito tem contribuído a progressiva diluição das fronteiras éticas, filosóficas e religiosas, que tradicionalmente separavam do ponto de vista institucional o sistema público e o privado. Compreendemos que o Estado alterou substantivamente o modo como faz valer prioritariamente os interesses da classe burguesa dominante.

A tônica dessa perspectiva política é sintetizada na seguinte expressão:

Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo. Assim, o Estado passa a ser sujeito dotado de vontade, iniciativa própria e também instância imparcial e imune aos interesses particulares, capaz de garantir os direitos individuais e com discernimento racional para governar o conjunto da sociedade sob a inspiração de valores ditos universais e naturais (LIMA; MARTINS 2005, p.58).

⁸ A partir dos anos 1990, os organismos assistenciais do Sistema S, em especial o Sesi e o Senai, refuncionalizados, ampliaram seu papel educador, estendendo o raio de sua influência dos familiares dos funcionários da indústria e do comércio para o conjunto da população urbana (NEVES, 2005, p.109).

Conforme Neves (2005) o novo bloco histórico capitalista que se foi constituindo no início do século XX, tem conquistado permanentemente e cumulativamente os espaços no interior da esfera pública, tanto na sociedade civil como no Estado, fortalecendo-se, principalmente por meio das redefinições entre sociedade política e civil, mas mantendo até os dias atuais suas características essenciais.

Considerando as análises que realizamos até aqui, entendemos que há uma relação pedagógica que pretende instaurar uma nova cultura no momento em que o Estado, enquanto educador assume seu papel de

criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1991, p.91).

Segundo Gramsci, ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo “homem coletivo”, conforme à sociabilidade burguesa. Para isso, o Estado moderno torna-se educador, civilizando e moralizando as massas a tipos novos de humanidade.

Ao mudar o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, a compreensão da cidadania e as exigências dos direitos do cidadão são transformadas. O novo modelo de Estado propõe um original envolvimento cívico porque dá orientações aos cidadãos e à política, principalmente, na condução democrática conforme os ordenamentos do capitalismo e os moldes do mercado moderno.

1.4 A relação público x privado na educação brasileira: a prestação de serviços educacionais

A formação do cidadão é consequência do desencadeamento desta lógica mercantil já destacada e que, por sua vez, “fica subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital” (BRANCO apud PERONI, 2015, p.15). Este contexto novo-desenvolvimentista⁹, conta com o setor privado para

⁹ O objetivo dos novo-desenvolvimentistas é “entrar, como uma espécie de Terceira Via, na disputa pela hegemonia ideopolítica para a consolidação de uma estratégia de desenvolvimento alternativa aos modelos em vigência na América do Sul, tanto ao “populismo burocrático”, representado por setores arcaicos da esquerda e partidários do socialismo, quanto à ortodoxia convencional, representada por elites rentistas e defensores do neoliberalismo” (CASTELO apud PERONI, 2015, p.15).

“disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais em favor dos investimentos produtivos” (MATTEI apud PERONI, 2015, p.15).

No caso específico da educação brasileira, o debate crítico em defesa da educação que vinha desde a disputa política pela democratização da sociedade brasileira na década de 1980 foi perdendo força.

Na primeira metade da década de 1990, o processo de reestruturação do Estado brasileiro foi agravado pelas políticas neoliberais através da implementação de medidas de privatização e reforma da aparelhagem. As correlações de forças entre Estado e a sociedade civil passaram a ser, cada vez mais, constitutivas das transformações que vêm se materializando na educação do Brasil.

A proposta do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresentou em 1995 o Projeto de Reforma do Estado apresentando o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

[...] a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), que estava no bojo da reforma educacional brasileira, ilustra a reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, em que ele passou a concentrar a direção e o controle de todo o sistema, mas partilhando o provimento desse serviço com a sociedade (MONTEIRO, 2013, p.277).

O plano colocou a educação como estratégia de publicização “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7). Demanda, dessa forma, a gestão gerencial, visando ao atendimento do cidadão-cliente (BRASIL; MARE, 1995).

A constituição do cidadão-cliente foi uma consequência do crescimento do gerencialismo e da expansão do papel educador do Estado, o que provocou para a educação, algumas tensões e contradições identificadas por Oliveira (2009), a saber:

[...] a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor (OLIVEIRA, 2009, p.739).

A proposta seria tornar a administração pública voltada para a cidadania legitimada pelo cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado conforme apresentação do documento pelo ex- presidente e intelectual orgânico do Terceiro Setor, Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1995, Introdução).

Com a publicação da Emenda Constitucional (EC)/19, de junho de 1998, conforme Pires (2011), registra-se o marco legal da relação público-privada que reflete a lógica neoliberal e que caracteriza-se pela diminuição da máquina pública e dos gastos sociais, pela ênfase na racionalidade administrativa e pela busca por resultados, bem como pela criação da figura do cidadão-cliente.

Neste mercado, o estudante que antes alcançava o direito à educação, passa a ser um cliente deste serviço prestado como mercadoria. Essa política é resultante principalmente do chamado Consenso de Washington (1989)¹⁰, o qual “traduziu a expectativa dos organismos multilaterais, grupos políticos e economistas neoclássicos e, inclusive, de neokeynesianos, para os ajustes estruturais e para as reformas sociais pautadas na lógica do mercado” (RAMOS, 2015, p.83).

Diante de um cenário de dificuldades econômicas, um ponto fulcral a destacar neste contexto é de que o país e vários outros recorreram a empréstimos realizados através dos organismos financeiros internacionais os quais condicionaram certas políticas em contrapartida. Referente à crescente comercialização do setor educacional, a Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT) vastamente debateu acerca da conceituação da educação como um bem de serviço aprovando acordos que fizeram com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral (OLIVEIRA, 2009).

Dessa maneira, a educação brasileira foi e continua a ser fortemente influenciada pelas reformas empreendidas no Estado (1994-1998).

¹⁰ Consenso de Washington é o nome dado a um encontro ocorrido na capital dos Estados Unidos, no ano de 1989. Convocados pelo *Institute for International Economics*, reuniram-se, naquela ocasião, diversos economistas latino-americanos liberais, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano. As recomendações propostas no Consenso de Washington pautavam-se nas ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. As conclusões do Consenso de Washington formam um conjunto de medidas, compostas de dez regras básicas, para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento.

Essas reformas receberam forte influência dos organismos internacionais, uma vez que os governos estavam economicamente atrelados a esses organismos, dentre eles, o FMI, o grupo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho/OIT, a Organização Mundial do Comércio/OMC e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe/CEPAL (PIRES, 2011, p.67).

O governo Lula (2003-2010) formulou e promulgou a Lei de Parcerias Público-Privadas (PPPs, Lei Nº11.079, de 30 de dezembro de 2004), alterada no governo Dilma (2011-2015) pela Lei 12.766/2012, e que se expandiu na esteira do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e também na educação (CAETANO & PERONI; 2015).

A partir dos movimentos nacional e internacional,

[...] podemos perceber as práticas neoliberais em relação às reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e lideradas pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que condicionam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da América Latina à implantação dessas reformas (MONTEIRO, 2015, p.276).

Haja vista que, os incentivos políticos brasileiros articularam-se com o capital internacional, esses interferiram no processo de controle e regulação social na reconfiguração das instituições públicas brasileiras, impactando diretamente na educação. Nesse sentido “é preciso compreender os vínculos existentes entre o comportamento dos Estados e os imperativos capitalistas para a educação e, nos tempos atuais, a influência de seu “intelectual coletivo”, o Banco Mundial (BM)” (RAMOS, 2015, p.18).

A conferência Mundial realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, ampliou o consenso de que a educação para todos se faz com todos pela educação¹¹. Neste sentido, o “todos” significava a participação da ampla sociedade civil composta por organizações não-governamentais, movimentos sociais, grupos culturais, iniciativa privada, mídia, e o Terceiro Setor .

Conforme Peroni (2010), O Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) organizaram documentos específicos para cada país que tome seus empréstimos. No caso do Brasil indica que o país deve aumentar o tempo de instrução e qualidade de ensino. Em contrapartida, “vai exigir uma melhor definição nas contas nos níveis

¹¹ No Brasil, o movimento “Todos pela Educação” envolve várias instituições, ONGs e Fundações. A lista completa dos participantes pode ser verificada no endereço eletrônico a seguir, disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco>. Acessado em 21/11/2016.

nacional e subnacional, um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil na educação e no melhor gerenciamento das escolas” (MONTEIRO, 2015, p.277).

A intenção de que aumente a qualidade de ensino na perspectiva do mercado e do tempo escolar para os estudantes vai ao encontro à abertura do mercado da educação para que o Terceiro Setor participe e lucre a partir da prestação de serviços educacionais.

1.5 Nova cultura cívica: empreendedorismo e cooperação

Sob a direção do que se vem denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação,

[...] o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração [...] -contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental (NEVES, 2005, p.38).

Em comum, mas com formas e intensidades diferentes, as instituições, principalmente por meio dos veículos de comunicação estimulam as ações denominadas de responsabilidade social. Para a autora, tem tido papel estratégico na difusão da nova cultura cívica neoliberal, especialmente três aparelhos privados de hegemonia: a mídia, a escola e as igrejas.

Ao mesmo tempo em que o processo de modernização capitalista desenvolve estratégias com vistas a sua legitimação social, ora amplia de forma segmentada os direitos de cidadania por meio de insistentes reivindicações das minorias, ora inviabiliza a organização autônoma da classe trabalhadora, realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade (NEVES, 2005).

Diante das redefinições da sociedade civil elaboradas como estratégia do capital para a superação das crises econômicas, essas mudanças, por consequência, provocaram também a reconstrução de adjetivos que são inerentes a ela, condicionando novos elementos para concepção de cidadania. Tais valores pretendem sustentar a complexa organização das estruturas de poder nas relações sociais de mercado tendo em vista que “a medida que as

sociedades se desenvolvem economicamente, suas culturas tendem a mudar” (INGLEHART, 2002 p.143).

A sociedade civil nesta reconfiguração do papel estatal se reordena e se renova, abrindo um espaço de restauração das solidariedades danificadas promovendo a coesão cívica ou social por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiram enfrentar os desafios da chamada era das incertezas artificiais até atingir o conjunto da sociedade (LIMA; MARTINS 2005).

Nos termos de Ball (2013, p.33), “estamos agora oficialmente na era dos filantropo-empresários, onde a diferença entre um fundo de capital de risco, uma fundação e um empreendimento social torna-se totalmente turva”. Esta cidadania é fundamental para o Estado, afirma Ramos (2005), por impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social, e a ação voluntária dos indivíduos.

As sociedades democráticas modernas vêm sofrendo o impacto das estratégias do capital para superação da crise e dessa maneira, requer de seus cidadãos o engendramento nesta conjectura a fim de suprir com aquilo que o Estado não pretende arcar, e, por isso, favorecem estratégias que se empenham em fortalecer o empreendedorismo e a cooperação.

Na perspectiva de protagonismo individual e de conservação das relações sociais vigentes, os indivíduos são incentivados a ser ativamente responsáveis pelos destinos da sociedade, entendidos como cooperativos, cidadãos de boa vontade em um pacto pelo bem comum, no qual deverão tornar-se empreendedores de uma causa executando as políticas sociais com espírito solidário e colaborativo.

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial faziam apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p.69-70).

Para a concretização desta cidadania “ativa” e “renovada”, de acordo com Neves (2005), o Terceiro Setor ampara-se na “conciliação” de interesses plurais, na auto-organização

e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas.

Acompanhando as ressignificações sofridas pela sociedade civil, nota-se o forte incentivo de alguns valores que pretendem universalidade e que trazem as estratégias do capital para provocar impactos diretamente na concepção de cidadania, intencionados a reforçar, no sentido de estimular, ações de filantropia ou prestação de serviços, para que o cidadão assuma o que não é realizado pelo Estado.

O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo constitui-se em importante mecanismo mobilizador, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstanciando a estratégia da classe dominante e dirigente. Entretanto, no que tange a questão central da democracia, esta

[...] não se limita, como sugerido pela Terceira Via, no “envolver o povo”, mas sim na superação dos mecanismos de poder que garantam a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos e ao mesmo tempo na supressão da apropriação privada dos meios de produção, eliminando todos os tipos e formas de coações econômicas e alienação promovida pelo mercado para instituir um novo mecanismo motor, uma nova racionalidade, uma nova lógica econômica no sentido da construção do autogoverno dos produtores associados (WOOD apud LIMA; MARTINS 2005, p.47).

O que se mantém na realidade é que o Terceiro Setor modifica a questão social e, inclusive, elabora a falácia da participação da sociedade civil, ao enfatizar incessantemente que a filantropia, a caridade, a solidariedade, a cooperação, etc., seriam papel do cidadão, (MONTAÑO apud PERONI, 2015).

Nesse entendimento da chamada sociedade civil, ela se tornaria o *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais inspirada no caráter de filantropia típicas do mundo das polaridades de classe. Uma questão pertinente elaborada por Fontes e citado por Neves (2005, p.34):

Não estaria ocorrendo uma redução de diferenças significativas a uma intenção filantrópica que, ainda que louvável, diminuiria, na mesma proporção, as possibilidades de transformação real dessas formas de segregação ou exclusão?

No intento de canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais, a filantropia ou, o voluntariado, segundo Neves (2005, p.27),

“pretende-se evitar que a indignação se transforme em impulso de constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida”.

Dessa maneira cooperativa, permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos.

Destacamos que os incentivos ao voluntariado e ao empreendedorismo, especificamente na concepção educacional proposta pelas parcerias estabelecidas entre o privado e o público, tendem a canalizar os impulsos de indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais aos valores estabelecidos.

Desse modo, o novo Estado incentiva e aprofunda o surgimento de novas organizações definindo espaços de participação direta na aparelhagem estatal, incorporando-as em sua estrutura por meio de parcerias, de modo a transformá-las em propulsores da “confiança ativa, do equilíbrio harmônico entre indivíduos e a esfera da nova política, fortalecendo, assim, os laços de convivência pacífica” (LIMA; MARTINS, 2005, p.55).

Nessa direção assume sua função educativa. Redefinindo a pobreza, a qual é agora “vista como a incapacidade de alcançar padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida de pessoas de baixa renda” (BM, 2004, p.4).

Quanto à pobreza e o aumento da desigualdade social acabariam sendo responsabilidade e culpa não só de países, mas também de indivíduos incapazes de informar-se e participar deste mundo cheio de possibilidades, desde que sejam capazes de empreender. Segundo Giddens (2007, p.26),

O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas.

O incentivo ao empreendedorismo está atrelado à estratégia de redução de pobreza proposta pelo FMI que é baseada no controle local, na coordenação e harmonização das ações dos países doadores, na contrapartida dos países em programas específicos e focalizados em redução da pobreza (MELO, 2005, p.79).

Nesta construção, o desemprego e a pobreza são interpretados como infortúnios ou consequência da incapacidade individual e devem ser enfrentados por intermédio de valores

morais positivos universalmente válidos e mecanismos relacionados à ajuda mútua. A solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de “parcerias” com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes. Conforme Lima e Martins (2005, p.52)

O governo, para trabalhar em parceria com a sociedade, deve estabelecer o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos.

Para tal estruturação, é necessária uma ideologia que endosse esta concepção. No caso do neoliberalismo é a transformação de direitos em serviços prestados, na qual, os indivíduos deverão constituir-se como empresário de si mesmo, através de investimentos que os fazem pensar como se fosse uma empresa possibilitando-os negociar de igual para igual com os empregadores.

Assim, a cidadania para a Terceira Via é marcada pelo desmantelamento da democracia e a derrubada da direção dos fundos públicos para os direitos sociais, que são abolidos como direitos e transformados em serviços disponíveis no mercado para o cidadão.

Nesta concepção, conforme Peroni (2015), os membros desta nova sociedade civil são entendidos como filantropos que se responsabilizarão pelos destinos da sociedade, já que o empreendedorismo e a concepção de mercado são apregoados como conteúdo da política social. O novo cidadão, para ser um empresário prestador de serviços, deve chegar nas empresas em condições de competir com os outros empresários de si mesmos com um conjunto de elementos: investimentos em seu currículo para sua formação, seguridade social, plano de saúde e chegar pronto para o mercado de trabalho.

A cultura do “empreendedorismo” surge como consequência da reestruturação do modo de produção capitalista sob a ótica da terceirização¹². Uma forma de ampliar lucros que atua em detrimento dos direitos trabalhistas e da polivalência provocando a exploração sobre o trabalho e sua desregulamentação.

¹² No Brasil, a terceirização chegou a todos os setores, como assevera Antunes (2008, p. 107): Os serviços públicos, como (...) educação, (...) sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público. O resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, as noções de tempo e de espaço também são metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas.

No Brasil, um dos autores de maior destaque na difusão do empreendedorismo é Dolabela (2008). Para o autor, o empreendedor representa o motor da economia, um agente de mudanças. Calçado no economista austríaco Schumpeter (apud DOLABELA, 2008), associa o empreendedor ao desenvolvimento econômico, à inovação e ao aproveitamento de oportunidades em negócios.

É uma livre tradução que se faz da palavra entrepreneurship, que contém as ideias de iniciativa e inovação. É um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar. O empreendedor é um insatisfeito que transforma seu inconformismo em descobertas e propostas positivas para si mesmo e para os outros. É alguém que prefere seguir caminhos não percorridos, que define a partir do indefinido, acredita que seus atos podem gerar conseqüências. Em suma, alguém que acredita que pode alterar o mundo. É protagonista e autor de si mesmo e, principalmente, da comunidade em que vive. Abrir empresas, ou empreendedorismo empresarial, é uma das infindáveis formas de empreender. Podem ser empreendedores também o pesquisador, o funcionário público, o empregado de empresas. Podem e devem ser empreendedores os políticos e governantes. As ONGs e o Terceiro Setor estão repletos de empreendedores. É empreendedor o artista, o escritor, o poeta que publica os seus versos, porque é necessário compartilhar os resultados de seu trabalho (DOLABELA, 2008, p. 24).

No que tange ao indivíduo, a lógica do capital vai imprimir um aumento exacerbado do controle dos indivíduos. Uma implicação que decorre daí é que os indivíduos cada vez mais terão que assumir responsabilidades pelo seu próprio aprendizado e reaprendizados continuados, pelo seu autodesenvolvimento e por suas próprias carreiras.

Conforme Drucker (1985), em curto prazo, todos os conhecimentos precisarão ser substituídos ou renovados, como uma constante demanda por novos aprendizados e habilidades. A suposição a partir de agora tem que ser a de que indivíduos por sua própria conta precisarão encontrar, determinar e desenvolver um certo número de “carreiras” durante suas vidas de trabalho.

Neste contexto, para Dias, parece não haver alternativa ao trabalhador forçando-o a adequar-se ao mercado,

[...] aprimorando seus talentos, enquanto saída única para resolver o problema do desemprego. É adquirindo competências que o indivíduo poderá dotar-se de empregabilidade como forma de tornar-se empregado ou adquirir competências que impliquem na oportunidade de “empresariar a si mesmo”, no formato do empreendedorismo. Assim, as noções de empregabilidade e empreendedorismo são destacadas como modo de

contrapor ao drama do desemprego, dado como inelutável (DIAS, 2006, p.100).

Dessa forma, a prosperidade do sistema capitalista ganha vitalidade na iniciativa do jovem cidadão de empresariar suas individualidades, por meio do empreendedorismo ao mesmo tempo em que age no sentido de camuflar a possibilidade de contraposição coletiva da classe trabalhadora na perspectiva de transformação social. Um instrumento não só de crescimento econômico, mas também, de desenvolvimento social e utiliza a educação empreendedora como meio de disseminação.

Isso não significa formar empresários nas escolas, mas, numa visão ampliada de empreendedorismo, que campeia as atividades humanas, na pesquisa, nos governos, nas artes, em qualquer lugar. A meta é que todos se preparem para empreender na vida, esse é o sentido maior atribuído a uma educação empreendedora. Então, empreendedor aparece como “[...] alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2008, p.23).

Considerando os elementos tratados, para o cidadão, o empreendedorismo representaria a geração de autonomia, autorrealização, busca do sonho, condições indispensáveis em qualquer tipo de atividade profissional. Além disso, a reestruturação produtiva aponta outras características essenciais exigidas ao cidadão pelo capital.

Quais são os contornos desse “novo tipo de trabalho?” Ele deve ser mais “polivalente”, “multifuncional”, diferente do realizado pelo trabalhador que se desenvolveu na empresa taylorista e fordista. O trabalho que cada vez mais as empresas buscam não é mais aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista, mas o que se gestou na fase da “desespecialização multifuncional”, do “trabalho multifuncional, que em verdade expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho (Bernardo, 2004). E isso ocorre tanto no mundo industrial como nos serviços, para não falar do agro-negócio (ANTUNES, 2008, p.107).

O autor observa que no mundo do trabalho pós-fordista, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se diretamente porque utilizam-se do trabalho intelectual dos/as trabalhadores/as que, ao atuar junto à máquina informatizada, transferem parte de seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta deste processo.

Tal modo de produção impossibilita ao trabalhador outra forma de coexistência humana com os seus e com o planeta de um modo geral, ou outro modo de produção da vida material, não calcado na produção do lucro através da extração de mais valia. Agora, o capital

restringe a vida dos trabalhadores ao que estes podem produzir de riqueza e reduz ainda mais os amparos legais no âmbito da sociedade capitalista, visando apenas ampliar os lucros.

Como nos mostra Antunes (2008, p. 107),

Resultante do processo de liofilização organizacional que permeia o mundo empresarial, em que as substâncias vivas são eliminadas, como o trabalho vivo, sendo substituídas pelo maquinário tecno-informacional presente no trabalho morto. E nessa empresa liofilizada, é necessário um “novo tipo de trabalho”, que os capitais denominam, de modo mistificado, de “colaborador”.

Esta dinâmica impressa pelo modo de produção capitalista transmutou o mundo do trabalho ao constante produzir, preparar, reproduzir, estudar, num infinito processo de servir ao capital. Esta forma de trabalho que não possui uma carreira que funcione como “plataforma de lançamento”, onde não se constrói, nem se estabiliza ou se descansa, é o resultado da flexibilização proposta para o mundo do trabalho neoliberal.

Portanto, para Dolabela (2008 p.25), “[...] o empreendedorismo é a melhor arma contra o desemprego” afirma que em tempos de precarização extrema da contratação da mão-de-obra, esse discurso e essa prática são determinantes para a retro-alimentação do modo de produção capitalista. “[...] o empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que será para o século XXI mais do que a revolução industrial foi para o século XX” (IDEM, p. 25).

Esta é a lógica em que o sucesso e o fracasso na sociedade são considerados individuais. As classes inferiores teriam piorado por razões pessoais e culturais na tarefa de aprimorar o capital humano¹³ e à dedicação a educação.

Essas referências indicam que, no âmbito da teorização proposta, a sociedade civil constitui-se em uma instância que possui uma materialidade, uma força própria e portadora de um elevado grau de autonomia e independência do processo histórico. Seria o novo agente histórico por excelência, em lugar das classes sociais polarizadas. Atuaria nessa lógica,

¹³ [...] um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem e precisam articular (alinhar) em função de um fim extremo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de “capital” – entendido este como uma soma de valores de troca que serve de base a uma empresa capitalista. Assim, a partir de um determinado momento que escolhermos chamar de “invenção do capital humano”, o capital, conceito necessariamente abstrato, passa a se apresentar coberto com roupas humanas, “vestindo” características e atributos até então vistos no homem. O capital é investido de formas humanas (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 15).

sem chão histórico, apenas em função da vontade (HAYEK apud LIMA; MARTINS 2005, p.61).

Além da vontade subjetiva que aponta, há uma nova política de liberdade para o indivíduo, definida como resposta ao novo individualismo estimulado pela globalização cultural. Seus objetivos correspondem sempre ao “reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista” (LIMA; MARTINS 2005, p.53).

Para o autor, esta reestruturação pretende preservar princípios muito caros ao liberalismo, quais seja a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classe, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades.

Diante desta nova concepção de cidadania, Neves (2005) destaca dois movimentos que se constituíram como uma nova cultura burguesa e que contribuem para que este tipo se efetive: a despolitização e a repolitização, as quais impactam fortemente na concepção de cidadania ressignificando-a.

Ao tratar da despolitização da política, a autora ressalta o sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. Já, a repolitização da sociedade civil pretende fortalecer as práticas que induzam à conciliação de classes. Nessa perspectiva, as ações estatais têm como elementos decisivos a definição de um marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática, ambas voltadas aos objetivos de impulsionar a economia capitalista e repolitizar a política

No que se refere a impulsionar a economia capitalista:

[...] seu mais expressivo indicador é a parceria entre público e privado, destinada tanto ao incentivo à eficiência e agilidade do mercado quanto à cobertura de um amplo leque de ações que envolvem as empresas em obras e serviços e as genericamente chamadas organizações não-governamentais na provisão de bens sociais para o estabelecimento de novos parâmetros econômicos (LIMA; MARTINS 2005, p.58- 59).

O setor privado propõe e impõe programas diversos em parcerias político-institucionais com o setor público. No que se refere à educação, tanto os servidores são afetados por formações e capacitações externas que determinam ações e modelos de práticas

da docência cotidiana como os estudantes são impactados pelos métodos e materiais destinados a eles. Esta prática diminui a atuação do Estado na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil (PERONI, 2009).

Quanto à repolitização da política, destaca-se a criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminação das resistências sociais à ordem burguesa e disseminação de valores caros a essa doutrina.

Neste sentido, a governabilidade do Estado, proposto pela Terceira Via, deve ser pensada como algo capaz de sintonizar as ações do “novo Estado democrático” como os organismos da sociedade civil, tais como agências regulatórias e ONGs que contribuem para a governação. Significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. (LIMA; MARTINS 2005).

No desenvolvimento deste capítulo, analisamos que há um projeto de universalização de cidadania que não é acidental uma vez que pretendem superar a crise do capital com estratégias que o sustentam e, segundo nossa análise, propondo apaziguar as contradições sociais, despolitizar e repolitizar, recuar a teoria, desvincular os direitos sociais do Estado e centrar no indivíduo a responsabilidade de sua qualidade de vida e destino.

Enfatizamos que o mercado recebeu a regulação da educação como um caminho lucrativo como estratégia de superação da crise econômica, e nesta atuação, age para a conformação humana às condições de adaptação à dinâmica do modo de produção da sociedade capitalista. Para este fim, ressaltamos o preponderante papel do Estado e da educação para a formação da nova cultura cívica como partes da reorganização das estruturas de poder do privado sobre o público processadas no mundo capitalista moderno que implicaram na ampliação da sociedade civil.

O binômio cooperação-empendedorismo tipifica o novo cidadão moderno filantropo-empresário deste período reciprocamente. Sintetiza os atributos da solidariedade como responsabilidade social e o empreendedorismo como reforço à meritocracia para a adaptação do cidadão à reestruturação produtiva pós-fordista.

A importância de ter identificado a educação como foco estratégico do capital e a concepção de cidadania destacada neste capítulo é fundamental para a investigação que apresentaremos no capítulo seguinte, a fim de relacionar estes processos com o objetivo de

reconhecê-los no Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” da Fundação SICREDI o qual atua diretamente na educação pública.

Dessa maneira, o apresentado neste capítulo possibilitou compreender o que justifica a sociabilidade burguesa requerer a conformidade técnica e ética das massas em consonância aos valores de cooperação e empreendedorismo aos ditames do Estado capitalista e sua lógica de mercado.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COOPERATIVA “A UNIÃO FAZ A VIDA”: UM PROJETO PARA EDUCAR O AUTOGOVERNO DE SI ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO E DO EMPREENDEDORISMO

Tendo apresentado o processo de reestruturação do Estado, da sociedade civil modernizada e a nova cultura cívica que a pedagogia da hegemonia propõe, podemos compreender que há na legislação, nos fundamentos pedagógicos, na tipicidade da cidadania, nos problemas de desenvolvimento, de qualidade e acesso educacional do sistema público espaço favorável para que o setor privado provisione, envolva-se e preste serviços educacionais com soluções baseadas no mercado.

Dessa maneira, neste capítulo, analisaremos como objeto de nossa pesquisa a Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI)¹⁴, que faz parcerias educacionais com a rede pública por meio do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” (PUFV) e disponibiliza recursos financeiros e gerenciais em favor de construir princípios e valores relativos a cidadania através da metodologia de projetos temáticos.

Pressupomos que há um processo histórico e correlações de forças que permitem a entrada do setor privado no setor público em forma de “quase-mercado”, ou seja, quando o privado modifica o conteúdo do público, mesmo mantendo-o público. No caso, especificamente nossa ênfase será dada à concepção de cidadania do PUFV que propõe nas parcerias com o público e já atinge cinco estados¹⁵ brasileiros.

Nossa problematização discorre sobre como este Programa privado participa, influencia na formação dos cidadãos e se materializa nos setores públicos de educação, tendo em vista a expansão da atuação nacional com o amparo da legislação nacional. Coadunamos com a reflexão de Caetano e Peroni (2015), a qual afirma que

[...] há uma relação direta entre a pretensão de formar uma nova cultura cívica e a redefinição do papel do Estado nas políticas sociais. Ela ocorre

¹⁴ O SICREDI é uma instituição financeira cooperativa e uma de suas entidades é a Fundação SICREDI. Mais dados e informações consultar o endereço eletrônico. Disponível em: <https://www.sicredi.com.br/html/conheca-o-sicredi/noticia/sicredi-unicredi-central-norte-nordeste/>. Acessado em 17/11/2016.

¹⁵ Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

especialmente nas políticas educacionais, à medida que o Estado, ao ofertar a educação básica, repassa a execução e consecução da educação para o setor privado mercantil (CAETANO e PERONI, 2015, p.92).

Nesse sentido, nosso pressuposto teórico-metodológico também parte da concepção de que o Estado e a sociedade civil são entendidos como “relação e processo em um movimento de sujeitos em correlação de forças de classes sociais e projetos societários distintos” (PERONI, 2015, p.89).

Nesta pesquisa qualitativa aplicou-se a tipologia bibliográfica, para tanto, realizamos uma análise de conteúdos enfatizando

[...] o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., e que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS, 1987, p.159-163).

O aporte teórico analisado para embasar a compreensão do PUFV, são os livros da *Coleção de Educação Cooperativa* e o *Caderno Didático para Assessores Pedagógicos*¹⁶ já mencionados. A coletânea possui quatro cadernos desenvolvidos pela Fundação SICREDI (2008a), (2008b), (2008c), (2009), pelas Assessorias Pedagógicas, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC¹⁷ e pelos Parceiros do Programa (Secretaria de Educação e demais Instituições de Ensino). Além disso, buscamos acordos de cooperação (ANEXO 2) e planos de trabalho (ANEXO 3), disponibilizados diretamente pelos assessores do SICREDI e em nosso relato de experiência como assessor pedagógico atuante desde 2014.

Para tal, o estudo apoia-se no referencial teórico com base em Peroni (2010), Ball (2013), Moraes (2003) e Oliveira (2016). A pesquisa foi construída mediante a análise da proposta metodológica de execução do PUFV e das implicações que dela resultam na formação do cidadão, pautadas no objetivo principal do Programa que é

¹⁶ A coleção inteira pode ser consultada no endereço eletrônico da Fundação SICREDI. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaoodeeducacao_corporativa. Acessado em 18 de novembro de 2016.

¹⁷ O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – nasce em 1987, constituído por uma pequena equipe multidisciplinar liderada por Maria Alice Setubal. A finalidade da organização, portanto, é contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs ativos que, conscientes de seus desejos, deveres e possibilidades, possam construir uma sociedade justa e democrática. Sua missão é colaborar com a melhoria da qualidade do ensino público e das aprendizagens infanto-juvenis, participando ativamente na implementação de políticas públicas e privilegiando o aprimoramento dos agentes educacionais (CENPEC, 2007, p.20).

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 (SICREDI 2008a, p.7).

Apresentamos as especificidades da cidadania cooperativa afluentes ao projeto do cidadão empreendedor-cooperativo analisado no primeiro capítulo. Além disso, demonstramos no aporte teórico do Programa o projeto de democracia e cidadania que se concilia ao do Terceiro Setor, sem fazer menções ao cooperativismo ou a possibilidades de emancipação do sujeito para além do consenso hegemônico.

Por fim, analisamos a concepção gerencialista do PUFV que evidencia contradições entre a postura antagônica ao mercado competitivo, e a aporia dos termos cooperação e empreendedorismo, provocando uma tensão entre as definições das noções e conseqüentemente, uma aparente contradição na proposta teórica.

A partir disso, detalhamos como o privado, representado pela Fundação SICREDI, propõe o Programa em parcerias político-institucionais com o setor público, afeta servidores, determina ações e modelos de práticas da docência cotidianamente e impacta os estudantes diretamente. Prática essa que destitui a atuação do Estado na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil.

2.1 A Fundação SICREDI e sua proposta de Educação

Conforme consta no histórico¹⁸ do Sistema SICREDI, a proposta de fomentar um Programa de Educação Cooperativa é resultado de uma estratégia, da década de 80, para enfrentar as dificuldades relacionadas às crises e sobressaltos da economia. Almejavam propagar o cooperativismo e a natureza das sociedades cooperativas para garantir a sobrevivência dos seus empreendimentos, considerando que a instituição financeira sustentasse na condição de que “o princípio cooperativo é essencial para o negócio”¹⁹.

¹⁸ Esses dados foram extraídos do site www.auniaofazavida.com.br e dos exemplares de formação metodológica para os assessores do Programa, produzidos pela Fundação SICREDI, pelas Assessorias Pedagógicas, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e pelos Parceiros do Programa (Secretaria de Educação e demais Instituições de Ensino) (2008).

¹⁹ Disponível em: <http://www.sicredi.com.br/websitesicredi/sicredi/psmlId/73?timemilis=1197633973342&menuId=&paneSelected>. Acessado em 25/01/2017.

No sentido de desenvolver o princípio cooperativo, de acordo com o material “Curso básico de cooperativismo” (GUIMARÃES, 1985, p.48) amplamente usado para a formação dos associados do SICREDI,

Os pioneiros de Rochdale reservaram nos estatutos sociais 2,5% das sobras para a educação e a promoção de seus membros. E é notável que tenham tido essas preocupações, simples operários que eram, pois já julgavam que para participar de uma cooperativa a pessoa tinha que ser educada para a cooperação, para a auto-ajuda e para viver solidariamente.

Assim, nos anos 1980, os administradores do Sistema SICREDI decidiram pela criação de materiais de divulgação sobre cooperação e cooperativismo e pelo desenvolvimento de programas nas escolas sensibilizando crianças e jovens para o tema. No mesmo período, foram realizadas pesquisas junto às organizações relacionadas ao cooperativismo, no Brasil²⁰ e no exterior²¹ onde encontraram iniciativas que abordavam questões pontuais sobre o cooperativismo nas escolas, contudo, nenhum programa específico foi identificado para o atendimento das necessidades requeridas²².

Somente em 1993, os estrategistas do SICREDI solicitaram ao Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- São Leopoldo/RS - liderado pelo Padre Roque Lauchner, desenvolver um programa de Educação Cooperativa.

A avaliação era de que não bastava a simples disseminação de informações sobre o cooperativismo, era preciso ousadia e planejamento para **transformar a percepção das pessoas também, sobre a sua capacidade de participar como agentes empreendedores de seu próprio desenvolvimento econômico e social** (SICREDI, 2008a, p.6, grifo nosso).

Neste sentido, em um momento histórico favorável à vinculação pública de uma proposta privada é que surge o Programa “A União Faz a Vida” (PUFV). Ele nasceu com a pretensão de realizar uma reforma educacional que interferisse e gerasse mudanças de ordem

²⁰ Consultas ao Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS.

²¹ Em 1992, em uma visita às cooperativas de crédito da Argentina e do Uruguai, dirigentes do SICREDI entraram em contato com uma Cooperativa Habitacional nas cercanias de Montevidéu, onde funcionava, também, uma Cooperativa Escola. Impressionados, foram recebidos e guiados por um garoto de 11 anos, presidente da cooperativa, simpático, entusiasmado e demonstrando muito conhecimento sobre cooperativismo (SICREDI, 2008a).

²² Atualmente, existem vários Programas de Educação das cooperativas CRESOL E SICOOB, entre outros.

prática no comportamento dos envolvidos, propondo-lhes o desenvolvimento econômico e social por meio da metodologia de Educação Cooperativa.

Através do Programa de Educação Cooperativa A União Faz a Vida, as cooperativas de crédito integrantes do SICREDI reafirmam sua crença de que a construção e vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania contribuem para a formação de cidadãos **capazes de empreender e criar, coletivamente**, alternativas de desenvolvimento econômico, socioambiental e cultural (IDEM).

O PUFV foi inaugurado em 27 de janeiro de 1994, quando o Conselho de Administração da Cooperativa Central de Crédito do Rio Grande do Sul (RS), aprovou o cronograma inicial e implantou o projeto piloto no município de Santo Cristo/RS.

No mesmo período da criação do Programa (1994), em âmbito nacional, as parcerias entre o público e o privado (PPPs) com base nas interações dos setores econômicos e políticos da sociedade foram se materializando na área de educação.

Esta primeira proposta consistia no financiamento das demandas de palestras e formações continuadas para os professores das secretarias de educação. Nesse período que vai de 1995 com as primeiras parcerias até 2008, a Fundação SICREDI atuou como um patrocinador na contratação de terceiros, conforme sugestões e disponibilidade financeira de formadores. Assim, atendiam aos pedidos de temáticas e não atuava por dentro das escolas. Fazia o repasse de recursos próprios às prefeituras parceiras, já que não havia ainda uma Fundação que o representasse e uma proposta de metodologia educacional.

Durante o ano de 2008 o Sistema SICREDI buscou outra estruturação teórica e prática do Programa para que pudesse impactar com maior veemência nas comunidades, para isso, contratou a assessoria do experiente órgão do Terceiro Setor– CENPEC, donde puderam lançar e publicar o aporte teórico do Programa, a fim de padronizar um específico formato.

Em 2008, o PUFV passou, juntamente com a nova proposta teórica, a ser de responsabilidade de um novo ente do Sistema SICREDI, a Fundação. Dentre os Programas geridos pela Fundação, está “A União Faz a Vida”. A Instituição fundamenta-se na noção de sociedade civil modernizada enquanto espaço de responsabilidade social organicamente independente do Estado.

A reestruturação realizada pelo CENPEC atuou no sentido de implementar uma metodologia de ensino que favorecesse o exercício da cooperação e do empreendedorismo. Dessa maneira, o PUFV coaduna-se às reelaborações políticas e jurídicas do Estado, cujos

incentivos dados ao Terceiro Setor , como vimos, foi proeminente para a formação do cidadão adequado à lógica correspondente.

O PUFV, ao assumir questões essencialmente políticas participa da privatização do poder político, neste caso, no setor da educação. Essa relação entre economia e política é basilar para

[...] entender a entrada do setor privado no público, em especial na área da educação, quando as políticas educacionais vêm se constituindo na relação e correlação de forças entre os movimentos sociais, empresários, organismos governamentais e não governamentais (MONTEIRO, 2013, p.278).

Nesse sentido, a modernização da sociedade, através do público não-estatal, ou seja, sem fins lucrativos, representa a porta de entrada da Fundação SICREDI às escolas públicas através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida”.

Seguindo esse viés, é notório no aporte teórico que o PUFV adotou o processo de gerencialização em sua metodologia donde propõe definir os termos e as condições da tomada de decisão como forma de conhecimento que governa padrões de relacionamentos internos e externos à escola. Através da gerencialização pressupõe a criação de formas de ‘gerir’ e de tipos de gestores.

Tal princípio é verificável nos convênios e acordos entre Estado e a Fundação, e justifica-se porque permite que as escolas continuem sendo públicas e gratuitas para os alunos, mas progressivamente, faz com que estas adaptem-se a lógica gerencialista da gestão privada. Essa conduta está nos meandros da abertura do Estado para a implementação do privado. Trata-se de reproduzir no público a lógica do privado voltada à educação.

A Fundação SICREDI foi reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade civil de Interesse Público²³ (OSCIP) desde 25 de junho de 2010. Sendo uma entidade privada, dotada de personalidade jurídica de direito privado, e reconhecida, com condições de obter parcerias e convênios com os níveis de governo e órgãos

²³ As OSCIPs são instituições criadas pela iniciativa privada, que obtêm um certificado emitido pelo Ministério da Justiça ao comprovar o cumprimento de certos requisitos, especialmente aqueles derivados de normas de transparência administrativas. Em contrapartida, podem celebrar com o poder público os chamados termos de parceria, que são uma alternativa aos convênios, permitindo maior agilidade na prestação de contas. Pode-se dizer que as OSCIPs são o reconhecimento oficial e legal mais próximo do que modernamente se entende por ONG, especialmente porque são marcadas por uma extrema transparência administrativa. Conferir Decreto Federal nº 3.100/99 e a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao. Acessado em 25/01/2017.

públicos (federal, estadual e municipal), a OSCIP possui patrimônio próprio, autonomia administrativa e financeira, tendo, dentre outras, destaque as seguintes finalidades, de acordo com o estatuto da FS informado na página do PUFV²⁴:

[...] III. Desenvolver e coordenar a implementação de programas educacionais e projetos que tenham como objetivo a **prática do cooperativismo, da mutualidade, do empreendedorismo**, a defesa, preservação e conservação do meio ambiente e a promoção da cultura e do desenvolvimento sustentável;

• VII. **Captar recursos sob forma de doações, renúncias e/ou incentivos fiscais**, programas oficiais subvencionados, patrocínios de entidades governamentais e não governamentais, nacionais e/ou estrangeiras, para investimentos fixos ou manutenção dos projetos, programas e demais atividades da Fundação Sicredi;

• VIII. Desenvolver e coordenar programas educacionais que visem à **promoção e a vivência de atitudes e valores de cooperação, cidadania, ética, paz, direitos humanos, democracia e de outros valores universais**. (SICREDI, 2017, grifo nosso).

No desenvolvimento de suas atividades, a Fundação enfatiza a educação como instrumento de formação do cidadão. De acordo com o seu aporte teórico, a valorização da cooperação nos ambientes escolares vai ao encontro de um projeto de uma nova cidadania mais igualitária, justa e solidária. Para atingir este objetivo, por 15 anos, o Programa estimulou a incorporação de atividades cooperativas nos ambientes educacionais com vistas à superação das desigualdades, exclusão social e inclusive, da competitividade.

A estruturação da FS em 2010, quase uma década depois da existência do PUFV, reconfigurou o Programa e adequou-se a metodologia de ensino através de projetos e, assim, passou a incidir internamente ao Estado por meio da educação pública. Sua participação fundamenta-se na posição de responsabilizar-se, juntamente a sociedade, da elaboração de um novo tipo de cidadão empreendedor e cooperativo.

Ressaltamos que não há no aporte teórico referências específicas ao cooperativismo como movimento social ou associativista, por conseguinte, trata da cooperação enquanto valor. O Programa de Educação Cooperativa não trata de Educação cooperativista, por isso, nos limitaremos a tratar da Educação para a cooperação, no sentido da solidariedade e altruísmo porque nos manuais, em nenhum momento, há outras referências.

²⁴ Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao. Acessado em 25/01/2017

O Programa é apontado como a Ação de Responsabilidade Social mais importante do Sistema, e consubstancia a estratégia do Terceiro Setor para a educação fortalecendo o consenso hegemônico. Nesse modelo de filantropia, o mercado é apresentado como um espaço compensatório e como uma nova fonte de soluções alternativas para problemas de desenvolvimento, afirma (BALL, 2013).

Essa concepção de filantropia e ajuda solidária, “embaralha intencionalmente a linha divisória entre negócios, empreendimento, desenvolvimento e o bem público e levanta questões fundamentais sobre os métodos e o futuro papel das agências de desenvolvimento tradicional” (BALL, 2013, p.36).

Para fortalecer a gestão financeira dos projetos, a Fundação propõe angariar recursos, uma das estratégias é formar um Comitê Gestor Municipal responsável pela captação e destinação de recursos financeiros advindos de parceiros e apoiadores, seja via doações do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, ou, provenientes de quaisquer outros meios, públicos ou privados para incentivar a responsabilidade social em toda a comunidades sob forma de doações, renúncias e/ou incentivos fiscais, programas oficiais subvencionados, patrocínios de entidades governamentais e não governamentais, nacionais e/ou estrangeiras, para investimentos fixos ou manutenção dos projetos.

A ideia de autonomia financeira, política e administrativa, são entendidas como condições da escola para sua independência do SICREDI e da Prefeitura Municipal em atividades como o planejamento e execução de projetos. Isso demonstra a intenção de que, mesmo inserindo nas escolas e nas salas de aula a educação cooperativa conforme a lógica do Sistema, o Programa, não pretende gastar o seu recurso próprio com a educação.

O comitê é importante para assegurar a autonomia do PUFV nas escolas e implica na corresponsabilidade da comunidade na obtenção dos resultados dela, assegurando a formação da cidadania cooperativa. Consequentemente, o comitê desvincula a total dependência do Estado para o investimento nas áreas sociais e passa a responsabilidade aos cidadãos envolvendo-os nos problemas reais, econômicos ante a falência e ineficiência do setor público.

Nas orientações do aporte teórico sobre o comitê gestor, é expressamente enfatizado que “os projetos estão vinculados aos recursos financeiros existentes no município” e se, caso os recursos não sejam suficientes, “eles serão divididos entre eles”, não havendo participação da Fundação SICREDI nos projetos realizados (IDEM|).

Na perspectiva do PUFV, tanto gestores, apoiadores e professores estão vinculados ao Programa sem obter recursos extras, apenas alguns benefícios em forma de certificação e brindes. Portanto, nesta aporia, o Programa distancia-se do cooperativismo e sintoniza-se ao comportamento do Terceiro Setor que não prega a dissociação entre cooperação e competitividade, mas é instrumento de fortalecimento da mesma lógica para a sociedade civil e para o cidadão que propõem.

O PUFV se projeta em um sistema no qual os incentivos de mercado, incluindo o lucro e/ou o reconhecimento, impulsionam essas empresas, organizações e indivíduos para que, juntos, possam, no caso específico da Fundação SICREDI, ganhar reconhecimento, conforme Ball (2013, p.36) “realizando um trabalho que diminua as desigualdades no mundo, fazendo mais pelos pobres com menos”.

O que ressaltamos é a relação direta que este tipo de parceria realiza, interligando caridade, no sentido de trabalho voluntário e política estabelecidas entre a Fundação e o setor público, donde há uma intervenção direta da ação filantrópica privada no campo da política educacional gerando implicações conceituais e práticas em relação ao conceito de democracia, cidadania e à fonte e agência da formulação de políticas na esfera pública.

O novo formato do Programa pretende o fortalecimento da cultura da cooperação e do empreendedorismo e, sua estrutura é possível de ser replicável em todos os municípios parceiros com a finalidade de implantar em larga escala o Programa com uma mesma concepção de cidadania, tal como da proposta teórico-prática, ainda que respeitando as variáveis culturais.

Para que o fim proposto se realize, a Fundação SICREDI estabeleceu como pressupostos elementares à cidadania que:

[...] o ser humano e o seu desenvolvimento pleno são os focos de todo processo de ensino e aprendizagem. Esse entendimento não cabe apenas às crianças e os adolescentes, mas a todos os envolvidos. (...) Se entende que o sucesso, ou não, de qualquer tipo de trabalho está intimamente relacionado ao “capital humano” presente nas organizações (SICREDI, 2008a, p.8, grifo nosso).

Neste sentido, o Programa está alinhado a mesma fundamentação da Terceira Via, a qual afirma que

[...] a educação é a principal estratégia de investimento público para estimular a eficiência econômica e a coesão cívica, a principal força no

desenvolvimento de capital humano, a educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida (GIDDENS, 2001, p.78, grifo nosso).

Na teoria do “Capital humano” difundida por Theodore Schultz (1973) dos anos 1960, o conhecimento e as capacidades técnicas dos trabalhadores eram defendidos como a forma de capital capaz de gerar lucro, associando a produtividade, eficiência, desenvolvimento e riqueza. Estas inspirações acabaram influenciando diretamente nos documentos e práticas do Estado brasileiro. Ou seja, o humano se transforma em capital, com todas as especificidades do capital monetário e enquanto tal, carece de cuidados para que seja rentável. Entre os cuidados, está prioritariamente o investimento na educação dos indivíduos, pois será através da educação que eles irão adquirir capacidades úteis e conhecimentos que servirão para a ampliação da qualidade de seu capital.

Nessa concepção, o homem-trabalhador é reduzido a um tipo de capital, capaz de explicar as diferenças de crescimento econômico entre países e empresas e de salários entre os indivíduos mediante uma escolarização que forma para o emprego e “a escola contribuiria para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado” (GENTILI, 2005, p. 49-50).

A Teoria do Capital Humano influenciou as políticas educacionais, instalando uma nova cultura: a “cultura empreendedora” e uma “educação empreendedora”. A partir daí surgiu uma nova forma de pensamento que circula no e em torno do ambiente educativo. Sobre esse tema Costa (2009, p. 181) afirma o seguinte:

[...] tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (2009, p. 181).

Dessa forma, passou-se a exigir desse novo indivíduo, ações que possibilitassem ao sistema econômico capitalista continuar seu desenvolvimento, transformando-os, portanto, em seres humanos com determinadas capacidades, habilidades e destrezas (criatividade, flexibilidade, inovação), com valorização social voltados para o capital. Ao transformar o fazer humano (trabalho) em uma forma de capital (capital humano), a educação é tomada como lócus privilegiado, pois “[...] o conhecimento é o motor mais poderoso de produção”

(MARSHAL, 1925), sendo assim, capaz de incrementar novas formas de valorização do indivíduo em função de investimentos feitos por ele em educação, com promessas de que esse “capital humano” poderá ter rendimentos futuros.

Nessa abordagem ressaltamos a relação do cidadão cooperativo e empreendedor com o foco estratégico do Programa “A União Faz a Vida” que pretende fortalecer a mesma base teórica da Teoria do Capital Humano para o crescimento e sustentação do cidadão filantropo-empresário. No próximo item, abordaremos como a nova formatação do Programa é conjecturada.

2.2 A rede de cooperação

Segundo dados de 2016 da Revista Vida Cooperativa (SICREDI, 2016)²⁵, após 21 anos do Programa, a rede abrangeu a 274 municípios, envolvendo 18.743 professores e professoras de 1.428 escolas, atingindo 219.866 crianças e adolescentes. Conforme o relatório de atividades descrito na página oficial do Programa, a parceria é mensurada pelo número de municípios, escolas, educadores, crianças e adolescentes envolvidos. O PUFV é sustentado por sua rede de cooperadores com o objetivo de envolver o cidadão para adaptar-se à realidade em busca do autogoverno de sua comunidade.

A proposta é a de criar uma rede intencional e articulada de atores. “Uma comunidade humana que constrói um **projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria**, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de carências, mas sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, apud SICREDI, 2008h, p.33, grifo nosso).

Em função do chamado “capitalismo social global” novas formas como a política educacional, as empresas, a filantropia e o desenvolvimento internacional se organizam, se inter-relacionam e se reconfiguram através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede²⁶, formada por promotores de políticas e novos filantropos.

²⁵ Disponível em: <http://www.vidacooperativa.com.br/volume/1/#page/3>. Acessado em 10 de novembro de 2016.

²⁶ “A rede é um mecanismo analítico e um tropo-chave dentro desse redirecionamento da atenção, como se fosse um tipo de tecido conectivo que une e oferece alguma durabilidade a essas distantes e fugazes formas de interação social” (BALL, 2013, p. 36).

As redes são locais e domínios para a lógica neoliberal e produzem novos tipos de objetos de política através de um duplo processo de comodificação e financialização e empreendedorismo moral [...] os processos aqui envolvidos não só agem sobre como também agem contra o Estado e a educação estatal (BALL, 2013, p.45).

Para Ball (2013, p.33), o que há de novo na nova filantropia “é a relação direta entre caridade, resultados e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades políticas”. Essa nova sensibilidade para a caridade pretende gerar impactos claros e rentáveis, “apoiada sobre a relação caridade, auxílio e lucro”. Esse método surge através da ciência política, da sociologia, e da geografia social, que “envolve uma diminuição do interesse nas estruturas sociais e uma ênfase crescente em fluxos e mobilidade” (de pessoas, capital e ideias).

De um lado, as fundações corporativas e familiares e os indivíduos filantrópicos estão começando a ‘assumir deveres sociomoraes que até agora eram da responsabilidade de organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais’. De outro lado, esses novos filantropos [...] dizem, é possível fazer o bem e ter lucro também (BALL, 2013, p. 34).

Considerando este cenário favorável à expansão e solidificação, o PUFV é parte da sociedade civil modernizada que fomenta a nova cidadania caracterizada pela cooperação, sinônimo de filantropia e pelo empreendedorismo em favor de “operar em conjunto” ou de cooperar para viver solidariamente.

Para compreender o trabalho da Fundação SICREDI e a rede de cooperação que pretende formar no Programa, em seus 22 anos de existência, é necessário entender as redes primeiramente, como

[...] entes interconectados de acordo com lógicas de rede e que configuram suas agendas e ligações de formas mutantes e fluídas. Essas redes retrabalham e repovoam a comunidade de políticas de ajuda e desenvolvimento, conectando de novas maneiras os interesses e as atividades de empresas, governos, filantropia e agências não governamentais (BALL, 2013, p.42).

A criação das redes dentro de uma rede como a de educação tem o intuito de criar compromissos que se adequem ao negócio principal e a seus objetivos filantrópicos. Cooperar é fundamental para participar do Sistema de cunho cooperativo, o que cria um valor simbólico e cultural como referência de distinção social.

Nesta perspectiva, no que se refere à democracia, a rede estabelece o reconhecimento do outro baseado em um recurso moral, considera que todos sejam igualmente portadores de dignidade e direitos e estabelece uma noção de confiança.

No trabalho em rede parte-se da premissa de que a cultura, valores, normas e princípios podem facilitar ou bloquear a construção de redes cujas ações conduzam a confiança generalizada no outro, no conjunto de cidadãos enquanto tais. Em geral, seus defensores afirmam que o desenvolvimento de diferentes grupos seria capaz de reverter a situação de pobreza das comunidades e gerar atitudes não-passivas diante do aparelho do Estado. Portanto, a rede seria instrumento de união de indivíduos para responsabilizar-se pela realidade de cada comunidade, ela

[...] vem sendo empregada nos receituários de organismos internacionais como ONU e Banco Mundial para designar a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local, na busca de solução de seus problemas mais imediatos. Ela é utilizada junto às noções de “pobreza” e de “desenvolvimento social sustentado” para orientar a definição das políticas sociais neoliberais focalizadas (LIMA; MARTINS 2005, p.63).

Trata-se de uma concepção cunhada no modelo de Estado neoliberal e que tem por objetivo educar as frações da classe trabalhadora para uma nova realidade e às necessidades e capacidades das pessoas. Nessa linha, a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de “parcerias” com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes (LIMA; MARTINS 2005, p.63). Cada agente tem igual importância, ainda que, responsabilidades distintas.

O Programa reproduz esta lógica, e nos materiais traz como símbolo dele, a “rede de cooperação” representada por uma flor com quatro pétalas (ANEXO 1). A organização se dá pela articulação das pétalas representadas desde os gestores, contando com os parceiros, passando pelos apoiadores, amparados pelos assessores pedagógicos e chegando ao público-alvo, o miolo da flor.

Na pétala dos gestores do Programa estão às entidades integrantes do Sistema SICREDI, elas são as idealizadoras que acompanham e agem de forma estratégica para que haja a realização e as parcerias. No âmbito da Fundação SICREDI – responsável por induzir e acompanhar a implementação de sua política educacional – se somam o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) e o Sistema SICREDI, que apoiam

financeiramente a Fundação, a qual responde pela disponibilização de recursos necessários à execução dos trabalhos com ou sem o apoio financeiro das instituições parceiras. Não tivemos acesso aos dados financeiros em nível nacional nas pesquisas realizadas na rede mundial.

A equipe da Fundação trabalha em Porto Alegre - RS e atualmente a responsável pelo PUFV é Diana Serafini. Como ela, há responsáveis estaduais do Sistema SICREDI que atuam por regiões e acompanham a implantação nos municípios, são os assessores de programas sociais que representam o Sistema localmente na efetivação das parcerias, propondo agendas e eventos para a concretização das atividades previstas. Busca os Parceiros e os Apoiadores necessários para seu desenvolvimento, fortalecendo a missão de contribuir com as comunidades locais.

Cada uma das cooperativas locais oferece o apoio técnico e pedagógico para o município aplicar o Programa, indicando profissionais terceirizados com formação no campo da educação, qualificados pela própria Fundação, para atuar nos municípios em que há uma agência do SICREDI presente.

Neste sentido, os gestores do Programa articulam as parcerias com os municípios e contratam profissionais terceiros para formar e sensibilizar os professores municipais na realização e socialização de projetos no formato do PUFV e para supervisionar os trabalhos que serão realizados em parceria. Esta assessoria é outra pétala do Programa.

Elas têm o papel de promover a formação continuada dos educadores para colocar em prática as atividades e repertórios. São pessoas (físicas e jurídicas) envolvidas com a formação de educadores. Para assumir este papel, as Assessorias participam de habilitação específica promovida pela Fundação SICREDI. Sua principal responsabilidade é manter atualizados os relatórios de atividades, e, principalmente, implementar nos valores do cooperativismo, vivenciando-os para sensibilizar a participação dos educadores.

A terceira pétala é a dos parceiros, os responsáveis formais pelos ambientes educacionais onde o Programa se desenvolve. São parceiros as Secretarias de Educação Municipal, Estadual, de Assistência Social, ONGs e outras instituições locais. A responsabilidade deles está em: Aplicar a metodologia do Programa; subsidiar os materiais pedagógicos e avaliação do processo e do resultado; disponibilizar o grupo de Educadores durante sua jornada de trabalho para os processos de formação continuada; manter os relatórios do Programa atualizados; promover a divulgação do Programa em conformidade com o plano de comunicação; promover a integração do Programa com a comunidade de aprendizagem; oferecer as condições necessárias para a realização dos programas de formação

continuada: transporte, local, alimentação e infraestrutura; encaminhar para aprovação na Câmara Municipal à dotação orçamentária necessária para o cumprimento de suas responsabilidades frente ao Programa; disponibilizar um profissional de seu quadro para assumir a Coordenação local do Programa, observando o desafio e as responsabilidades inerentes. Tudo isso, conforme previsto no termo de cooperação assinado.

Faz-se necessária também, a adesão de Apoiadores do Programa, quarta pétala. Sua finalidade é de envolver representantes da comunidade na busca de melhores condições para o desenvolvimento do Programa e de seus projetos. Considera-se apoiadores pessoas físicas e jurídicas da comunidade que apoiem o objetivo e os princípios do Programa, tais como cooperativas, empresas, pais, familiares, entre outros. A contribuição mais significativa destes apoiadores é através da captação de doações realizadas que podem ser deduzidas no Imposto de Renda, o que configura uma forma de repasse do dinheiro público para o setor privado.

No miolo da flor faz-se alusão ao público-alvo do programa. Nele estão todos os profissionais da educação envolvidos com o processo educativo, os quais são os responsáveis pela adoção das práticas de cooperação e cidadania no ambiente educacional, estendendo as crianças e adolescentes, a cooperação e o empreendedorismo, focos da tipicidade da cidadania do PUFV.

O Programa direciona-se às escolas públicas de Ensino Fundamental I e II, de Educação Infantil, e Ensino Médio. As exceções de parcerias com o privado são pontuais e abrangem escolas, ONGs e entidades sociais específicas, todas mediante a adoção de contratos de parceria. Formada a rede de agentes, passamos a tratar das fases do PUFV, denominadas também por ano 1, 2 e 3, das quais, cada rede de cooperação local deverá implementar.

2.3 Fases de Desenvolvimento do Programa

O PUFV não atua como uma política educacional e apesar de criar uma rede de cooperação local, não implementa uma rede integrada de escolas autônomas. O trabalho acontece em vários municípios, mas não estão interligados. Não há interferências diretas nos encaminhamentos de gestão dos secretários de educação e de suas equipes. A ideia desta parceria é uma combinação instável também caracterizada por “relações frouxas-rígidas que emergiram entre governos e as organizações prestando ou autorizando serviços” (NEWMAN, 2012, p.362).

Os primeiros passos do Programa A União Faz a Vida acontecem na fase de Articulação (Ano 1) (SICREDI, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008h). Consiste em ações de formalização da parceria entre a Cooperativa de Crédito e Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação e Assistência Social ou com redes privadas de ensino básico.

A Fundação SICREDI possui os direitos sobre o Programa “A União Faz a Vida” e celebra contratos para a idealização da parceria institucional com municípios onde há uma Unidade da Cooperativa SICREDI instalada e que a presidência e gerência local tenham uma estreita comunicação com os governantes municipais.

Desse modo, a articulação do Programa acontece primeiramente, a partir da empatia e persuasão dos gestores da cooperativa SICREDI de cada localidade na direção de mobilizar os representantes municipais para a adesão. Para participar de parcerias, os dirigentes do SICREDI demonstram sua habilidade para negócios, conseguindo apresentar, por exemplo, um planejamento de gestão dos projetos pertinentes ao PUFV, os benefícios aos professores e os mecanismos de controle orientados por provisões financeiras para o município e brindes pela participação.

As abordagens diferem de um município para o outro e de um grupo para outro, porque a sensibilização para o engajamento “entre as instituições tem muito a ver com os fatores ligados a questões culturais, históricas e políticas que determinam a decisão dos governantes municipais de acreditar, investir e receber o PUFV” (SICREDI, 2008c, p.12).

O vínculo institucional pretendido entre o público e o privado, nesta parceria, atende primeiramente às questões políticas antes das jurídicas e pedagógicas. Salientamos que uma das peculiaridades destes processos de reformas mercantilizadoras é que “são resultados de agenciamento político e de cálculos políticos, escolhas e investimento de recursos públicos” (NEWMAN, 2012, p.364).

Há vários casos em que os governantes, interessados nos benefícios financeiros, conheceram a parceira a partir das experiências dos municípios vizinhos e solicitaram junto a Unidade local da Cooperativa que firmassem o acordo por iniciativa dos governantes, facilitando o acesso e a mobilização inicial.

Nesta primeira fase, por fim, a Fundação convoca o Secretário ou Secretária de Educação, a Diretoria de Departamento e um(a) possível Coordenador(a) do Programa para um curso de imersão da metodologia que corresponde a 24 horas de aprofundamentos sobre o trabalho com a metodologia de projetos antes de assinar a parceria formal. A formação é destinada aos futuros responsáveis do Programa focada na sensibilização dos membros

identificados no manual como trio-gestor e apresentação da metodologia a ser aplicada pelos educadores do município. Esta capacitação é orientada e conduzida pelo professor Dr. Ricardo Casco²⁷ em diversos lugares do Brasil.

Após a formação inicial dos representantes municipais e da sinalização afirmativa das prefeituras da parceria, acontece a ampliação da articulação do PUFV, momento em que a Cooperativa e a Comunidade Escolar são convidadas a reunir-se para a apresentação formal da parceria pelo interesse da Fundação de desenvolver o Programa no sentido de

[...] repensar a função da escola e do ambiente (...), lançam-se em busca de transformações sociais, dentre elas a construção da cidadania (...) a implantação de processos participativos e de sociedades democráticas (SICREDI, 2008h, p.3).

Celebram com a comunidade através de um evento de lançamento socializando a parceria nas mídias locais. Decorre no ano 1 (um) e culmina com a assinatura do “Acordo de Cooperação”²⁸ (ANEXO 2) entre o Gestor do Programa que representam a Cooperativa de Crédito e o Parceiro que representa a Secretaria da Educação e/ou Assistência Social.

Para celebrar parceria entre os setores público e privado, utilizam-se no Brasil como estratégias: contratos de gestão, termos ou acordos de cooperação e a Lei de Parcerias Público e Privado. Consequentemente, formam-se “quase-mercados”, já que, apesar da propriedade permanecer pública, o conteúdo e forma da gestão e dos projetos servem à interesses privados e que, no caso, representam a lógica do mercado.

No PUFV os aspectos jurídicos da parceria entre a Fundação SICREDI e Prefeituras Municipais, são firmados ainda, em sua maioria, através de “Acordo de Cooperação”. A atual Constituição brasileira prevê nos termos da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 3.100 de 30 de junho de 1999 a formação desse vínculo de cooperação entre OSCIPs e Entes públicos. Assim, amparados nesta legislação, a Fundação

²⁷ Graduado e Licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. Pedagogo, Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós - Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós - Doutorando do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O campo de interesse versa sobre Psicologia Social, Psicologia Social e Saúde Coletiva; Psicologia Escolar, Educação, Formação docente. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777485P7>.

²⁸ Disponível em: http://www.itacurubi.rs.gov.br/Arquivos/350/Contratos/16329/Acordo%20de%20Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Itacurubi%202017%201_257M.pdf. Acessado em 25/05/2017

SICREDI celebra o “Acordo de Cooperação” com os Municípios dentro dos limites da Constituição.

Devido à participação do erário público com repasses para a Fundação, gradativamente começou a participar de licitações para concorrer em “Concursos de Projetos” lançados por municípios. Para isso, primeiramente há a realização de Projeto de Lei e aprovação do mesmo pela Câmara Municipal de Vereadores com o intuito de autorizar abertura de edital.

A Fundação participa como concorrente e caso ela vença o edital²⁹ fica responsável pela realização de projetos nos moldes que convier. Nessas condições, conta com aporte financeiro do erário público, para o Planejamento local condicionada a arcar com a mesma proporção do investimento público, conforme o Edital³⁰.

Após a formalização da parceria, a assinatura dos Termos implica na nomeação imediata do Coordenador municipal e a elaboração de plano de trabalho respectivo. A Fundação SICREDI tem a responsabilidade de: Planejar e executar o Programa de Trabalho zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados, buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades.

No ato de formalização dos contratos,

Os municípios signatários do “Acordo de Cooperação” comprometem-se a promover a formação de educadores para atuarem no Programa de Educação Cooperativa A União Faz a Vida, especialmente no desenvolvimento, sob o ponto de vista pedagógico, de atividades que auxiliem na consecução do objetivo do Programa, respeitadas as diretrizes, os princípios e a metodologia estabelecidos pelo mesmo e mantida a utilização do material didático próprio deste (ANEXO 2).

Nota-se que o município se compromete a oferecer a todos os professores a formação da metodologia do PUFV como uma formação continuada, ou seja, todos os professores são afetados pela proposta, ainda que, não haja obrigatoriedade de adesão à proposta.

Apesar de constar no Acordo formal a possibilidade, não há subsídios, softwares ou materiais obrigatórios à venda que possam vir a favorecer o SICREDI ou diretamente direcionar a conduta dos estudantes e professores envolvidos. O material de formação de

²⁹ Disponível em: http://www.mariopolis.pr.gov.br/arquivo_usu/documentos/1312-20160229-104819.pdf. Acessado dia 25/01/2016.

³⁰ Para maiores informações sobre Edital que a Fundação SICREDI concorreu e ganhou no ano de 2017, acessar: <http://www.mariopolis.pr.gov.br/licitacoes/edital-concurso-de-projetos-no-12017/>.

educadores do programa é distribuído gratuitamente para os municípios conveniados e estão datados de 2008. Os professores recebem apostilas como subsídios para uma aplicação da metodologia nas formações tanto em nível fundamental e médio, como na educação infantil. Entretanto, os materiais são generalizadores, pois, não especificam níveis de atuação dos professores.

Quanto ao apoio financeiro da Fundação, constitui-se em pagamento direto aos fornecedores de serviços prestados de acordo com os planejamentos consentidos pela administração municipal. Os valores são flutuantes, dependendo da presidência de cada cooperativa e das solicitações das prefeituras. Não há repasse de valores tabelados pela Fundação aos municípios.

Há um planejamento financeiro de cada cooperativa local e que disponibiliza valores negociados com as prefeituras de acordo com as atividades propostas nos planejamentos. De acordo com a análise de três planos de trabalho³¹ (ANEXO 3) há em comum neles, as seguintes atividades:

Natureza da Despesa	ESPECIFICAÇÃO DA ATIVIDADE
Articulação	Reunião com Coordenadora local, Prefeitos, Secretárias de Educação.
Formação de Educadores	Formação com todos os professores para conhecer o Programa.
Assessoria a Projetos	Assessoria Individual a professores que aderirem ao PUFV
Brindes aos professores	Dia do professor com entrega de brindes e homenagens.
Brindes aos estudantes	Dia das Crianças: confraternização com brincadeiras e passeios.
Eventos	Palestras para a formação de pais e responsáveis.
Eventos	Encontro Interestadual com alguns professores em Curitiba.
Socialização de projetos	Socialização de projetos, amostra de trabalhos concluídos com a presença dos pais e da Comunidade.
Gastos Gerais	Fundo de reserva para gastos não previstos no plano de trabalho como despesas de deslocamento, alimentação e estadia do Assessor Pedagógico, material para formação dos professores.

Fonte: Elaboração do autor.

³¹ Tivemos acesso aos planos, pois, o autor deste trabalho é assessor da Fundação SICREDI e executou-os em 2017.

Esses planejamentos sempre são aprovados pelos gestores municipais e construídos coletivamente. Como podemos notar, os investimentos estão direcionados em três focos. A saber: formação dos educadores, assessoria pedagógica e socialização com brindes.

Para a execução das obrigações contratuais apresentadas na primeira fase, e deste planejamento, o poder público figura como sócio da esfera privada uma vez que nos planos de trabalho assume as despesas de formações específicas do Programa, disponibiliza o corpo docente conforme Acordo de Cooperação e planejamento. Dessa maneira, o privado define o conteúdo e a forma do Programa, ênfase neste trabalho, a concepção de cidadania, e o público financia diretamente na divisão dos planejamentos, ou indiretamente através da dedução de impostos.

Na parceria em questão, o que ocorre efetivamente é a prestação privada de serviço e a concessão pública da aplicação de uma metodologia externa na promoção da educação pública e do erário na execução das assessorias, dos materiais de formação e na promoção de eventos. Diante desta conjuntura reestruturada em que o Estado passa a seguir a orientação privada, educadores e estudantes envolvidos ficam suscetíveis a reproduzir comportamentos e expectativas atreladas aos métodos e valores propostos, ainda que o Estado continue a ser o grande executor da educação.

O PUFV não tem a pretensão de obter exclusividade e condição de política pública. Ele é um programa que convive dentre outros inseridos nas municipalidades, assim, não há exclusividade ou obrigatoriedade de adesão de todos os educadores a ele. Conforme Acordo, ficará a cargo das escolas optarem por desenvolver os projetos, respeitando as diretrizes, os princípios e a metodologia estabelecida no PUFV.

Os Acordos têm vigências diferentes para cada realidade, podendo ser alterados por termos aditivos e rescindidos administrativamente, independente das demais medidas cabíveis, por qualquer das partes. Quanto às metas acordadas, elas consistem na execução integral das atividades relacionadas ao Plano de Trabalho construído e estabelecido entre ambas as partes.

Encerrada esta etapa jurídico-formal, o Programa passa a organizar a formação em âmbito municipal de todos os educadores que trabalham na rede, justificado pela intenção de apresentar a proposta de cidadania cooperativa aos educadores, considerados os principais influenciadores do cooperativismo na escola. Dessa forma, almeja formar cidadãos

participativos, cujos educadores tornam-se responsáveis por vivenciar atitudes e valores do Programa. Portanto,

[...] é imprescindível que todos os envolvidos com o Programa incorporem esses princípios ao seu cotidiano, pois se acredita que a apropriação de novas posturas e atitudes só ocorre quando elas são vivenciadas no dia-a-dia (SICREDI 2008, p.7).

Dessa maneira, o comportamento do educador envolvido é entendido como determinante para a condução do processo. Isso pressupõe que “o grau de cidadania dos educadores é o primeiro recurso da escola” (PERRENOUD, 2005, p.29).

Na sequência da articulação, a proposta do Programa entra na fase de Realização (Ano 2). Na prática, as atividades iniciam-se quando a Cooperativa e a comunidade escolar ou o grupo destinado³² unem-se para a apresentação do PUFV aos educadores da rede, levando-lhes a proposta da parceria.

Hipoteticamente, esta fase se divide em duas etapas semestrais. No primeiro semestre do Ano 2, estão previstas oficinas de formação para o espírito cooperativo na presença de todos os educadores do município, tendo em vista a promoção de práticas cooperativas, criação de projetos. Esses, viabilizariam a aprendizagem de atitudes e valores de cooperação e cidadania com os educadores, antes da aplicação com os educandos, a partir do propósito de colocar em prática as atividades e os repertórios de cooperação e cidadania e experimentar esse modelo de cidadania.

Já no segundo semestre do ano 2, seriam realizadas as formações da metodologia do Programa em si, habilitando os educadores em dezesseis (16) horas na metodologia para replicá-la com as crianças e adolescentes. Nesse espaço de tempo deve ocorrer a formação dos educadores dentro da metodologia específica do PUFV por meio da homologia de processos³³.

Na primeira formação dos educadores da rede são apresentadas as estratégias metodológicas da parceria e o objetivo delas para apresentar o PUFV. Com o intuito de

³² Salientamos que a composição de cada grupo pode ter perfis muito diversos como, por exemplo, “contar com a participação exclusiva de educadores das redes públicas e privada de ensino; das entidades filantrópicas; de centros esportivos e de centros culturais ou ONGs” (SICREDI, 2008b, p.12).

³³ A homologia de processos tem como fundamento a adoção de semelhança na estrutura e nas etapas que compõem o processo formativo dos educadores e a práxis pedagógica que desenvolve junto às crianças e adolescentes. Encerra a convicção de que o que assegura a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação é a experiência concreta de tais comportamentos durante a própria formação (SICREDI, 2008b, p.6).

oferecer os subsídios pelos quais os educadores aderentes terão que cumprir para fazer parte do Programa.

A natureza do trabalho criativo do docente é obliterada em prol da execução de tarefas dadas à serem executadas de forma verossimilhante. O que pode caracterizar certa alienação do trabalho.

A intencionalidade do Programa, de acordo com os manuais é repensar a escola tradicional, seus modelos pedagógicos, currículo, os atores envolvidos, seus tempos e espaços e seu sujeito principal, o ser humano.

A metodologia do Programa pretende instaurar através de projetos, uma ambiência profícua para a troca de experiências e de saberes sobre os temas mais significativos e relevantes para o conjunto dos atores sociais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem porque sustenta que a escola não consegue sozinha realizar a tarefa de formar integralmente os cidadãos (SICREDI 2008d, p.18).

Nesse sentido, a metodologia pretende atingir a considerada Educação Integral que garanta as aprendizagens necessárias para:

[...] à complexidade da vida em sua totalidade, ao trabalho, à participação e à cidadania plena (...) uma combinação de diferentes tempos e espaços, sempre definidos segundo os objetos de conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem (SICREDI, 2008c. p.19).

Com a formação, os educadores podem organizar suas ações cotidianas buscando fluidez entre as aprendizagens ocasionais e intencionais, flexíveis ao contexto para constituir-se em um processo capaz de produzir mudanças na realidade.

Para o desenvolvimento dos projetos no formato do PUFV, há três índices³⁴ a serem perpassados, a saber: Inicial, formativo e final. Em linhas gerais, o índice inicial diz respeito ao levantamento prévio de dados das crianças sobre um tema que o professor escolheu tratar, suas hipóteses e referências de aprendizagem. O segundo momento é o formativo, organiza as questões levantadas pelo grupo e que deverão ser respondidas por meio de pesquisas individuais e/ou grupais, convites a conferencistas especializados no assunto, visitas de aprofundamento, etc. O índice final do projeto organiza os conhecimentos adquiridos

³⁴ Segundo Hernandez e Ventura (1998).

possibilitando clareza do conjunto de saberes adquirido e os procedimentos de pesquisa constituídos para tal intento.

As principais ferramentas teórico-metodológicas do Programa, asseguradas e implementadas pelos Assessores pedagógicos nesta formação inicial, pretendem desenvolver a cidadania cooperativa através das seguintes tecnologias educacionais: expedições investigativas; o trabalho com projetos; e a participação da comunidade de aprendizagem.

Especificamente, no índice inicial acontece a expedição investigativa. É um recurso metodológico que têm por finalidade identificar e ressignificar os territórios nos quais crianças e adolescentes convivem promovendo aprendizagens. Instiga a sair da sala de aula e descobrir ou ampliar as possibilidades de intervenções nas demandas da realidade, bem como, “observar a vida social, trabalhos, elementos naturais e espaciais de uma comunidade” (SICREDI, 2008c, p.18).

De acordo com os manuais, é um recurso que exercita a investigação com relação a fragilidades, riquezas e demandas da comunidade, estabelecendo relações com seu entorno por meio de uma “boa pergunta” delimitada e com um tema específico. Assim, diante dos problemas reais, no trabalho com projetos, saber resolvê-los é o desafio dos estudantes, os quais devem ser polivalentes e adaptarem-se as situações encontradas, assumindo as responsabilidades como se elas fossem suas. Os conteúdos estarão a serviço de resolvê-los e de encontrar métodos criativos, inovadores para superá-los.

Para problematizar o educador deve relacionar os conhecimentos curriculares previstos e o campo de investigação para nortear a expedição por meio de um questionamento que gere exploração do território escolhido. O educador interpela com os educandos aspectos históricos, geográficos, ambientais, sociais, arquitetônicos, econômicos, etc, e sai com as crianças para as expedições investigativas.

Para que isso aconteça, crê-se que quanto mais espaço é garantido às crianças e adolescentes, mais eles exercem sua cidadania participando como atores principais do seu processo de aprendizagem, pois vivenciam habilidades e valores fundamentais em situações de construção coletiva.

Nesse viés, o processo de aprendizagem

[...] permite essa participação de alunos(as) nas decisões e rumos do projeto, valorizando a ação ativa dos(as) projetantes e considerando, no trabalho pedagógico, o protagonismo e a autoria dos(as) alunos(as) que percorrem, junto ao professor(a), os caminhos do projeto (PÁTARO, 2013, p.125).

O PUFV considera que a principal fonte de conhecimento da metodologia é a realidade social. Nela se estabelecem as metas dos projetos e a centralidade do professor é substituída pela atividade, interesse, necessidade e experiência da criança. Consequentemente, o conhecimento passa a ser fruto da reflexão sobre situações concretas, em especial, no mundo do trabalho e que por ser uma constante, a concepção reforça a necessidade dos sujeitos continuamente a aprender. Nesta perspectiva, o cidadão que está em formação é instigado a participar de sua comunidade através da observação de problemas reais e provocado a resolvê-los.

Conforme o aporte do Programa, o importante nos projetos não é o conteúdo mobilizado, mas o processo de sua constituição, as estruturas que possibilitam a aprendizagem para a organização e o seu eixo condutor. “Conhecimento esse que não reconhece hierarquia entre conhecimentos científicos e a sabedoria popular, ou entre cultura clássica e erudita e a tradição e as manifestações populares” (SICREDI, 2009, p.19).

Assim, o Programa, engendra o estilo epistemológico centrado na construção de uma matriz aberta e que afasta-se da ideia de programa curricular “a fim de que não haja limitações para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, em especial, para o potencial criativo dos atores” (IDEM, p.18).

Sugere o trabalho em grupo como uma experiência cooperativa importante, pois, possibilita intensas trocas para o processo de vida social coletiva e valoriza as propostas de projetos de interesse das crianças e adolescentes com relação a problemas, riquezas e demandas de sua comunidade.

Carrega uma visão onde não há sociedade, mas sim, indivíduos que através de projetos individuais e coletivos terão o autogoverno, o autocuidado e a autorresponsabilidade de gerir os problemas que encontram. A referência desta proposta tem como principal objetivo compreender temas e problemas do mundo que interessam e são necessários aprender a resolvê-los, de modo tal que seja uma experiência estimulante e alegre (SICREDI, 2008d).

Após identificar os problemas, o objeto de conhecimento será escolhido pelos estudantes para ser desenvolvido através de projeto. Pontuado o que as crianças já sabem sobre o tema escolhido, o educador passa a elaborar e organizar as questões que expressam o que os educandos gostariam de saber mais sobre o tema mobilizado. Essas problematizações deverão ser respondidas na segunda etapa, chamada de Índice Formativo. Este constitui um

instrumento de avaliação, o que implica em sínteses provisórias sobre os conhecimentos conquistados por meio das pesquisas individuais ou grupais.

O Índice final organiza os conhecimentos adquiridos e possibilita a tomada de consciência dos procedimentos mobilizados para a sua aquisição. Fornece um olhar retrospectivo que permite comparar o nível inicial, as primeiras expectativas de aprendizagem, como os níveis de aprendizagem atingidos no final do desenvolvimento do projeto. Aponta para novos projetos e avalia sobre os conhecimentos apropriados.

Por fim, outra ferramenta teórico-metodológica do PUFV é a Comunidade de Aprendizagem. Esta iniciativa “busca compartilhar a responsabilidade de educar com as organizações não-governamentais, os movimentos populares, os institutos e as fundações empresariais” (SICREDI, 2008d, p.18). Ela “é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário” (SICREDI, 2008d).

Significa construir um ambiente educativo em que toda comunidade pode ser mobilizada, na medida em que participa, intervém, planeja, avalia e acompanha a trajetória educativa de seus cidadãos a fim de construir sua “rede” de relacionamentos e apoiadores.

Conforme o manual “Formando Educadores” (2008c), estas estratégias possibilitam vivenciar a condição de cidadãos nos espaços educativos que habitam.

Uma cidadania cotidiana que lhes confere, como sujeitos de direitos/responsabilidade, no tempo presente, a possibilidade de manifestação de seus interesses seus valores, suas escolhas. Uma cidadania, portanto, que produz sentido pela presença e potência de saber o que constitui cada encontro (SICREDI, 2008c, p.18).

Sendo assim, a cidadania, na metodologia do PUFV, tem sido apresentada como capaz de estabelecer novas práticas sociais comprometidas com a solidariedade e a ajuda mútua, com o desenvolvimento da democracia e do consenso e com a necessidade de empreender para desenvolver a qualidade de vida do cidadão em sua comunidade.

A combinação entre as expedições e o trabalho com projetos pretendem afirmar o caráter instituinte da cidadania. Em sua radicalidade estas estratégias metodológicas visam produzir um deslocamento do poder-saber-prazer-fazer instituídos ou instituintes no âmbito das organizações sociais (...) propondo soluções pragmáticas aos problemas enfrentados pela comunidade (...) de modo a iniciar os jovens em **empreendimentos econômicos**, como, por exemplo, a constituição de cooperativas (SICREDI, 2008c, p.19, grifo nosso).

De tal modo, essas estratégias metodológicas são implementadas no intuito de compor projetos que possibilitem às crianças e adolescentes vivenciar a cidadania nos espaços educativos que habitam.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria (MORIN apud SICREDI, 2008c, p.19).

Sendo assim, a cidadania proposta deve possibilitar a manifestação de seus interesses, seus valores, suas escolhas. Uma cidadania, portanto, que produziria sentido pela presença e potência de saber o que constitui cada encontro, já que “as crianças, adolescentes e jovens de uma sociedade, de uma cidade, nunca serão o futuro se não participarem do presente” (MUÑOZ apud SICREDI, 2008c, p.19).

Considerando o processo destacado até aqui, entendemos que os elementos inerentes à prática dos projetos e os valores intrínsecos à sua consecução apresentam explícita e subjacentemente um “tipo humano”, um modelo de cidadão, que tanto a escola, como o PUFV pretendem elaborar, o cidadão cooperativo, entendido na mesma configuração do cidadão filantropo-empresário.

Vincula-se a cidadania ao fortalecimento dos valores modernos e aos ideais antropocêntricos:

Afasta-se, então, da ideia de projeto os empreendimentos que, rigorosamente determinados, excluem os sujeitos e as suas realizações. No ideal de um projeto há, potencialmente, o desejo dos atores de atuar, de modificar estados, de transformar a realidade, o que significa pressupor um singular desejo de realizar, mas realizar segundo as metas eleitas pelos próprios atores - aqueles que têm projetos (SICREDI, 2008e, p.15).

Partindo desta concepção, o projeto quer introduzir a prática de buscar sempre novas metas após as metas alcançadas, pressupondo inovação na gestão de uma singularidade incerta. Seu objetivo é mostrar ao cidadão que não há um “fim” como foco que se pretende alcançar.

Entendemos que a metodologia de projetos apresenta tipicidades de cidadania que são explicitadas quando são verificadas as amplas condições de o indivíduo, compreendendo

melhor a realidade em que vive, sentir-se responsável e motivado em agir e interagir com ela e em poder contribuir para a sua transformação ao participar das decisões. Nesse sentido, o indivíduo procura meios de ajustar suas aspirações pessoais, isto é, os seus próprios projetos, aos da coletividade.

Este último período refere-se ao terceiro ano e seguintes da parceria. Requer a continuidade do desenvolvimento da metodologia de projetos e almeja possibilitar uma formação continuada dos educadores e da equipe gestora para o desenvolvimento de Projetos e seus desafios seguindo as competências³⁵ que levariam à eficácia do PUFV e são elencadas assim: competências para compreender a complexidade humana; competências para conhecer e compreender as ideologias, contextos, tradições, cultura, crenças, valores; competência para liderar, influir, motivar; competência para acompanhar, integrar e avaliar a mudança (SICREDI, 2008d).

A Fundação SICREDI, com o tempo, passa a atuar com liberdade para gerenciar o Programa dentro das escolas, propagando sua compreensão de educação. Este complexo processo de liberação caracteriza o gerencialismo como a base para a dispersão de poder do Estado. Esta dispersão que o PUFV faz parte é fundamental para o aparecimento de uma nova forma de Estado à qual é denominado de estado gerencial. Para Newmann (2012)

A dispersão era uma estratégia política para reconstruir tanto o estado em si como a coordenação de suas funções de bem-estar. (...). A dispersão de poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de processos de mercantilização, a expansão de outros setores não-estatais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o encolhimento do estado e o simultâneo aumento de seu alcance na sociedade civil (por meio de seu comprometimento com agentes não-estatais) (p.359).

Como estratégia de reconstrução do Estado, a dispersão serve para realinhar relações de poder de maneiras complexas. Tanto profissionais como gestores ficam sujeitos às exigências de missões organizacionais propostas pelo Programa “A União Faz a Vida”, estratégias comerciais, metodologia de ensino e normas de desempenho. Na medida em que os vínculos com o Estado são (seletivamente) afrouxados, o PUFV fica cada vez mais

³⁵ O conceito de competência é uma abordagem operacional típica do campo da gestão e que é similar no campo da educação. No Parecer CNE/CP nº 29/2002 “(...) a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requerida pela natureza do trabalho (...)” (BRASIL, 2002, p.36-37).

fortalecido. Sobrevivência e sucesso dependem de sua própria capacidade para assegurar espaço e atrair professores, com privilégios de acesso à escola entre múltiplos prestadores ambicionando este espaço.

Neste processo de realização do PUFV os seguintes indicadores são almejados no aporte teórico: 1) Divulgação do programa e compreensão de suas metas; 2) Formação dos professores; 3) Interesse dos professores diante do chamado; 3) Envolvimento do educador; 4) Protagonismo do aluno; 5) Envolver a comunidade e seus agentes; 6) O PUFV fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola; 7) Articulação entre todos os agentes; (SICREDI, 2008h, p.56-57).

No “Caderno Didático para Assessores Pedagógicos”, Módulo de Formação de Gestores (2008h) escolares, há indicadores e descritores para a avaliação do Programa com os objetivos de: avaliar a qualidade dos trabalhos e dos agentes envolvidos; indicar o envolvimento dos diferentes agentes; e, indicar os problemas que o Programa enfrenta a partir da opinião das pessoas envolvidas;

No entanto, não há centralização dos dados que possa retratar a avaliação objetiva e universal da Fundação sobre o nível de mobilização e envolvimento de cada município em particular no final de cada ano e nem um histórico cadastrado dos profissionais atuantes no Programa. O que é passível de verificação são apenas os projetos publicados na revista “Vida Cooperativa” de cada ano e números anteriores.

A última fase não possui na sua programação cronograma para execução determinado para o desenvolvimento. O Programa perpetua-se nos municípios como uma parceria com a comunidade e está desvinculado de partidos. Isso porque, o Sistema SICREDI não fortalece alianças político-partidárias e conseqüentemente, a cada gestão é necessário renegociar os contratos e retomar as propostas.

O controle do processo de cada projeto executado pelos professores aderentes é feito pelos assessores pedagógicos em assessorias em loco acompanhado(a) do(a) Coordenador(a) local do PUFV e da Escola. Não há um instrumento padrão e avaliativo oferecido pela Fundação para tal acompanhamento e, portanto, cada assessor organiza sua planilha e forma de relatório dos projetos sem necessidade de prestar contas à Fundação de cada projeto acompanhado, se este foi realizado até o fim e ainda, se o mesmo desenvolveu a cidadania cooperativa ou não.

Outrossim, nas consultorias há o acompanhamento do desenvolvimento dos passos da metodologia e ao final destes, há um formulário para preencher com os dados do projeto, afim

de que seja publicado posteriormente pela Fundação SICREDI na revista “Vida cooperativa”³⁶. Por meio da revista, a FS visualiza os projetos elaborados durante o ano vigente.

Para o acompanhamento dos educadores sugere-se a elaboração de um portfólio das atividades realizadas nos projetos que possibilitarão a socialização destes em evento de encerramento com a participação da comunidade local.

Tendo em vista que o PUFV é a maior atividade de responsabilidade social do SICREDI e expressa não ter pretensão de obter lucros financeiros, compreendemos que essa forma de socialização da parceria produz o reconhecimento da comunidade pela causa nobilitante da educação, revertendo benefícios para a solidificação e apressamento pela marca SICREDI, o que justificaria o crescimento do PUFV apenas nas cidades onde existem agências.

As atividades docentes não se reduzem a execução de projetos existentes em materiais replicáveis e inclusive, não há termo de compromisso obrigando a consecução da metodologia e tão pouco exige-se o comprometimento com os resultados dela. Nesta relação de confiança, aparece a lógica da premiação a todos os professores participantes e certificação de carga horária de formação continuada reconhecida pelas municipalidades para o avanço de carreira. Além disso, há uma lógica de benefícios e comemorações no dia dos professores com brindes e presentes do Programa aos participantes para que o vínculo seja fortalecido e mobilizem efetivamente os professores a envolver-se, recompensando-os.

Como a Fundação não é uma Instituição de ensino, dessa forma, ela não tem como validar sua certificação perante o Ministério da Educação. Assim, cada município emite a certificação aos professores que foram tutelados e assessorados pelos professores da Fundação SICREDI. Dessa maneira, o benefício salarial como progressão e avanço da carreira é dado pelo município e não pela FS, entretanto, este vínculo institucional para cumprir com a formação continuada dos professores, terceiriza o processo público para o privado.

Quanto à gestão escolar, ela é tomada como um modo de proporcionar as condições adequadas para que as pessoas envolvidas promovam os valores do cooperativismo. “A ideia é de que esses valores sejam permanentemente vivenciados de tal forma que sejam incorporados aos comportamentos dos indivíduos” (SICREDI, 2008h, p.7).

³⁶ Atualmente, a revista está disposta apenas na versão online (<http://www.vidacooperativa.com.br>).

Para que o Programa possa ser desenvolvido, o manual aponta que o gestor escolar deve trabalhar para uma gestão na e para a cooperação. A cultura organizacional da escola é comparada a corporativa, e relaciona-se ao “condicionamento dos integrantes, a transformação do conjunto de valores, princípios e políticas da empresa em atitudes, expectativas e normas a ser compartilhadas, adotadas e praticadas por seus funcionários” (SICREDI, 2008h, p.11).

O PUFV assume a particularidade do novo gerencialismo, da década de 1990, mais orientado para a mudança de cultura. Procuram deixar a força de trabalho dos professores livre “para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora” (NEWMAN, 2012, p.361).

Apresenta o gestor como o responsável pelos resultados pedagógicos e todo o processo de aprendizagem, ainda que, entre as ações esteja prevista a visão cooperativa e participativa de Planejamento (SICREDI, 2008h, p.14). Nesta orientação, o Programa reforça aspectos do gerencialismo produzindo a figura do gestor-corno-herói, como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência (NEWMAN, 2012, p.359).

A ideia do poder transformacional de gestão, e de gestores como indivíduos heroicos que podem transformar escolas consideradas arcaicas formam um recurso muito significativo para os governos que buscavam reconfigurar Estados de Bem-Estar e serviços públicos. Essas funções específicas da equipe diretiva apresentam-se como uma forma inovadora de gestão escolar, para que todos estejam conscientes de suas responsabilidades e que adotem estratégias como uma maneira de

[...] romper com (...) o senso comum de uma sociedade perpassada pela injustiça social e constituída por relações de dominação, os temas direção, coordenação, supervisão, administração costumam aparecer associados a relação de mando e submissão, como se a espécie humana fosse incapaz de **autogovernar-se** a ponto de os seres humanos não poderem jamais conviver com autonomia e cooperação mútua (SICREDI, 2008h, p.18, grifo nosso).

A linguagem da gestão está impregnada no aporte teórico do Programa. Falam de mudança da cultura para produzir organizações/escolas mais receptivas/prazerosa, mais centradas no cliente/aluno, mais eficientes/significativas e capazes de fazer mais com menos em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada. Falam da necessidade de estratégias, visões e missões que permitiriam que escolas individuais – e a própria nação – obtenha sucesso mais efetivamente no mercado global.

O gerencialismo, então, atua como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar modernos. No processo, a gestão foi encarada pelos governos como uma força social progressiva:

Antigos pressupostos deveriam ser desafiados; antigas alianças dissolvidas; as bases do antigo poder enfraquecidas. Isto deveria ser alcançado não apenas por meio de mudança forçada direcionada pelo governo, mas pela obtenção de consentimento para a ideia de que a mudança em si era uma virtude, uma necessidade para sobrevivência da Grã-Bretanha na economia global emergente e uma precondição essencial para sua renovação como nação (NEWMAN, 2012, p. 362).

Quanto ao impacto no desenho institucional, o PUFV não propõe alterações na organização e estrutura do órgão gestor da educação municipal ou na ordem hierárquica. Principalmente não retira a possibilidade de liberdade de ensino, já que outras metodologias podem ser inseridas pelos professores, intercalando suas rotinas.

Em todo o material analisado, os benefícios intencionam privilegiar as práticas de cooperação reconhecendo as instituições escolares como espaços de formação continuada do capital humano na medida em que as pessoas sentem-se conquistadas, atraídas, motivadas, convencidas de sua importância para a instituição.

2.4 Princípios e valores do PUFV

Compreendida a reestruturação da sociedade civil no atual período do capitalismo podemos analisar que a parceria público-privada da Fundação SICREDI com os municípios em que atua fortalece a concepção do cidadão empreendedor-cooperativo, de modo que as tarefas que seriam do poder público vão se esvaziando e estão sendo substituídas pelo movimento em que o Estado se retira ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a autorregulação da sociedade civil.

A justificativa da participação do Sistema SICREDI diretamente na educação pública fundamenta-se na posição de responsabilizar-se, juntamente a sociedade, da elaboração de um novo tipo específico de cidadão. Nisso, a Fundação também se assemelha ao projeto do Terceiro Setor, na medida em que usa para mediar às relações humanas, amparada nas normas jurídicas de uma sociedade considerada democrática e em normas morais e valores constituidores de uma concepção de cidadania que

[...] só se efetiva quando fundada na simultaneidade e interdependência dos valores éticos de igualdade e equidade, diversidade, liberdade, autonomia e emancipação, participação, solidariedade e relação dialógica, necessários para o desenvolvimento de cidadãos **capazes de construir e empreender coletivamente** (SICREDI, 2008a, p.9. Grifo nosso).

Para isso, o Programa parte do pressuposto de que os valores individuais são construídos a partir de complexas relações que as pessoas estabelecem entre si e com a sociedade ao longo da vida. Daí o porquê do PUFV apoiar-se na interpretação de que uma educação em valores se faz a partir da necessária participação ativa em práticas de valores e não por meio de explicações verbais, de memorização ou transmissão de saberes.

Trata como cidadão e cidadã a todos e todas, independentemente da idade, sem reforçar uma cidadania futura e distante, pelo contrário, incentiva à participação de todos os indivíduos nos processos de sala de aula e na vida escolar, sustentando-se em dois princípios: cidadania e cooperação.

O conceito de **cidadania** é pautado como o valor³⁷ básico de uma sociedade democrática e entendido como o pleno exercício de direitos e responsabilidades. “O exercício da cidadania representa a defesa dos valores fundamentais da civilização, indispensáveis para a otimização do convívio social que é o fim buscado” (SICREDI, 2008h, p.46).

De acordo com o aporte teórico, o programa compreende a cidadania amparada nos seguintes valores: **diversidade e a justiça**. A competência de respeitar a **diversidade** pretende verificar atitudes de respeito pela diferença, ações inclusivas e participação em prol da coletividade e a **justiça** refere-se aos direitos, deveres e a não violência. Para realizar o princípio da cidadania, o indivíduo deve ser capaz de compreender os princípios da justiça, igualdade e a equidade³⁸ e agir de acordo com as leis vigentes e normas/regras da escola (IDEM).

³⁷ O conceito de valor é entendido como a aceitação da coletividade, com vistas ao todo, em detrimento de ideais individuais. Como códigos ou padrões específicos construídos socialmente e que, partilhados, representam o sentido, as significações das escolhas que orientam a vida do sujeito na seleção de objetos ou desejos psicológicos, viabilizando a satisfação das necessidades por meio de escolhas frente à realidade (SICREDI, 2008h, p.46).

³⁸ Equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando os critérios de justiça e igualdade. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o Direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes (SICREDI, 2008h, p.14).

Quanto ao princípio da **cooperação**, o Programa ressalta três valores: **o diálogo, o empreendedorismo e a solidariedade**; (SICREDI, 2008h, p.43). Neste princípio, a associação ao Terceiro Setor fica evidente, no sentido de fomentar com outra nomenclatura o mesmo atributo de cidadania.

O aporte explica rapidamente o significado desses três valores: o **diálogo** para escutar, ouvir ideias, mudar os pontos de vista. O **empreendedorismo** para criar, reconhecer oportunidades, sentir-se responsável e possuir iniciativa para tomar decisões que envolvam o desempenho dentro do grupo. A **solidariedade** para agir em prol da união do grupo, de uma sociedade ou de uma associação cooperativa.

Segundo o Sicredi (2008) para estes valores, é necessário desenvolver as competências e a habilidade de reconhecer o outro como membro do grupo, cooperar na resolução de problemas, compartilhar sentimentos e conhecimentos, habilidades para trabalhar em equipe, sentir-se responsável pelo bem coletivo.

O PUFV se propõe a instrumentalizar os alunos, professores e pessoas envolvidas, no sentido de que adquiram essa competência e outras como: “a empatia, liderança, capacidade de ouvir, do consenso, de abrir mão de uma ideia em favor de outra, as quais devem ser praticadas diariamente na busca de altruísmo” (IDEM).

Considerando a concepção de cidadania apresentada de maneira rasa, podemos compreender que o PUFV não se preocupa em desenvolver o conceito e tratar das implicações do termo, apenas dá significados rápidos. Entretanto, em nossa compreensão, os valores incitados e relacionados como parte dos conceitos cooperação e cidadania, coaduna-se aos mesmos princípios da solidariedade e do empreendedorismo apontados pelo Terceiro Setor . Dessa forma, o Programa não reforça uma singularidade pelo viés cooperativista. Não há no aporte teórico menção à concepção cooperativista. Quando o termo é usado, é sempre no sentido de cooperação e filantropia.

2.5 Educação cooperativa

Considerando estes elementos, buscamos ampliar o significado de educação cooperativa. Segundo Burr (apud SCHNEIDER, 2010, p.31), ela prepara pessoas para um estilo de vida, de convivência e de trabalho “marcado pela autoajuda, reforçado pela ajuda mútua, gerando situações de solidariedade e processos de sinergia na cooperativa, na

comunidade e na sociedade mais ampla”. Para o Sicredi (2008b, p.7), para que o espírito cooperativo seja vivenciado, os princípios devem ser materializados nas seguintes atitudes:

[...] autoajuda, **autorresponsabilidade**, democracia, igualdade, equidade e solidariedade. (...) hoje, os mesmo já estão adaptados a visões mais modernas, mas mesmo assim, seus princípios e sua essência estão inseridos nos princípios atuais, que são: adesão voluntária e livre; gestão democrática pelos membros; participação econômica dos membros; autonomia e independência; educação, formação e informação; intercooperação; interesse pela comunidade (SICREDI, 2008h, p.7).

Estes se fazem necessários para o cooperativismo, entretanto, na visão crítica de Schneider (2010), há um dismantelamento dos laços e redes humanas donde, as corporações da lógica do capital se fortalecem pelo individualismo e ocupam, cada vez mais, espaços da economia e da cultura. “O caráter urbano da vida humana atual é cada vez mais dominado por relações de competição, de anonimato, de individualismo e de crescente desinteresse pelas necessidades dos outros” (SCHNEIDER, 2010, p.17).

Porém tanto a visão crítica de educação cooperativa de Schneider quanto o PUFV, o foco estratégico e a base para o crescimento e sustentação do PUFV é tornar o cidadão cooperativo e provocar o vínculo com o sistema cooperativo. Schneider (2010) faz uma reflexão sobre a educação e a capacitação como ações para o planejamento de sucesso das cooperativas. Afirma que:

Para recuperar a identidade nas instituições, torna-se necessário recorrer mais e mais a processos educacionais, que trabalhem as questões da origem, visões de mundo, visões substantivas sobre os indivíduos e a sociedade, valores, princípios, normas, etc., como as principais fontes energizadoras de processos que podem recuperar e fortalecer a identidade de uma organização (SCHNEIDER, 2010, p.26).

O autor entende a educação cooperativa, como um conjunto de ensinamentos que proporcionam maior aporte cultural, valores, princípios e normas do cooperativismo. Neste caso, Schneider (2010, p.31) afirma que a educação deve ser “voltadas ao desenvolvimento da pessoa humana plenamente consciente do seu papel e de sua responsabilidade na cooperativa e conseqüentemente na sociedade, uma pessoa solidária e altruísta”.

Está em acordo com a compreensão de educação da Confederação e Federações Cooperativas, as quais afirmam que é:

[...] tudo aquilo que é próprio e é da essência do “ser cooperativo”, que é a visão do mundo e da sociedade, a filosofia, a doutrina, os valores, os princípios e as normas cooperativas e do respectivo projeto de economia e de sociedade que pretendem ajudar a construir, segundo certos procedimentos técnicos e administrativos construídos ao longo dos seus já 165 anos de história (IDEM, p.24).

Para o autor, a lógica do capital ordena os diferentes indivíduos no campo da economia, da política, da cultura e, desse modo, uniformiza a singularidade de cada indivíduo, apesar das diferenças dos territórios e da história de cada povo. Assim, para os cooperativistas, a educação é uma alternativa “necessária à substituição das relações instintivas de concorrência pelas relações de respeito, de solidariedade e de cooperação entre os seres humanos e destes com o restante da natureza (...) a organização cooperativa está a serviço da valorização do trabalho e não do capital” (FRANTZ, 2010, p.12).

Portanto, fazem a defesa de que, a educação é um processo, e,

[...] não pode ser ideologicamente neutra, a fim de formar um novo homem para um novo mundo (...) o cooperativismo é um modo de vida, de relacionamento com o outro e com o mundo e através da busca permanente de equilíbrio, embora muitas vezes tenso e difícil (...) (SCHNEIDER, 2010, p.18)

Para o movimento cooperativo, é certo que a cooperação deve produzir riqueza, como todos os protagonistas do mercado, porém, não está em busca do lucro e concentração, mas sim em busca de mais qualificada satisfação das necessidades das pessoas, dando importância à educação se não quiser perder sua identidade.

Seu objetivo é “contribuir para a elaboração de uma identidade comum entre os associados, num mundo cada vez mais pautado pelas relações mercantis e individualistas” (IDEM, p.27). Portanto, a educação no cooperativismo é de grande importância porque permite compreender que através do hábito de ver, pensar e julgar segundo os ideais, valores e princípios cooperativos o tipo de homem e de sociedade que pretende formar.

A educação cooperativista propõe-se, dessa maneira, a ser um instrumento eficaz na construção de um novo tipo de convivência social em que a democratização de oportunidades seja acompanhada pela democratização dos resultados atingidos pela sociedade negando o individualismo e a competitividade.

Entretanto, a possibilidade da cultura cooperativa ser desenvolvida nas escolas está atrelada nos manuais do SICREDI, proporcionalmente, a capacidade do diretor de orientar e

construir uma verdadeira cultura organizacional articulando a equipe, já que, jamais poderão prescrever as mudanças a serem realizadas de forma mecanicista:

Implica em conhecer e interferir nos fatores, na forma como os sujeitos pensam, interagem e naquilo em que acreditam. A ideia de gestão escolar está centrada na pessoa dos gestores e a eles cabe motivar as pessoas, das mais diversas formas, a buscarem a aprendizagem continuada, pois é esta que leva ao crescimento e à renovação permanente (SICREDI, 2008h, p.12).

Para que o Programa possa ser desenvolvido, o manual aponta que o gestor escolar deve trabalhar para uma gestão na e para a cooperação, administrando e coordenando as funções desempenhadas por todos os envolvidos no sistema escola em busca do sucesso e em resultados. A cultura organizacional da escola é comparada a corporativa, e relacionam-se ao condicionamento dos integrantes, a transformação do conjunto de valores, princípios e políticas da empresa em atitudes, expectativas e normas a ser compartilhadas, adotadas e praticadas. A ideia de gestão “preconiza a busca de objetivos comuns, que devem ser concepções do grupo e como tal, assumidos por todos” (IDEM, p.11).

Na visão apresentada pelo PUFV, ao diretor implica articular o processo decisório da escola, organizar, projetar, planejar, administrar e promover os meios e recursos necessários ao funcionamento da organização prever tempos de execução, avaliar. “Está centrado nele os resultados pedagógicos e todo o processo de aprendizagem, ainda que, entre as ações esteja prevista a visão cooperativa e participativa de Planejamento” (IDEM, p.14).

Nos textos analisados encontra-se também a afirmação de que o diretor acompanha os resultados de avaliações internas e externas, analisa os resultados e verifica os desvios e incorreções, para coordenar as estratégias que se fazem necessárias para alcançar melhores resultados. Neste sentido fortalecido pelo PUFV, “o diretor da escola é o gestor de um empreendimento educacional” (IDEM, p.15) e cabe a ele a liderança em busca da sobrevivência e pelo sucesso das organizações para atingir os objetivos e metas coletivas. O resultado pretendido a partir da concepção de liderança estabelecida

[...] será um ambiente institucional mais harmonioso e democrático com pessoas exercendo suas tarefas com prazer e envolvidas nas mesmas. A ideia de uma liderança democrática consiste em uma aplicação flexível de regras, em um líder que escuta a comunidade interna e externa, que toma decisões e delega responsabilidade de forma colegiada (IDEM, p.15).

Na análise do papel do coordenador pedagógico, o PUFV considera-o elemento de ligação entre professor e o aluno, o articulador do processo de construção da equipe escolar e, como gestor do currículo, da contextualização entre as disciplinas de acordo com os temas desenvolvidos nos projetos. Ele é o educador dos educadores e ainda, tem como tarefa: “Transformar os professores em colaboradores no desenvolvimento do projeto educacional da escola (...) e acompanhar e mesmo verificar a continuidade/descontinuidade do processo” (SICREDI, 2008h, p.16).

A função gerencial do coordenador está ligada à orientação e à cobrança de resultados. Alguns indicadores de responsabilidade do coordenador controlar e apresentar “dados estatísticos” das causas: aprimorar as avaliações e metodologias; preocupar-se com a atuação pedagógica do professor; garantir a integração do grupo; planejar coletivamente; coordenar a formação pedagógica; fazer resultados chegarem à sala de aula; (IDEM)

Por fim, também aparece o uso de termos do campo empresarial aplicados na fundamentação metodológica proposta quando se refere ao Coordenador local ou Supervisor do PUFV. Sua função é integrar, mediar as relações entre as políticas públicas e as escolas, assegurando o cumprimento dos princípios, dos objetivos e das diretrizes do ensino estabelecidas na legislação e fazendo a ponte de duas vias, entre os interesses das comunidades escolares e os representantes do sistema público, propondo e executando as mesmas. Informar aos órgãos responsáveis as condições de funcionamento, as necessidades das escolas. Acompanhar a execução do Programa, orientar, assessorar, controlar e avaliar os diferentes processos educacionais incluídos na rede.

Essas funções específicas da equipe diretiva apresentam-se como uma forma inovadora de gestão escolar, para que todos estejam conscientes de suas responsabilidades e que adotem estratégias como uma maneira de

[...] romper com (...) o senso comum de uma sociedade perpassada pela injustiça social e constituída por relações de dominação, os temas direção, coordenação, supervisão, administração costumam aparecer associados a relação de mando e submissão, como se a espécie humana fosse incapaz de autogovernar-se a ponto de os seres humanos não poderem jamais conviver com autonomia e cooperação mútua (SICREDI, 2008g, p.18).

O material sugere ainda, o uso do modelo de planejamento 5W 1H³⁹, muito usado nas empresas. “Mediante o planejamento, a distribuição de tarefas, a atuação, a coordenação e o controle se ordena a realidade com vistas a conseguir processos de qualidade e a melhora dos centros educativos” (SICREDI, 2008h, p.18).

Portanto, o conceito de gestão escolar inovadora refere-se à qualidade com que o objetivo previsto seja realizado com sucesso, possibilitando uma escola eficaz. A eficácia depende da técnica adequada dos gestores, assim, todo problema quando não se atinge o resultado esperado, é da equipe gestora. Há explicitamente a responsabilização da equipe local por resolver os problemas das equipes, pois, aos gestores compete a eficiência da gestão. Segundo o material, o sucesso estaria em atingir uma educação de qualidade (IDEM, p.25).

Em nossa compreensão, essas formas gerenciais incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados. Há muitos e diferentes elementos nesse processo, os quais considerados em conjunto agem para corroer a autonomia profissional e a autoridade docente, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a emergência da competição entre escolas e para a busca de qualidade total em educação como algo possível, e mesmo necessário.

Há uma expectativa de que as escolas operem “[...] mais como empresas privadas, para se introduzirem no mercado, para competirem uma com a outra por estudantes e por mais recursos.” (SMITH, 1996, p. 39).

Claramente, há o estímulo à cultura da competitividade na ação dos gestores da escola e no compromisso pela implantação do Programa como “um dos fatores de sucesso do mesmo” (IDEM, p.21). Portanto, há um desvirtuamento da proposta de educação cooperativa, em prol da aproximação da concepção da pedagogia hegemônica.

Em nossa análise, ressaltamos que as “Funções diretivas” de acordo com o PUFV são crescentemente fortalecidas com um número maior de responsabilidades, com formas variadas, que podem ser vistas como figuras-chave nas reformas neoliberais e na ‘modernização’ do setor público. Elas “[...] desempenham uma função-chave no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais-competitivos – um processo de ‘desprofissionalização’ [docente].” (BALL, 2008, p. 47).

³⁹ Consiste em um plano de ação que permite considerar as tarefas a serem executadas ou selecionadas de forma objetiva, assegurando sua implementação respondendo as seguintes perguntas traduzidas do inglês: O que? Quando? Onde? Por que? Quem? E Como?

Neste contexto, ao desejar que os gestores incorporem e vivenciem os princípios de cooperação e cidadania do Programa através do gerenciamento da escola como um negócio em vista de seu sucesso e de sua gestão com indicadores explícitos de uma empresa, há uma afirmação da competitividade.

A justificativa do Programa de fortalecer os princípios da cooperação e da cidadania são contraditoriamente apresentadas na proposta da metodologia do PUFV porque enquanto nega a lógica capitalista da competitividade, ao mesmo tempo, a estimula para que a escola seja como uma empresa que produza resultados eficientes e de qualidade.

As orientações específicas do PUFV para a formação de princípios da cooperação e da cidadania estão em sintonia com as apresentadas pelo setor privado, não lucrativo, na provisão de políticas sociais para a educação pública. O Programa está diretamente relacionado ao novo cenário educacional brasileiro pautado pelo Terceiro Setor e que tem integrado a agenda educativa.

Coerente com as concepções que sustentam os conceitos da filantropia, responsabilidade social, solidariedade e ajuda mútua, os textos mostram a importância da cooperação como instrumento de aprendizagem enfatizando a participação na comunidade e dela na aprendizagem através dos projetos cooperativos.

A proposta é a de criar uma rede intencional e articulada de atores. Uma comunidade humana que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de carências, mas sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES apud SICREDI, 2008h, p.33).

Outra identificação do Programa com o Terceiro Setor é quanto à participação da comunidade externa na escola por meio do trabalho voluntário, através do recurso da metodologia, que se chama de “comunidade de aprendizagem”. Nela, surge a possibilidade de contar com o apoio gratuito para sanar diversos problemas diagnosticados na escola devido à falta de recursos públicos, como também, complementar a formação dos estudantes com informações externas à escola.

2.6 A aporia entre competitividade e cooperação

Na metodologia do Programa “A União Faz A Vida”, o caráter de urgência e imprescindibilidade está presente ao estimular práticas cooperativas no desempenho das atividades humanas (profissionais, educacionais e sociais), afirmado que deve haver a dissociabilidade entre a competitividade e propondo sua superação através da cooperação.

Para afirmar o princípio da cooperação, o aporte teórico sustenta que deve haver impreterivelmente a negação da competitividade, pois, ela impossibilita a identificação com o outro e com o sofrimento alheio nos ambientes educacionais e afirma-se a incorporação de ações de cooperação entre os indivíduos que compõe um grupo social como a única via de construção de comportamentos solidários. Para o Sicredi (2009)

Devido à necessidade de autopreservação, os indivíduos tendem a considerar os seus semelhantes como ameaçadores, como adversários, comportamento que coloca em risco a possibilidade da vida individual e coletiva. Desse modo, a sociedade tende a formar os indivíduos (por meio de suas instituições educacionais), desde a tenra infância para que não se identifiquem com o semelhante, já que o estranhamento, a frieza, e a competitividade, tornaram-se elementos estruturais para a manutenção do isolamento entre os indivíduos em prol de interesses que nem sempre se orientam para a felicidade coletiva (p.13).

De acordo com o manual *Vivenciando trajetórias cooperativas* (2009), as práticas de competição e cooperação acompanham a trajetória humana e foram importantes para a constituição de grupos estáveis. Entretanto, ressalta que o princípio da competição é considerado contraditório, porque, ao mesmo tempo em que expressa importantes passos rumo à melhoria da condição de vida humana, no esporte, na ciência, entre corporações do campo tecnológico, entre outros, também contribui para a criação de armamento e destruição em massa. Enfatizar apenas às práticas competitivas na vida social, no entanto, seria prejudicial e colocaria em risco a própria existência humana (SICREDI, 2009, p.12).

Sendo assim, o Programa pretende intencionalmente fortalecer a coesão social através da cooperação como contraponto ao ordenamento social individualista tendo em vista uma orientação segundo os preceitos democráticos. A vida coletiva, “fundamenta-se no reconhecimento recíproco e na confiança mútua, elementos que se constituem como fatores da regulação e da direção social dos interesses comuns” (SICREDI, 2009).

A superação da cultura do isolamento social implicaria em mudança de hábitos cotidianos orientados para a felicidade coletiva e com ênfase na maior participação dos indivíduos tendo em vistas a construção de relações sociais equânimes e solidárias que expressem as aspirações de uma comunidade, o que provocaria à “interiorização da barbárie social” e a “necessidade de autopreservação” (SICREDI, 2009, p. 13).

Para tanto, o diálogo seria usado como princípio educativo que pretende reconhecer “o outro como semelhante, como co-partícipe na busca de soluções de problemas referentes à vida cotidiana” e a “frieza, própria da organização social competitiva, transformada” (IDEM, p.14). Sendo assim, os termos competitividade e colaboração foram definitivamente incorporados ao Programa como antagônicos.

Dessa maneira, a cooperação resume uma concepção popular e exprime um discurso ideológico específico. Através dos valores da diversidade, justiça, empreendedorismo, diálogo e solidariedade, idealiza-se a superação do individualismo e conseqüentemente da competitividade, como se fossem possíveis de ser dissociadas.

No sentido lato, competitividade está relacionada à capacidade individual de rivalizar e superar qualquer alteridade que almeja alcançar os mesmos objetivos. Na proposta metodológica da pedagogia por projetos tal como é apresentada, há o estímulo de desenvolver competências para resolver problemas locais que possibilitem simultaneamente empreender soluções para a cidade em que as crianças e adolescentes vivem, tenham um interesse comum e exerçam a cidadania e, durante este processo, se solidarizem com os outros para que vivam em melhores condições de acordo com os recursos disponíveis.

Tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade das demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros” (DEWEY apud SICREDI, 2009, p.14)

Assim, enfatizamos que a fundamentação teórica do PUFV usa de vários termos específicos do mercado competitivo, especificamente o empreendedorismo, a fim de forçosamente relacioná-lo a noção de colaboração em detrimento da competitividade como componentes extrínsecos, sem o ser.

Essa aporia entre termos é, para Moraes (2003), característica da sociedade contemporânea instaurada no irracionalismo pós-moderno e no niilismo. Tal concepção usa

como tática os jogos de linguagem para criar novas formas de controle. Exemplo disso é a mudança de termos⁴⁰ destinada a assegurar a obediência e a resignação públicas. “O pragmático vocabulário se fez necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais” (MORAES, 2003, p.153).

Da mesma forma, Lima e Martins (2005) destaca que temas antigos, como cidadania, igualdade, participação, democracia e novos, como empreendedorismo, voluntariado, responsabilidade, dentre tantos outros, “são tratados sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define” (LIMA; MARTINS 2005, p.57).

Dessa maneira, a pedagogia de projeto proposta pelo PUFV, sob o paradigma da complexidade tratar-se-ia de uma ação que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação e adaptação às relações sociais.

Suas bases filosóficas podem ser entendidas como consequências dos

[...] efeitos da falência da concepção racionalista moderna, a qual balizava um conjunto de princípios, ideias e práticas reguladoras e que possuía as condições para estabelecer a nítida demarcação entre racional e irracional, entre ciência e opinião, entre verdade e erro, entre ciência e não-ciência”. Deletéria, “a soberania de tal concepção de racionalidade que fora aplicada como objetivo educacional é dilacerada” (MORAES, 2003, p.153).

Para a autora, frente à crise da razão, instaurou-se um mal-estar epistemológico, além de ético e político porque o paradigma da complexidade passa a negar a objetividade do conhecimento, associada à ideia de uma desestruturação do programa curricular prefixado.

Portanto, sob a ótica ora de um recuo, ora até de um retrocesso da teoria,

[...] são ressignificados os conceitos em uma marcha a ré intelectual e teórica devido à falência de uma determinada concepção de razão: “a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático (MORAES, 2003, p.155).

Essa ressignificação de termos se encontra presente no âmbito das instituições educacionais e nas empresas e foram incrementadas sob a influência da ideologia capitalista

⁴⁰ A autora uso como exemplos os termos: “igualdade” que cedeu lugar à “equidade”; “classe social” substituído pelo de “*status* socioeconômico”; os de “pobreza” e “riqueza” pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais (MORAES, 2003, p.153).

do século XX contagiadas por diversas esferas sociais. Ao mesmo tempo em que a concepção pedagógica de projetos tem a criança e o adolescente como centro da atividade, e sujeitos ativos no processo de aprendizagem, reconhecendo seus desejos, necessidades e interesses, nos ambientes corporativos, amplamente identifica-se a transferência aos funcionários da responsabilidade pela gestão da qualidade dos processos.

Isso deve-se em grande parte ao modelo gerencial que tem considerado todas as pessoas como “colaboradores”, estimulando uma gestão participativa. Pressupõe que o colaborador ficaria atento à origem de eventuais problemas e apresentaria sugestões corretivas à direção da empresa, procurando transformar os trabalhadores em colaboradores motivados e comprometidos com os resultados organizacionais, ou seja, da competitividade do negócio. Além de propor a geração de um esforço coletivo de todos os envolvidos na busca de resultados frente ao mercado, afetando significativamente o grau de desempenho e competitividade das empresas representando uma ideologia que insiste na indissociabilidade entre a colaboração e a competitividade (OLIVEIRA, 2016).

Ao concentrar o debate sobre a relação do público e do privado na educação, verificamos através da análise do PUFV, considerando suas parcerias já realizadas e a história construída, como as escolas públicas assimilam de maneira espontânea e vigorosa, as exigências do mercado em relação aos atributos da competitividade e da cooperação filantrópica. Esse efeito previsível teve tamanha interferência por dentro das escolas através de Programas privados que passam a fazer parte das instituições públicas.

Na escola, a ideia difundida é que o esforço colaborativo dos alunos melhora o desempenho escolar porque gera prazer e amplia a capacidade de aprendizagem significativa, possibilitando uma inserção mais ativa na sala de aula. Outra proposta da metodologia refere-se à substituição da rigidez das tarefas escolares repetitivas e isoladas em disciplinas pelo trabalho flexível e adaptável ao temas, polivalente e participativo, seguindo a mesma compreensão da gestão empresarial.

Em ambos os setores, evidencia-se a indissociabilidade entre o desenvolvimento de habilidades colaborativas e o sucesso profissional, impondo melhores índices, eficácia, inovação e melhor desempenho (CHIAVENATO, 2010).

Para que a compreensão de cidadania cooperativa seja concretizada, entendemos que é imperativo do PUFV capacitar os alunos imbuídos de espírito competitivo, provocando a negociação de interesses e adaptação às realidades, predispondo-se ao trabalho em equipe e por fim, comprometendo os membros da comunidade escolar de uma cultura organizacional.

Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação. O trabalho em grupo cooperativo supõe partir de que o pensamento é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas só se exercita em cooperação; que o esforço é individual, mas o êxito compartilhado. A cooperação é, por definição, moralmente boa e a competição, ocasionalmente, bem sucedida, mas não proveitosa (ORTEGA; DEL REY; apud SICREDI, 2009, p.14).

Sendo assim, os alinhamentos do perfil de conclusão dos estudantes aos interesses da atividade produtiva se coadunam e transferem, para o interior do ambiente educacional, os conceitos e ideologias que sustentam o modo de produção da sociedade capitalista. Sob esse discurso, as crianças e adolescentes deixariam de serem meras executoras de tarefas e se tornariam colaboradores efetivos aptos a sugerir, opinar e participar ativamente nos rumos da organização de uma aula.

Pretendemos colocar em evidência as confluências teórico-práticas entre os ditames do capital para a educação e às práticas pedagógicas que nos sustentam. Em comum, responsabilizam o indivíduo por sua vida social cotidiana e instigam a filantropia como meio de resolução das mazelas sociais.

Além da preparação do sujeito para a vida produtiva, o PUFV age em favor de práticas cooperativas como o ponto fulcral da construção de uma nova sociedade, igualitária, justa e solidária (SICREDI, 2009, p.16). Ao afirmar que a desigualdade é ruim e injusta e que ela só pode ser abolida pela prática da solidariedade entre os homens, afirma que os indivíduos que se formam em meio à valorização de experiências cooperativas, ao reproduzi-las, minimizariam as desigualdades sociais e econômicas, desnaturalizando-se.

Nesta concepção de democracia proposta, os direitos civis e políticos são fortemente defendidos e ampliados, enquanto que, os direitos sociais são substituídos pela atuação dos membros da comunidade através da cooperação. Os indivíduos enquanto sociedade civil enfrentariam a miséria e a pobreza isoladamente em suas realidades, o que, despolitiza a crítica social sobre as desigualdades.

Ao apresentar a defesa das práticas cooperativas afirmando que,

[...] historicamente estaríamos em condições de fazer valer na vida social a primazia das cooperativas, já que a riqueza material acumulada pela humanidade já seria suficiente para libertar todos os indivíduos do jugo social da busca cotidiana de satisfação de suas necessidades básicas para a autopreservação (SICREDI, 2009, p.12).

Incorre-se na falácia caracterizada como petição de princípio, isso, pois, para ampliar o acesso aos bens materiais para a sobrevivência daqueles que não tem e formando a comunidade para a concepção de felicidade coletiva e geral para a satisfação de todos através do hábito social da solidariedade, nega-se a miséria estrutural e pressupõe que aqueles que detêm a riqueza deveriam e partilhariam igualmente com todos os indivíduos seus bens autônoma e automaticamente após a compreensão do propósito cooperativista.

Considerando estes fatos, o conflito existente entre os conceitos de competitividade e colaboração carregam uma contradição lógica, sem saída. Por um lado, há a necessidade de desenvolvimento de atividades colaborativas, cooperativas e trabalhos em equipe, por outro, a competição e a pressão por pensamentos individuais nas práticas e na realização das tarefas propostas no ambiente escolar que não se exime de reforçar o individualismo.

Assim, existe um antagonismo conceitual-discursivo entre competitividade e a cooperação. O incentivo ao protagonismo ativo dos estudantes na resolução de problemas reais no âmbito em que vivem reflete e legitima a ideologia e as regras da vida produtiva na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2016).

Essas condições consolidam um tipo de jogo social onde as atividades de projetos temáticos, geradores de vivências e conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar funcionam, na verdade, como meio instrumental para a responsabilização do estudante ante a sua realidade para naturalizar a responsabilidade social como conduta de regra.

Assim, a defesa dos princípios de cidadania e cooperação – afirmados como necessários ao desenvolvimento do indivíduo e da organização escolar, presente nos manuais e proposta educacional do PUFV- reforçam os interesses do mercado e transformam as atividades e trabalhos colaborativos em simples instrumentos para fins de despolitização.

O modelo da metodologia em questão apresenta inconsistências e fragilidades teórico-discursivas do modelo de cidadão cooperativo apresentado por Schneider (2010), que levamos a refletir sobre os impactos nas práticas dos docentes e estudantes influenciados pelo Programa.

Isso também, nos permite clarificar as relações entre as proposições educacionais mercadológicas e as propostas político-pedagógicas materializadas para escolas públicas, bem como, ampliar a compreensão entre o processo de formação dos estudantes e as demandas privadas do mercado à educação influenciando nas políticas educacionais.

Embora o estudo esteja circunscrito ao PUFV, seus pressupostos básicos e proposições podem ser notados em outros Programas que estão presentes nas escolas públicas. Esta pesquisa também traz contribuições aos debates teóricos sobre a conduta moral do cidadão.

Considerando esta aporia, o que compreende-se é que a conduta auto interessada do agente moral compromete uma ação moral altruísta amparada no ideal do trabalho coletivo. Dessa forma, a exigência de competências que ampliem a competitividade do indivíduo e da organização da sociedade contemporânea gera um conflito de conduta no agente moral, compreendido como alguém que possui liberdade para escolher entre ações alternativas a partir de considerações morais individuais (OLIVEIRA, 2016).

Como consequência, os interesses subjetivos sobrepujam aos coletivos e as práticas colaborativas no intuito de alcançar resultados privados e egoístas. O propósito destas premissas foi tratar dos antagonismos entre competitividade e cooperação delimitando aos ambientes educacionais que aplicam efetivamente o Programa “A União Faz A Vida”. Antagonismo que advoga pela cooperação, empreendedorismo e a responsabilidade social frente às mazelas sociais.

CAPÍTULO 3

TIPICIDADES DA CIDADANIA NO PUFV: ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO

No capítulo anterior, enfatizamos como, em meio à reforma da aparelhagem estatal e à redefinição do papel do Estado, o Programa de Educação Cooperativa “A União Faz A Vida” (PUFV), insere-se no cenário mundial e brasileiro moderno e apresenta uma tipicidade de cidadania que se enquadra nas medidas governamentais de privatização “realizando a expectativa dos organismos multilaterais, grupos políticos e economistas neoclássicos para os ajustes estruturais e para as reformas sociais pautadas na lógica do mercado” (RAMOS, 2015, p.83).

Dessa forma, demonstramos alguns aspectos que o neoliberalismo buscou instalar na política educacional e que estão contidas no aporte teórico do Programa de Educação Cooperativa, o qual é produzido pelo ativismo social empresarial da Fundação SICREDI (2008) (2009) e apresenta elementos típicos da noção da globalização hegemônica.

As consonâncias decorrem das propostas apontadas por Organizações Internacionais multilaterais, tais como CEPAL, UNESCO e o Banco Mundial, as quais têm definido uma série de orientações como narrativas que requerem: a existência de uma nova ordem globalizada com novas formas de produção às quais os sistemas de educação devem se adaptar; que a educação seja funcional no fornecimento de força de trabalho qualificada e na contenção da pobreza; a descentralização e autonomia institucional como forma de se obter uma oferta mais eficiente de educação (FALLEIROS, 2005).

Assim, a concepção de cidadania acompanha estas reestruturações. Desde o início dos tempos modernos, está em curso um longo e errático processo de individuação propiciando a conquista da cidadania em termos de direitos. Entretanto, segundo Ianni (2002),

No curso dos jogos das forças sociais e das formas de sociabilidade que se formam e transformam, o indivíduo é levado à massificação e ao consumismo, de permeio aos contrapontos: realização e alienação, bem-estar e desespero, liberalismo e socialismo. À medida que se desenvolvem os meios de comunicação e a cultura de massa, bem como a indústria cultural, são muitos os que são levados a viver alheios à ideia e prática do espaço público, visto como instituição primordialmente política (p.28).

Neste capítulo, para identificar algumas tipicidades da cidadania estabelecidas no PUFV, nos propomos a analisar as possíveis sintonias entre o cenário mundial e o brasileiro.

De acordo com os objetivos desenvolvidos no primeiro e no segundo capítulos, entendemos que organismos multilaterais vêm espalhando reflexos de sua concepção de cidadania diretamente sobre os documentos nacionais e provocando efeitos globais na educação brasileira e conseqüentemente, no PUFV.

Reiteramos que as causas que condicionaram e influenciaram a educação brasileira foram geradas pelas reformas empreendidas no Estado, mormente durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1998). Essas pretendem instituir as políticas educacionais neoliberais que se prestam a submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes (FALLEIROS, 2005).

Nesse cenário, a reforma educacional empreendida colocou a educação como um eixo entre a reforma do Estado e a produtividade, provocando mudanças de ordem prática no sistema educativo, “tais como maior flexibilidade, descentralização e competitividade, acarretando novo marco conceitual, e o Estado, meramente fiscalizando as políticas educacionais” (RAMOS, 2015, p.83).

Dessa maneira, o objetivo do capítulo é avaliar as especificidades do PUFV que se conciliam a concepção de cidadania instaurada pelo Terceiro Setor em sua proposta. Estas características condicionam sua participação neste projeto societário que segue como ação de responsabilidade civil e voluntária.

Para isso, destacamos três fundamentos pedagógicos que geram uma tipicidade da cidadania proposta pelo Terceiro Setor e que correspondem às expectativas do mercado de formar cidadãos com características globais: a teoria construtivista; o enfoque na coesão social; e, a pedagogia das competências;

Identificamos as lacunas que as novas formas de ação, conhecimento e associação do modelo vigente do PUFV provocam, gerando as políticas de desregulamentação social e destituição das capacidades humanas de garantia de direitos conquistados.

Em seguida, apresentamos uma perspectiva à polissemia de tipicidades de cidadania no campo teórico. No desfecho desta pesquisa, identificamos a especificidade da cidadania em vista da emancipação política e coletiva, apontando aspectos contra-hegemônicos à concepção da cidadania individualista.

Por fim, em uma perspectiva crítica, salientamos algumas bases teóricas fundamentais para a garantia do direito à educação, ao trabalho e apontamos para a necessária revisão do

significado de cidadania sob a ótica do cooperativismo como alternativa de emancipação coletiva.

3.1 A cidadania global⁴¹

A expansão do movimento de reestruturação econômica global nas três últimas décadas modificou o conceito e a natureza das relações sociais, da democracia, da cidadania, da Sociedade civil e do Estado. Entretanto, para que a lógica do capital se mantenha, evidencia-se na educação, um projeto societário que coloca sua pauta em diversos setores com tipicidades parcialmente iguais ou parcialmente distintas, todavia mantendo em comum alguns elementos fundamentais que se repetem e se fortalecem mutuamente.

De acordo com Ianni (2002), dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, políticas e culturais, isto é, sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, de par em par, com a dinamização das forças produtivas. Em escala mundial, modificam-se instituições e valores, práticas e ideais. O autor ainda ressalta,

[...] a dinâmica das atividades econômicas, políticas e culturais ou sociais, em sentido amplo, adquire ritmos e versatilidade excepcionais, dada a intensa e generalizada incorporação de tecnologias eletrônicas. Aos poucos, ou de repente, as coisas, as gentes e as ideias revelam-se migrantes, volantes, desterritorializadas, ubíquas (p.29).

Conforme o autor supracitado, no vasto e intrincado cenário mundial, nesse novo palco da história, está em curso à formação de outro indivíduo, que pode ser um novo, diferente e problemático cidadão porque o indivíduo e/ou cidadão nacional encontra-se em crise, em declínio e corre o risco de desaparecer, tendo em vista que a soberania nacional está sendo anulada. Isso porque as corporações transnacionais e organizações multilaterais monopolizam os principais centros decisórios, em escala mundial, regional, nacional e local.

⁴¹ O cidadão do mundo – que foi uma figura de linguagem, metáfora ou utopia, em outros tempos e de modo muito evidente em vários momentos da história do mundo moderno- pode se tornar realidade (...) quando se forma a sociedade civil mundial, atravessada por estruturas mundiais de poder, compondo-se assim o novo palco da história; sempre compreendendo relações processos e estruturas de integração e fragmentação, dominação e apropriação, alienação e emancipação (IANNI, 2002, p.31).

Trata-se de reconhecer que os indivíduos e as coletividades, os povos e nações, as culturas e as civilizações, estão inscritos e dinamizados, organizados e desafiados, pelas relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala mundial; lembrando que a globalização, com a qual se forma a sociedade civil mundial em toda a sua complexidade, histórica e lógica, à qual subsumem-se praticamente todos as outras realidades. Este é o contexto histórico-social em que se forma o novo indivíduo e, provavelmente, o novo cidadão (IANNI, 2002, p.30).

Dessa forma, entendemos que todo indivíduo está inserido nas configurações e movimentos da sociedade mundial neste âmbito mais ou menos decisivo no qual os novos indivíduos e as novas coletividades se formam, conformam e transformam.

Como vimos no capítulo anterior, o PUFV age na perspectiva de formação da cidadania através da educação e está enredado no Terceiro Setor . Dessa maneira, se insere por dentro das instituições de ensino públicas financiando uma ação carregada de uma tipicidade particular, mas também global e assim, perpassa o espaço público e o ultrapassa, suplantando elementos exteriores a si.

Na medida em que alinha uma proposta de formação renovada de valores pluralistas, partilhados e discutidos amplamente pela sociedade civil moderna, participa de uma concepção mais universalizada de valores e do papel da educação neste momento particular do capitalismo que são modificados radicalmente.

A contextualização da elaboração do Programa foi fundamental para compreender esta perspectiva de cidadania global que ele carrega. As correlações que aparecem no PUFV, muito têm a ver com a organização de o aporte teórico ter sido reestruturada pelo CENPEC, o qual é um centro de educação expressivo do Terceiro Setor, tal como já abordamos anteriormente.

A sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 demandava à conformação a um modelo de cidadania global que não interferisse nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política e na flexibilização do trabalho de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos.

Para que uma “cidadania global” se efetive, e para que os alunos estejam preparados para os ditames do capital, atuam fortemente unidos organismos internacionais em prol de criar esses valores universais onde são ressaltadas as funções essenciais da educação relacionadas à formação da cidadania à modernidade.

A proposta mais recente e emblemática é o guia de *Educação para a Cidadania Global* – (ECG) (UNESCO, 2015), o qual relaciona à função de socialização cívica, social e política da educação e à preparação de crianças e jovens para lidar com o mundo interconectado e interdependente de hoje. Pretende ser um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais tais como a solidariedade e a responsabilidade compartilhada.

Estas concepções de organismos internacionais irradiam teorias e determinações em nossa legislação e assim, somos atingidos de múltiplas angulações. Destacamos nesta pesquisa, o alcance atingido através de uma fundamentação pedagógica comum. No documento ECG aparece que

[...] é preciso uma pedagogia transformadora, que capacite os alunos a solucionar desafios persistentes que envolvem toda a humanidade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz. Estes incluem conflitos, pobreza, mudança climática, segurança energética, desigualdade na distribuição populacional, e todas as formas de desigualdade e injustiça que ressaltam a **necessidade de cooperação** e colaboração entre os países, além de seus limites terrestres, aéreos e aquáticos (UNESCO, 2015, p. 11, grifo nosso).

Assim, a ECG aplica uma abordagem multifacetada, mas que utiliza conceitos, metodologias e teorias para o entendimento e abrangência mais universal. Promove uma superposição de objetivos, abordagens e resultados de aprendizagem que se reforçam mutuamente entre o PUFV e outros programas educacionais.

Muitas abordagens e técnicas pedagógicas em apoio à ECG foram sugeridas e aplicadas, “tais como aprendizagem engajada, **cooperativa**, dialógica, com base em investigação e nos interesses dos alunos” (UNESCO, 2015, p.16. grifo nosso).

Dessa maneira, a metodologia dita cooperativa proposta pelo PUFV, enquadra-se, fomenta, e interliga-se aos elementos que apoiam a formação do cidadão global, ainda que não haja diretamente citação e referência a este termo ou material específico no ano de 2008, quando criado o aporte teórico do Programa, ele está conformado.

Para compreendermos objetivamente a universalidade do conceito cidadania neste período moderno, destacamos, conforme Lima e Martins (2005), algumas características fundamentais para o “tipo humano” pretendido pelos defensores do Terceiro Setor, a saber: espírito empreendedor; autoconfiança; capacidade de administrar riscos; rompimento com a

cultura da dependência estatal e suas políticas sociais universais; defesa da mercantilização e submissão dos bens sociais a lógica do mercado.

Para o mesmo autor,

A Terceira Via parece desejar que, (...) não só seja realinhado todo o processo formativo a partir das novas exigências de perfil humano demandadas pelo estágio atual do capitalismo, mas também sejam diminuídas ao máximo as possibilidades de difusão da contra-hegemonia no espaço escolar (LIMA; MARTINS 2005, p.64-65).

Corroborando com a pretensão de definir, o novo cidadão, de acordo com Favalleiros (2005),

[...] deve sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (p.211).

Comparando com a definição que estabelecemos no primeiro e segundo capítulos do cidadão cooperativo-empendedor, ela aproxima-se da concepção de “cidadão global”. Entendemos que os termos carregam características semelhantes tipificando uma cidadania específica para uma sociedade reestruturada voltada ao consenso, ajuda mútua e ao autogoverno de si mesmo.

No Brasil, esta concepção de cidadania vem sendo propagada de forma privilegiada pela escola para a conformação técnica e ético-política do novo homem global, especialmente amparada na reforma curricular proposta no primeiro governo FHC de formação do cidadão/trabalhador e, no seu segundo governo, que dedicou-se a incentivar a participação, a solidariedade e o senso de responsabilidade social de todos os brasileiros.

A reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 se autoreferenciou com o *slogam* “Educação para a cidadania”. Neste sentido, incorporando a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores para melhorar a qualidade da educação nos anos 1980 e primeira metade dos 1990⁴², o Ministério da Educação (MEC), deu

⁴² Ver Plano Nacional de Educação, elaborado nos Primeiro e Segundo Congressos Nacionais de Educação (CONED) e apresentado à Câmara pelo deputado Ivan Valente (PT-SP) como Projeto de Lei nº 4.155/1998 (BRASIL, 1998).

início a uma reforma educacional afinado à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo como um de seus pilares a reformulação curricular da educação básica (FALLEIROS, 2005, p.209).

Em acordo com o projeto neoliberal da Terceira Via para o Brasil do século XXI, esta concepção supracitada de cidadão pode ser verificada diretamente nos conteúdos básicos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001)⁴³ para o Ensino Fundamental e Médio. Uma das metas prioritárias da gestão FHC foi fazer da escola um espaço de desenvolvimento do projeto de sociabilidade implantado com a reforma do Estado e assim, atribuindo centralidade ao currículo na formação de valores entre os educandos.

A fundamentação teórica do PUFV refere-se à proposta de cidadania dos PCN sobre a representação de escola como lugar da produção do cidadão, para isso, apoia-se no documento.

Conforme os PCNs, por exemplo, o primeiro objetivo para o Ensino Fundamental é: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o mesmo respeito (SICREDI, 2008e , p.24).

Ao tratar da escola como local de produção de cidadãos, o PUFV também discute as práticas escolares para a formação da cidadania em consenso tanto na maneira de ensinar como de aprender dos PCN.

Entendemos que a cidadania é manifestada quando são verificadas as amplas condições de o indivíduo, compreendendo melhor a realidade em que vive, sentir-se responsável e motivado em agir e interagir com ela e em poder contribuir para a sua transformação ao participar das decisões. Nesse sentido, o indivíduo procura meios de ajustar suas aspirações pessoais, isto é, os seus próprios projetos, aos da coletividade (SICREDI, 2008e, p.21).

Entretanto, entendemos que há estruturalmente nas perspectivas internacional, nacional e do PUFV, algumas tipicidades de cidadania sintonizadas. Destacaremos três

⁴³ Para ajudar a divulgar os princípios da reforma curricular nas escolas públicas do país e discutir formas de concretização das propostas apresentadas pelos PCN na sala de aula, o MEC desenvolveu posteriormente o programa Parâmetros em Ação, levado às escolas públicas de norte a sul do Brasil por equipes técnicas federais, no caso do ensino fundamental, ou estaduais, em se tratando do ensino médio.

fundamentos pedagógicos que nos parecem ser constituintes da concepção de cidadania moderna trazida pelo SICREDI.

3.1.1 Primeiro fundamento pedagógico: A teoria construtivista

Primeiramente, enfatizamos a inspiração teórica construtivista e sua ênfase metodológica na contextualização entre currículo e vida a partir de sua abordagem das disciplinas e da inclusão de temas no currículo. Evidenciamos nas propostas do guia ECG, nos PCN e no PUFV a adesão à Escola Nova, acompanhada da psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento. Nesta direção, a escola seria um

[...] regime de vida social e de trabalho em cooperação; servindo às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence; dando satisfação às tendências da criança; desenvolvendo o sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação; dar aos alunos educação integral, em que tenham preponderância sobre a aquisição de conhecimentos de pura memória, a formação intelectual, moral e cívica (AZEVEDO apud SICREDI, 2008e, p.29)

Em termos gerais, a escola nesta ótica, deve ser organizada sob uma forma de vida e trabalho em comum, de maneira a permitir às crianças conhecer o seu meio, integrar-se à vida social e prestar serviços à sociedade. Procura uma organização flexível, soluções práticas aos problemas pedagógicos e sociais de modo que o trabalho em cooperação seja o centro da vida escolar para que se desenvolva a consciência do valor da disciplina cooperativa e da solidariedade social.

Todavia, para Saviani (1997), no caso do Brasil, a Escola Nova, agravou os problemas sociais ao enfatizar a qualidade do ensino deslocando o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo essa dupla função. A esse fenômeno, Saviani (1997, p.11) denominou de mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante.

Compreende-se, então, que a maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da

lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (IDEM, p.9).

A concepção escolanovista, foi a proposta nacional dos anos 1990 e é a do PUFV, ambas, pleiteiam o enredamento das diversas habilidades e conhecimentos, seja dos atores sociais da própria escola, seja de apoiadores externos. Uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida.

O mais importante já não é a acumulação de conhecimentos – mas o processo de construção dos conhecimentos. O motivo é que assim se pode levar em conta o equilíbrio pessoal e a harmonia social, que vão além do simples acúmulo de conhecimento (SICREDI, 2008a, p.8).

O currículo passa a ser visto como uma grande rede de relações que emerge, isto é, que vai sendo tecido a partir das conexões exigidas, inclusive pela UNESCO, tal como aparece no manual. A organização desses programas escolares e dos conteúdos deve ser integrada à vida da criança, de modo que privilegiem atividades e projetos. Para o SICREDI (2009, p.27),

Os alunos estabelecem projetos de pesquisa-ação baseados na comunidade; esses projetos correspondem a seus interesses por assuntos sociais, políticos, ambientais e econômicos atuais. O enfoque nos quatro pilares da UNESCO – “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver” – também permite um enfoque holístico na aprendizagem.

A concepção teórica construtivista converge à proposta da UNESCO, dos PCN e do PUFV. Sendo assim, destacamos o esvaziamento do currículo em prol de uma educação em valores.

Educadores trabalhando no que pode ser um novo papel – como um capacitador ou facilitador, em vez de um executor – e na aprendizagem centrada no processo. Isso provavelmente exigirá formação adicional a fim de promover comportamentos e crenças transformadores entre os alunos, além de autoavaliações de seus pressupostos e das próprias práticas entre os educadores. Isso inclui formação preparatória e em serviço sobre práticas pedagógicas participativas e transformadoras que: são centradas no aluno; são holísticas, e fomentam consciência de desafios locais e de preocupações e responsabilidades coletivas; estimulam o diálogo e a aprendizagem com respeito; reconhecem normas culturais, políticas nacionais e marcos internacionais que causam impacto na formação de

valores; promovem o pensamento crítico e a criatividade, além de serem empoderadoras e orientadas para soluções; e desenvolvem resiliência e “competência para ação” (UNESCO, 2015, p.22).

Pretende-se assim, de modo uníssono e consentido, construir valores a partir da necessária participação ativa em práticas de valor. Isto também justifica o porquê de constar em mais da metade do Caderno “Vivenciando Trajetórias Cooperativas” (SICREDI, 2009, p.49-120) exemplos de atividades que instiguem à cooperação.

Por conseguinte, a primeira tipicidade que destacamos é a presença da teoria construtivista, na qual o conhecimento passa a ser fruto da reflexão sobre situações concretas que perpassarão ao longo da vida de todos, em especial no mundo do trabalho em detrimento de explicações verbais, de memorização ou transmissão de saberes.

3.1.2 Segundo fundamento pedagógico: enfoque na coesão social

Da realidade vivida, deve surgir o segundo fundamento pedagógico que ressaltamos, é o enfoque na coesão social provocado no processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão no currículo dos temas transversais. Como vimos, o PUFV é tributário aos PCN e por seguinte, volta seus conteúdos a aprendizagem de questões ligadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à diversidade, ao trabalho e consumo.

Os temas transversais darão maior coerência a essa proposta por entrelaçarem a nova noção de cidadania ao senso comum trazido pelas experiências individuais dos alunos, no sentido da construção de uma nova subjetividade voltada à colaboração, na execução de políticas e projetos sociais focalizados (FAVALLEIRO, 2005, p.228).

Para fomentar a educação voltada à cooperação, os conteúdos dos temas transversais e os valores propostos pelo PUFV são direcionados para o estudo da ética com vistas a desenvolver a autonomia moral do aluno – respeito mútuo, diversidade, justiça, diálogo e solidariedade.

No mesmo sentido, a UNESCO (2015) intenciona promover o uso de uma ampla gama de métodos ativos e participativos de aprendizagem, que engajem o aluno em pensamento crítico sobre questões globais complexas e no desenvolvimento de habilidades como comunicação, cooperação e solução de conflitos, a fim de resolver essas questões. Os jovens exercem um papel particularmente importante na ECG, passam a ser

[...] catalizadores e criadores de demanda, educadores/formadores e fornecedores de subsídios para a concepção, a oferta e a avaliação de programas. (...) Educar jovens para serem cidadãos responsáveis, que possam participar ativamente e se comunicar com o mundo com base em um espírito de compaixão e compartilhamento (UNESCO, 2015, p.27).

Ao encontro deste objetivo, os projetos fomentados pela metodologia do PUFV são instrumentos para instigar as múltiplas interações dos cidadãos com sua realidade e mobilizar os estudantes para uma ação investigativa e participativa que crie um ambiente de cooperação e que favoreça a compreensão de que o grupo constitui uma comunidade que está em busca de resolver situações reais com diversas temáticas que nela acontece.

Assim, diante dos problemas relativos para cada realidade, no trabalho com projetos, resolvê-los é o desafio dos estudantes, os quais devem ser polivalentes e adaptarem-se as situações encontradas, assumindo as responsabilidades como se fossem suas.

Nesse processo, os alunos desenvolveriam competências para exercer suas futuras atividades profissionais e sociais provocando consequências sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas. Conceberiam como uma responsabilidade coletiva a solidariedade como o sentimento de vínculo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, de uma nação, ou da própria humanidade.

Assim, parece ser o tema central da proposta da transversalidade e que embasa os fundamentos da nova cidadania para o Brasil do século XXI, aliando à cidadania formal a abertura de canais de diálogo para a condução das questões sociais e o estímulo à solidariedade na garantia da coesão social, em uma sociedade marcada, no entanto, por brutais diferenças de classe.

Neste sentido, a formação proposta pelo PUFV ao aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o protagonismo das crianças e adolescentes no autocuidado, como direito e responsabilidade pessoal e social, colocando-os como parte da gestão das incertezas da vida.

A intencionalidade subjacente a proposta é atingir uma Educação Integral no sentido de garantir

[...] as aprendizagens necessárias à complexidade da vida em sua totalidade, ao trabalho, à participação e à cidadania plena (...) uma combinação de diferentes tempos e espaços, sempre definidos segundo os objetos de

conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem (SICREDI, 2009. p.19).

Um dos autores que mais têm influenciado o pensamento reformista educacional é o francês Edgar Morin. Ele defende uma necessária cultura planetária a partir de uma educação para uma pluralidade de questões difusas e complexas em substituição da perspectiva de classes e da análise das contradições do capitalismo.

Essa pode ser uma grande contribuição, se pensarmos a educação integral, a comunidade de aprendizagem e as relações educativas como um todo complexo, uma rede constituída por diversos fios heterogêneos, mas que juntos podem descobrir novas maneiras de se entrelaçar em situações de aprendizagem efetivas para todos (SICREDI, 2009, p. 27).

A proposta do PUFV inclui as ideias sobre o pensamento complexo de Edgar Morin. No âmbito educativo,

[...] adotar o paradigma da complexidade significa trabalhar na escola o saber historicamente produzido pela humanidade juntamente com o estudo de problemáticas sociais mais amplas, cujo objetivo é a educação em valores. Pautados na Teoria da Complexidade de Edgar Morin acreditamos que os dois eixos básicos da educação (a instrução e a formação ética) são indissociáveis e ocorrem de forma concomitante (SICREDI, 2009, p.27).

Essa compreensão traz mudanças para a organização do ambiente de aprendizagem e, em especial, para a revisão do conceito de cidadania, pois propõe a superação de perspectivas dicotômicas, da compreensão do mundo, das relações humanas, dos conhecimentos e reforça o consenso.

Considerando estes aspectos, a concepção de cidadania do PUFV sustenta a tipicidade da formação de valores contextualizados para viver em um mundo complexo e de incertezas. O papel dos cidadãos sob este ponto de vista temporal é aprender a lidar com as incertezas da história e fazer valer as possibilidades únicas de transformação do futuro que se crê realizável para si na lacuna temporal em que as crianças vivem. Cada qual condicionada ao compromisso indelegável de fazer acontecer, de empreender, de acordo com as ambições individuais (CALVO apud SICREDI, 2008e).

Partindo desta concepção, o objetivo do projeto nos moldes do PUFV é mostrar ao cidadão que não há um “fim” como foco que se pretende alcançar. Ao admitir as incertezas, o projeto quer introduzir a prática de buscar sempre novas metas após as metas alcançadas,

pressupondo inovação na gestão de uma singularidade incerta. Implica então aos sujeitos envolvidos em um otimismo do futuro enquanto traduz o desejo de provocar mudanças, transformações em relação a certo estado das coisas.

A ênfase no aprender a viver juntos como se fosse possível resolver os conflitos de classe e os conflitos étnicos através de uma boa educação reforça a postura do conformismo social que desconsidera, sobretudo, a questão dos conflitos mundiais entre capital e trabalho, a luta entre ricos e pobres, explorados e exploradores.

3.1.3 Terceiro fundamento pedagógico: A pedagogia das competências

O terceiro fundamento pedagógico que ressalvo como tipicidade da cidadania do projeto do SICREDI desdobra-se das formulações desenvolvidas pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud sobre competências essenciais a serem trabalhadas por professores e alunos em sala de aula em situações propícias de aprendizagem.

Na obra *Escola e Cidadania*, Perrenoud (2005) afirma que, para a escola desenvolver a cidadania terá que abrir mão de alguns elementos, reorganizar as prioridades e levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis:

[...] os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária. Portanto, não bastaria substituir a instrução por uma educação moral invasiva, nomeando-a de "educação para a cidadania" para ser moderna (PERRENOUD, 2005, p.11).

O autor supõe que a escola não é mais virtuosa do que a sociedade, porque é permeada de forças contraditórias e dá seguimento a intenções e estratégias da sociedade, neste período histórico, o capitalismo.

A educação para a cidadania neste paradigma tem a ver com as pedagogias ativas e construtivistas, com a didática das disciplinas, com a relação com o saber. Propõe o desenvolvimento de competências em substituição às especializações tradicionais tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias que demandam novos aprendizados e requalificações constantes.

Neste panorama, destaca ao menos três registros fundamentais:

1. Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação. 2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro. Nada mais simples, aparentemente, pois a vocação dos saberes disciplinares é tornar o mundo inteligível e, assim, ajudar a dominá-lo pela inteligência, não pela violência. Mas o enciclopedismo dos programas contraria esse projeto de emancipação. Para desenvolver a cidadania, é preciso visar a uma cultura científica, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados; o desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética da discussão, em vez da submissão à autoridade da ciência ou do professor; a formação duradoura, em vez do estímulo à "decoreba" para se sair bem nos exames, os quais valorizam a quantidade de conhecimentos restituídos, e não a qualidade de sua apropriação. 3. Consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe (PERRENOUD, 2005, p.11-12).

A partir daí, enfatizamos as renúncias nas prioridades da formação básica para desenvolver a nova cidadania proposta. Segundo o autor, o que mais “necessitamos, é de uma ética, de uma capacidade de raciocínio fundada nos saberes (...) como ferramentas para compreender e dominar a realidade, e não como bases para os estudos superiores” (IDEM, p. 14-15).

Os saberes e a razão são compreendidos como insuficientes para a formação do cidadão e ao mesmo tempo o cerne do problema da educação para a cidadania. O “buraco negro” nos programas escolares para Perrenoud é o conhecimento da sociedade (IDEM, p.32). Dessa maneira, para o autor, a aprendizagem da cidadania passa

[...] pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas sobretudo pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, econômicos, políticos, psicossociológicos ou jurídicos em ação, que sempre frustram nossos ideais. O trabalho sobre a complexidade e a abordagem sistêmica é meio de romper as cortinas de fumaça e de não se deixar enganar por mitos (IDEM, p.33).

Estas seriam as principais ferramentas para a “reforma do pensamento” que o PUFV também pretende instaurar: uma educação para a complexidade e para a solidariedade como fundamento da democracia. O PUFV justifica-se, como vimos no capítulo anterior, tal como Perrenoud (2005) apresenta, tendo em vista que as relações entre a escola e a democracia,

[...] estariam ameaçadas não apenas pelos desvios, pelas incivildades e pelas violências cometidas pelos indivíduos dentro e fora dela, como também pela tentação por parte de vários países de retomar a um regime autoritário, para enfrentar o medo e a precarização da vida e do trabalho (PERRENOUD, 2005, p.17).

Em consenso a ECG afirma ter um papel crucial a desempenhar para “equipar alunos com competências para lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI” (UNESCO, 2015, p.9).

Outras tipicidades comuns incluem:

fomentar nos alunos uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras; um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito; habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões; habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (IDEM).

Portanto, o enfoque nas competências é proposto amplamente pelo Terceiro Setor, objetivando a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início deste milênio, para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente. Enfatiza a formação para tal cidadania global e uma preparação básica para o trabalho e identifica possíveis soluções aos problemas contemplando o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho com que se tem que lidar, porém, sem interferir criticamente na realidade para transformá-la.

Dessa maneira, para a pedagogia das competências, não existe comunidade democrática sem um mínimo de solidariedade quer ela nasça de um simples cálculo, quer ela repouse sobre valores humanos.

Em uma sociedade complexa, a cidadania passa por meios intelectuais, aqueles que são necessários para conceber as condições do contrato social, da reciprocidade, da responsabilidade, da solidariedade, mas também aqueles

que permitem participar das decisões e, portanto, compreender os desafios e defender um ponto de vista ou de interesses (PERRENOUD, 2005, p.16).

A figura do professor como organizador de uma pedagogia construtivista, é fundamental para a garantia do sentido dos saberes no intuito de preparar os jovens para enfrentar a complexidade do mundo com seus conhecimentos e suas competências. Como criador de situações de aprendizagem, gestor da heterogeneidade e regulador de processos e de percursos de formação o mediador é considerado o principal responsável para indicar o grau de cidadania de uma escola. A partir desta concepção de docência, almejando formar cidadãos, no PUFV os educadores tornam-se responsáveis por vivenciar atitudes e valores do Programa. Portanto,

[...] é imprescindível que todos os envolvidos com o Programa incorporem esses princípios ao seu cotidiano, pois se acredita que a apropriação de novas posturas e atitudes só ocorre quando elas são vivenciadas no dia-a-dia (SICREDI 2008a, p.7).

Neste sentido, o comportamento do educador envolvido é entendido como determinante para a condução do processo. Isso pressupõe que “o grau de cidadania dos educadores é o primeiro recurso da escola” (PERRENOUD, 2005, p.29).

Diante dessas relações entre conhecimento e trabalho pedagógico escolar, este novo paradigma emana da compreensão de que, “cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (FAVALLEIRO, 2005, p. 221).

Para os autores da metodologia do PUFV (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998) é importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, nega-se o currículo. Ao mesmo tempo, o conhecimento é colocado em função do que cada educando já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola.

A crítica de Ramos (2001) é extremamente pertinente no que se refere à mudança de foco prioritário do saber acumulado para o saber vivido do aluno. Esta mesma crítica vale também para a concepção da metodologia por projetos proposta por Hernández e Ventura (1998) e conseqüentemente, ao PUFV que a tem como base teórica.

A análise realizada neste item permite compreender que os fundamentos pedagógicos subjacentes ao PUFV que estão presentes no material do Programa tem total consonância com

a concepção de educação para a cidadania do Terceiro Setor . Do que analisamos, nota-se que o aporte teórico não faz referências específicas de uma educação cooperativa para denominá-lo de Programa de Educação Cooperativa, ainda que na proposta aborde sobre a cooperação, todavia não acrescenta ou diferencia elementos específicos do cooperativismo, tratando-o como sinônimo de cooperação, filantropia e solidariedade.

Em nosso entendimento o PUFV está em consonância com a proposta de modernização através da educação. Verificamos que o PUFV carrega três fundamentos que se conciliam aos interesses ideológicos do capital e passam a fazer parte do trabalho das professoras e dos professores que trabalham com a metodologia de projetos.

Ponderamos que cada prática escolar visa um tipo humano de cidadão, neste caso, para as escolas públicas que o Programa se insere, visa o cidadão global em que bastam as competências e não importa a quantidade de conhecimentos. A proposta do tipo de cidadão pensado no PUFV é bastante eclética e atua reforçando competências e habilidades, ao mesmo tempo em que está voltada à moralização e também as atuais Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2016).

Tendo em vista que, a educação, nestas circunstâncias que o PUFV elabora é vista sob a perspectiva do público não-estatal, do quase-mercado, ela corre o risco de

[...] transforma-se, passo a passo, em um mero serviço e não mais em um direito; para tanto, exige unicamente que o direito à educação seja prestado de forma eficiente, o que significa que visa apenas à produção de resultados e que, por se tratar de um serviço ou, ainda, de um bem de consumo, deve atender às necessidades do mercado (PIRES, 2011, p.68).

O interesse do Sistema SICREDI, neste caso, é fortalecer a cultura da cooperação e, portanto, através da educação está produzindo estes resultados sob a forma de prestação de serviços pedagógicos que politicamente entram nas escolas. Entretanto não traz especificidades do cooperativismo.

Destarte, as particularidades inerentes à proposta do Programa em acordo com o projeto educacional da Terceira Via no Brasil, prospectam que o cidadão

[...] deve ser formado psicologicamente e socioafetivamente de acordo com as seguintes competências: “(...) saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica,

aquelas intensamente solicitadas (RAMOS apud FAVALLEIROS, 2001, p.249-250).

Estas projeções de cidadania se configuram em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras.

Entendemos que a parceria entre a escola e as fundações empresariais e demais ONGS que trabalham com os temas transversais enredam a escola com a comunidade e com outras instituições, de modo a aproximar os educandos com as problemáticas sociais, sensibilizando-os. Contudo, ao mesmo tempo, afasta o cidadão de uma formação crítica emancipatória, tolhendo-lhe a liberdade de oporem-se as condições de desigualdade de classe que subjazem.

Enquanto subsistem em algumas escolas níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é capaz de garantir, por outro lado, estão as escolas que bastam as competências (MORAES, 2003, p.152).

Na discussão sobre a interferência entre o público e o PUFV na formação da cidadania, afirmamos que a formação cultural de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça não contribui exclusiva e diretamente para a inserção no mercado de trabalho e ainda menos para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo.

Ramos (2001) aponta que o conhecimento sistematizado desvinculado da história, assim como as competências a serem trabalhadas para a vida profissional e cidadã evidenciam o caráter conservador que a proposta educacional pode assumir no sentido de descaracterizar o conhecimento científico da visão de mundo que o contextualiza, alimentando a brutal força individualizante produtora das incertezas e inseguranças.

Assim, a metodologia do PUFV vem desenvolvendo projetos e promovendo a conservação dos valores universais das relações sociais vigentes e à amenização dos danos por elas provocados em busca de um consenso. Formando um cidadão cooperativo apaziguado.

O que parece ter sido a grande matriz da nova proposta curricular brasileira e do PUFV é a constante proposição da UNESCO de uma Educação para a Cidadania Global

(ECG), e que carrega como especificidade os fundamentos do pensamento complexo de Morin, introduzindo-os a partir dos relatórios bem como a teoria das competências de Perrenoud (2005).

A proposta educacional do PUFV reflete a clareza de objetivos e a coesão que orquestra no tom geral do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela Terceira Via.

3.2 A cidadania e a polissemia de tipicidades

Considerando os elementos expostos até aqui ponderamos que o uso do termo cidadania tem sido aplicado com múltiplos significados relacionados a combinações variantes para defini-lo. A expansão de novas práticas de cidadania, de acordo com Benevides (1994, p.6), “será marcada desde sua emergência por ambiguidades significativas, tanto em termos teóricos quanto práticos porque as variáveis sujeitam-se as demandas”. Dessa maneira, essas ambivalências do termo provocam polissemias de significados.

De forma simultânea em diferentes contextos, variam-se as ênfases dadas nos discursos, ampliam-se os usos e ao mesmo tempo os significados concernentes ao conceito e relativos ao tempo e espaço em questão, principalmente, às questões ideológicas. A noção de cidadania, embora pareça unânime nos discursos, é objeto de grande controvérsia. José Luiz Zanella (2005) retrata esta questão:

Em cada época histórica, numa determinada conjuntura política, sempre há um modismo na utilização de certas palavras ou conceitos. Este modismo, na maioria das vezes, não é inocente, ao contrário, traz uma forma sutil e ideológica de dominação. (...) Penso que a palavra cidadania não foge desse emaranhado ideológico. O uso indiscriminado da palavra tem empobrecido o seu conteúdo caindo na banalização, no formalismo e no esvaziamento. Esse “lugar comum” da palavra cidadania expressa-se, tanto no cotidiano, como nos documentos oficiais da educação escolar. Nas leis e, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais a palavra cidadania se apresenta como um conceito dado, consensual, o qual é colocado como uma das finalidades da educação (p. 189).

Essas múltiplas e amplas perspectivas de cidadanias acabam por gerar certo empobrecimento e esvaziamento do conceito, excluindo questões políticas, jurídicas, sociais e econômicas indispensáveis à condição de cidadania plena de direitos sociais, políticos e civis. Na perspectiva de superação da cidadania hegemônica, entendemos como necessária a

emancipação cultural, cognitiva e social e não a adaptação a uma ideia abstrata tal como a do cidadão cooperativo-empresendedor carrega.

Concordamos com a posição de Leal, (2001, p.181), quando afirma que

O cidadão não pode ser concebido como um conceito abstrato e meramente formal, como quer o normativismo jurídico vigente, com sua lógica interna, inscrito em um ordenamento de condutas e comportamentos que deve ser observado em nome da ordem e da estabilidade social/global, mas dialetizando seus possíveis significados – e com isso afirmamos que se trata de um signo polifônico e polissêmico, deve-se compreendê-lo como componente orgânico de formação social, jurídica, política e econômica, enquanto ser de cultura e de conhecimento.

Todavia, ainda que a cidadania apresentada na modernidade tenha emancipado politicamente os cidadãos perante a lei estabelecendo direitos formais, a reestruturação do Estado e da sociedade civil do período atual do capitalismo trouxe um relativismo da cidadania, estimulada pelo consentimento de atributos abstratos, despolitizadores e repolitizadores.

Entendo que as parcerias público-privadas na educação, participam da redução do saber às competências e habilidades gerando valores pautados no autogoverno e no individualismo exigido pelo mundo empresarial, fomentam o interesse das elites apresentando-lhes, por exemplo, a cidadania cooperativa-empresendedora como a de interesse de toda a sociedade. Assim, as parcerias com o PUFV que pretendem instaurar um novo entendimento de cidadania não alteram substancialmente as condições de vida precárias da população.

Sua compreensão anula as desigualdades apenas na ideia, tornando o problema apolítico, e por fim, acaba por transferir o problema do Estado para a sociedade civil para que, individualmente, cada cidadão tenha responsabilidade sobre sua comunidade através da filantropia e sobre si mesmo, por meio do empreendedorismo.

A autora Wood (PERONI apud MATTEI, 2013), aponta que o Estado, ao minimizar o seu dever em relação à promoção dos direitos sociais, repassa-o para a sociedade, que assume tais obrigações, deixando de exigir a real prestação e proteção destes direitos legitimando a sua ausência à medida que passa a cumprir as suas funções, transformando-se em “um álibi do capitalismo”, no sentido de manutenção do *status quo*. Por conseguinte, “o Estado deixa de ser protagonista, tornando o setor privado responsável por disponibilizar recursos e suas

capacidades gerenciais a favor dos investimentos produtivos” (PERONI apud MATTEI, 2013, p.16).

Considerando as polissemias da compreensão do termo cidadania, ressalto que a ineficiência da emancipação cidadã está na abstração de que a condição política daria acesso a todos os direitos formais e conseqüentemente a liberdade e a igualdade humanas.

Por outro lado, na perspectiva de elaboração de um projeto de cidadania sob o viés da emancipação humana, alguns obstáculos evidenciam-se em relação ao projeto capitalista tanto à participação política individual, quanto no sentido de cidadania coletiva.

A noção de emancipação política é a igualdade perante a lei sem distinção. Essa igualdade não significa que os homens são iguais de fato, uma coisa é o ideal outra é o real. Na sociedade os homens são desiguais. Os direitos constituíram-se em certa conquista da sociedade civil em relação à política, entretanto, ela não garantiu a conquista dos direitos humanos para todos, pois, estes são históricos e criados pela burguesia e, portanto representam uma classe fazendo do homem igual na política e desigual na sociedade civil. No Estado é igual, mas, na Sociedade civil, continua desigual (MARX, 2000).

Isso pode ser verificado no Programa “A União Faz a Vida”, pois entendemos que a concepção de cidadão cooperativo-empREENDEDOR representa o pensamento do Terceiro Setor . Por conseqüência, a emancipação política torna-se a garantia das desigualdades existentes na sociedade civil, que é entendida como desigualdade da ordem natural burguesa.

Então essa igualdade nunca é fática, é apenas emancipação política, irreal, ilusória. A igualdade tem que ser estabelecida na sociedade civil e não no Estado, é entre os particulares que se estabelece relação de emprego, eleição, informação. Mas a maior parte acontece na sociedade civil. Dessa maneira, ao invés de gastar com direitos sociais, a sociedade civil ressignificada promove uma individualização da sociedade dentro da própria sociedade separando o indivíduo e empresas da totalidade do Estado.

Diz Marx (2000, p. 50): “O homem não se libertou da religião, ele obteve a liberdade religiosa. Ele não se libertou da propriedade. Ele obteve a liberdade de propriedade. Ele não se libertou do egoísmo do ofício, ele obteve a liberdade de ofício”. No mesmo sentido, os direitos do cidadão estão dissociados de sua comunidade é o direito de desfrutar de seu patrimônio “sem atender aos demais homens, independentemente da sociedade, é o direito do interesse pessoal” (MARX, 2000, p. 43).

Marx considera que é preciso agir na realidade para modificar o mundo fazendo uma crítica à questão política e social. No pensamento marxiano de emancipação, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “próprias forças” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2000, p. 52).

Diante dos impactos que as mudanças provocadas pela reestruturação geraram na educação e da necessidade de se aprofundar a compreensão e a crítica ao capitalismo às formas que assumem os processos formativos educativos, nosso entendimento é de resistência a uma postura adaptativa e cética quanto ao triunfo absoluto da economia de mercado a qual, diante da tão propalada inexorabilidade da capacidade de reorganização do capital, somos levados a crer que é a única por ser a predominante.

De forma que, a escola brasileira reproduz o processo histórico excludente que tem se caracterizado por uma democracia restrita e pelas estruturas de poder e de classe que foram se cristalizando no Brasil. Marx (2000) criticava os direitos humanos porque atendia a interesses privados. De acordo com Gleisler, (2006)

Erguida sob um longo processo de colonização e mantida sob a égide de uma modernização conservadora que sobrevive à custa de uma democracia restrita e de períodos de transformismo, a sociedade brasileira, bem como sua estrutura educacional, evidenciam sua filiação à concepção liberal burguesa de cidadania (p.27).

No âmbito educacional, Frigotto e Ciavatta (2003), no mesmo sentido crítico, afirmam que o surgimento da Teoria do Capital Humano explicita o reducionismo da não universalização das políticas regulatórias e do Estado de Bem-Estar. Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Os autores afirmam (2003 p. 51) que:

Associa-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. A ideia de capital humano, nos termos do ideário capitalista,

situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado.

No capitalismo, embora se alegue que ele foi o período em que o homem passou a ser livre para escolher entre exercer ou não uma atividade laboral, esta noção é falsa, porque neste sistema quem não é proprietário é obrigado a vender a sua força de trabalho e, com isso, obrigado a trabalhar; para estes, não há escolha ou liberdade. Os proprietários ao revés, diferentemente dos trabalhadores, podem viver de rendimentos ou mediante a contratação do proletariado; para estes, a liberdade de não trabalhar é garantida pela coação dos que necessitam. Por isso é que, na ótica de Marx, o trabalho moderno não pode ser encarado como ato livre, porque não se trabalha porque se quer, mas para não perecer, e, ao mesmo tempo, existem indivíduos que não precisam se submeter a isso. Para Marx (2000), é uma contradição.

Considerando estes elementos, o foco da reforma da educação escolar passou a ser a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho, adequada ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais.

3.3 A relação trabalho-educação no contexto dos processos de reforma educacional promovidos pelos governos neoliberais

A Teoria do Capital Humano referenciada e ampliada na metodologia do Programa do SICREDI, na perspectiva de Pablo Gentili (2002, p.47), mudou para pior a relação trabalho-educação no contexto dos processos de reforma educacional promovidos pelos governos neoliberais. O autor sustenta sua tese demonstrando que a promessa da escola como entidade integradora ao mundo do trabalho fracassou em sua formulação originária.

De acordo com o Gentili (2002), a Teoria do Capital Humano teve sua origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social e pela conquista do pleno emprego. A escola se constituía num espaço institucional que contribuiria para a integração econômica da sociedade democrática, formando um contingente da força de trabalho que se

incorporaria gradualmente ao mercado de trabalho, garantindo a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o aumento da riqueza social e individual.

Com a crise capitalista dos anos de 1970, iniciou-se a desarticulação dessa promessa integradora em todos os sentidos, promovendo o deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego, para uma escola pública de massas onde nem todos podem gozar dos benefícios dessa integração, principalmente porque no mercado competitivo não tem lugar para todos, dando espaço para a empregabilidade.

Dessa maneira, a burguesia promoveu uma individualização da sociedade dentro da própria sociedade. O indivíduo passou a se relacionar politicamente diretamente com as corporações e pessoas jurídicas, separando-o do Estado, entendido como representante dos interesses da burguesia.

Conforme Gentili (2002, p.52)

A empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego.

Conseqüentemente, a Teoria admitiu a aceitação de que a educação pode conviver com o desemprego, a distribuição regressiva da renda social e a pobreza, num vínculo conflitante, porém funcional, com o desenvolvimento e a modernização econômica. O autor detalha algumas mudanças nas estratégias políticas que transformaram de forma substantiva o sentido da relação entre educação e trabalho.

Afirma que se passou de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Conseqüentemente, nesta relação, a noção de liberdade para trabalhar no que queremos após a formação básica, passa a ser uma ideologia que retira o caráter político de responsabilidade pública e a transforma em caráter social privado, sem pretensões políticas, tornando assim, de acordo com os interesses burgueses, apolíticos na idade moderna.

O cidadão foi colocado diante de uma nova promessa, a da empregabilidade. A Teoria do Capital Humano recupera a concepção individualista, na qual as possibilidades da inserção

no mercado dependem da posse de um conjunto de competências que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis.

Dessa forma, o cidadão passa a ser um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. O conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação, pois, na sua condição de consumidor, o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. Ao manter a expansão da educação escolar em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses, os destinos da educação principalmente, nos sistemas educacionais dos vários países que sofrem pressões em vistas de recursos, servem as demandas do mercado e passam a operar conformados a uma economia sofisticada e seletiva.

Assim, Gentili (2002), trata do eufemismo do papel que exerce a empregabilidade na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, a educação, o emprego e a própria individualidade. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo, um trabalhador que maximize a produtividade, sendo um cidadão mínimo.

A mesma crítica também é válida para o PUFV, o qual, ao priorizar o desenvolvimento do capital humano, acaba por desvalorizar o princípio da integração educação-trabalho e, de forma associada, revaloriza a lógica competitiva interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente.

Nesta competição pelos poucos empregos que o mercado oferece, existe a possibilidade do fracasso e por isso, das incertezas do futuro. Isto é, existe a possibilidade de muitos estudantes que, apesar de terem investido no desenvolvimento de suas capacidades, não obterão sucesso e, conseqüentemente, tal como estimula a metodologia de projetos do PUFV, são responsabilizados a pensar em outros meios de se inserir no mercado de trabalho para resolver o problema do desemprego, improvisando projetos para o desenvolvimento do capital humano individual.

Então, a formulação adequada e estruturante da metodologia do PUFV, concebe que as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado de trabalho atrelem-se a aquisição de um conjunto de valores e competências que o habilitem a competir pelos empregos disponíveis, onde não existe espaço para todos. Dessa maneira, a cooperação e o empreendedorismo são considerados valores simbólicos para a distinção social na busca pelo emprego.

Apesar disso, de acordo com as palavras de Sanfelice (2002), a promessa de empregabilidade não significa garantia de emprego ou de integração social, ainda que o indivíduo tenha investido na sua competitividade e no capital cultural.

Por fim, Gentili (2002) opõe-se ao mito que afirma que mais educação significa maior desenvolvimento e aponta que as promessas da Teoria do Capital Humano e do aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um aumento na renda dos mais pobres e diminuído a disparidade que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região, o que não aconteceu.

3.4 Por outra cidadania! A cidadania coletiva: cooperação na perspectiva da emancipação

Embora, formalmente, todos sejamos cidadãos, considerando os direitos conquistados, a emancipação política representou concomitantemente a emancipação da sociedade burguesa em relação aos direitos da liberdade, segurança, propriedade e igualdade para a manutenção da divisão de classes. Para Marx (2000, p.50)

Nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta.

A igualdade política fortalecida trata todos os homens igualmente apesar das desigualdades. Trata como um ente isolado e não como parte de uma comunidade, de modo egoísta, isolado, uma mônada, que defende os próprios interesses, desvinculando a relação entre os pares.

Nesta acepção individual, sempre que há um problema político, transfere-se do Estado para a sociedade civil. O que decorre no fato de que, se o Estado não intervém quem é mais forte ganha de quem é mais fraco, e por consequência, os homens não conseguirão emancipar-se sem a participação do ente, porque cada um defende seus interesses egoístas.

Enquanto houver a transferência dos conflitos sociais para a sociedade civil, o homem nunca irá se emancipar. A consequência é de que os homens são iguais na ilusão e desiguais na realidade. Institui-se a desigualdade, ao impedir que certos homens não possam usufruir determinados bens jurídicos. Ainda que retórica e ilusoriamente o Estado dizer que todos os homens são iguais (MARX, 2000, p.74).

De acordo com Marx (2000, p.75), da propriedade enquanto mecanismo geral de defesa dos interesses burgueses é que provém a liberdade de ter propriedade e a igualdade no gozo e no uso dos que tem propriedade. Quem não tem propriedade não pode ter igualdade, já que a propriedade subordina a liberdade e a igualdade, fazendo com que cada homem veja no outro a limitação e não a realização no sentido de comunidade.

Esta é a cidadania individual à qual Gohn (apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.54), se refere ao distingui-la da cidadania coletiva. Em ambas, duas dimensões são fundamentais, a liberdade e a igualdade.

A cidadania individual pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, de livre jogo da competição, em que todos sejam respeitados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de suas opiniões – basicamente pelo voto – e da autorealização de suas potencialidades.

Em defesa de uma educação emancipadora e não adaptativa, Carrara (1996, p.16) lamenta a fragilidade do processo educacional no preparo da criança para participar do jogo de poder, mas que, pelo contrário, “instiga a renunciá-lo e a dedicar-se apenas a uma convivência apolítica e fraterna”. Afirma que valores como a solidariedade e cooperação não asseguram uma sociedade igualitária, pois não é suficiente uma educação tal que reproduza conhecimentos e valores, preservando a mesma divisão entre os privilegiados e os desprivilegiados.

Definitivamente, para o autor (1996, p.16), “a função precípua da Educação é de ordem política, como condição ao desenvolvimento da participação e no melhor sentido que o conceito de política possa ter”. Assim, em um projeto de cidadania emancipatória, alguns componentes básicos incluem

[...] a noção de formação e não de adestramento; a noção de sujeito social e não de recipiente passivo do saber; a noção de conquista e não de concessão da cidadania; a noção de direitos e deveres do cidadão; a noção de democracia como forma de governo melhor habilitada a tornar possível a participação; a noção de liberdade, de igualdade e de comunidade, que leva à

consolidação de ideologias comprometidas com a redução das diferenças sociais (CARRARA, 1996, p.16).

Na compreensão de Carrara, torna-se evidente que o processo educacional é instrumento de elevada importância para a construção da cidadania se e somente se estiver ancorada na preparação para a vida em comum, se se delimitar enquanto espaço para a livre discussão das relações interpessoais, caso contemple a ideia de oferecer instrumental afetivo à construção participativa da cidadania e se levar em conta integralmente o contexto político-econômico típico da democracia vigente. A educação teria o papel de integrar os indivíduos para que vivam em uma única comunidade e nelas as diferenças sejam superadas.

Na mesma acepção crítica, Arroyo (1988) ironiza que não é brincando de democracia na escola que o cidadão aprenderá a construir a democracia: da simulação deve-se passar apropriadamente à prática no convívio social, o verdadeiro lugar onde os efeitos da aprendizagem política se concretizam enquanto conquista da cidadania.

Dessa maneira, Arroyo e Carrara aproximam-se teoricamente na compreensão do cidadão como sujeito do processo de coletividade o qual “precisa cientificar-se e aprender a lidar com os mecanismos sociais que dão origem a limites, normas, convenções, leis e regras, que dizem respeito ao seu próprio comportamento no cotidiano” (CARRARA, 1996, p.16).

Ao citar Gohn (1995), Frigotto e Ciavatta (2003) supõe também um árbitro mediador, o Estado como poder público para a superação da cidadania individualista em favor da cidadania coletiva. Esta teria como referência,

[...] primeiro, a ideia de cidadão da polis grega e as virtudes cívicas que os cidadãos exercitam na comunidade onde vivem. A segunda referência seriam os movimentos sociais da atualidade e a busca de leis e direitos para categorias sociais historicamente excluídas da sociedade, lutas pela terra na cidade, nas favelas e no campo; e as lutas de certas camadas sociais, como as mulheres, as minorias étnicas, os homossexuais, etc. Assim, a cidadania coletiva privilegia a dimensão sócio-cultural, reivindicando direitos sob a forma da concessão de bens e serviços, e não apenas a inscrição desses direitos em lei; reivindica espaços sóciopolíticos, mantendo sua identidade cultural (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.55).

A cidadania coletiva é entendida como o motor que gera a emancipação humana mais do que direito e política porque o direito é um sistema de legitimação do poder. Marx queria mais do que o direito, queria um comportamento ativo do Estado, já que quando ele transfere os problemas sociais para a sociedade civil, e mesmoreconhecendo-os repassa a responsabilidade para o cidadão, permitindo o caos (Marx, 2000).

A verdadeira emancipação que Marx chama de humana, compromete-se em superar as mazelas sociais pretensamente tratadas como apolíticas que estão na sociedade civil e que é o espaço onde a burguesia opera. Elas estão no Estado e na sociedade civil, mas a estratégia da burguesia é dizer que são sociais e apolíticas para não sofrerem mudanças de regimes políticos.

O sentido de cidadania coletiva em Marx intenciona a superação das inconsistências do projeto liberal burguês na sociedade ocidental e da realidade prático-teórica que “impede a emancipação completa do ser humano e limita o exercício da liberdade que o mantém preso à ideia liberal de que é livre quem em sua vontade não está submetido a interferências e coerções” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.55).

A emancipação conforme Frigotto e Ciavatta (2003) se dariam, amparados em Marx, em dois momentos: o genético e o conjuntural. Quanto ao genético, a pergunta fundamental é sobre que espécie de emancipação supera a perspectiva liberal burguesa de emancipação política posta pela Revolução Francesa para situá-la em outro nível.

No pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “próprias forças” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 2000, p. 52).

Neste período do capitalismo, apesar da crise econômica e política e seus graves desdobramentos sociais, há um alargamento dos espaços de atuação das classes na sociedade civil para além da instância política. De outra parte, as características de uma sociedade complexa, onde a dinâmica social leva os indivíduos a participar de diferentes esferas da sociedade, lhes exige uma competência particular para que a própria cidadania possa ser exercida. Esta diz respeito à capacidade do homem de, “enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo e a sociedade, em uma condição de co-pertencimento à sua condição de indivíduo e de cidadão” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.56).

A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político em formação. Sendo assim, a reestruturação do

Estado pretende transferir os valores públicos para a sociedade civil sem resolver o principal problema da desigualdade, gerando assim uma esquizofrenia social tal que o homem é igual na política e desigual na sociedade civil. No Estado há igualdade, enquanto na sociedade civil, impera a desigualdade real (MARX, 2000).

Entretanto, é fundamental fundamentar-se em uma abordagem histórica e social e não apenas política da emancipação humana, afim de que a cidadania seja analisada a partir de um movimento dinâmico compreendendo os mecanismos do capital para a persuasão e coesão social provocados pelas relações de forças hegemônicas que nela atuam.

O que nos instiga no debate é compreender o movimento dialético que leva o termo cidadania a ser usado com tamanha intensidade e com diferentes conteúdos e formas por uma ampla rede de setores da sociedade e que, por fim, culminam na ressignificação do termo atingindo especialmente a educação.

O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. Esta concepção distancia-se das reformas educativas em curso com a redução do saber e da técnica às questões operacionais, dos valores pautados pelo individualismo e pela competitividade exigidos pelo mundo empresarial. A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos.

A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão cooperativo-empendedor, cuja necessidade é possuir as tipicidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital.

Em uma perspectiva contra-hegemônica, Frigotto (apud TONET, 1995), em seu livro *A educação e a crise do capitalismo real* afirma que a educação deveria, pois, articular-se com as lutas democráticas.

Nesta perspectiva, nem a história acabou e, menos ainda, a luta para a construção da utopia socialista. Nesta, a efetiva democratização da escola pública unitária, de todos os processos de formação técnico-profissional e dos meios de comunicação social não pode mais ser postergada. Trata-se de uma condição necessária para que a cidadania concretamente possa

desenvolver-se e constituir-se para a grande maioria da população brasileira (FRIGOTTO apud TONET, 1995, p.192).

O autor compreende que diante da difícil e complexa realidade do mundo atual, um dos objetivos para uma educação básica de qualidade é a formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho.

No texto intitulado *Educação e Cidadania em Antônio Gramsci*, Nosella (apud TONET, 2005, p.85) pondera que todo o século XX está marcado, fundamentalmente, pela luta cada vez mais acirrada entre socialismo e fascismo, entre o novo cidadão socialista que está por nascer e o velho cidadão burguês que não quer morrer.

Desse modo, a educação não é considerada uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição e da redefinição da relação entre cidadania e educação. A cidadania poderá florescer plenamente, transformando todos os homens em cidadãos plenamente livres, e governantes de quem os governa, caso seja desembaraçada dos entraves postos pela sociedade mercantil. A democracia política tende a coincidir governantes e governados, assegurando o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica necessária a essa finalidade.

Freire (apud TONET, 2005), em seu texto intitulado *Alfabetização como elementos de formação da Cidadania*, trata da cidadania como a plenitude da liberdade em um processo de construção permanente. Conceitua que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que tem a ver com a condição de cidadão. Pretende mostrar que a alfabetização pode ser um instrumento para a formação da cidadania, um ato político, jamais com um fazer neutro.

Pensa em pessoas que têm direitos e deveres, que lutam para conquistá-los, defendê-los e efetivá-los, tendo o Estado como fiador desta condição. Parece que cooperar para a formação de cidadãos seria colaborar para a formação de pessoas conscientes e plenamente livres, isto estaria expresso no conceito de cidadania.

O que norteou nossa reflexão, “foi a luta pela construção de uma sociedade efetivamente livre, empenhado em contribuir para a emergência de pessoas que pudessem ser plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da história” (TONET, 2005, p.8).

Ponderamos que as três especificidades da noção de cidadania do PUFV adaptam-se à concepção global proposta pelo Terceiro Setor e pela conjuntura política nacional. Elas conciliam-se e estão condicionadas pela Fundação SICREDI ao projeto societário tomado

como ação de responsabilidade civil e voluntária reiterando o tipo humano cooperativo e empreendedor.

É notória a polissemia do termo cidadania e a ambiguidade na compreensão de seus adjetivos. No caso do PUFV, ao definir suas especificidades, pudemos compreender que o Programa de Educação Cooperativa estimula o consentimento de atributos abstratos, despolitizadores e repolitizadores.

Ressaltamos que a ineficiência da emancipação cidadã está na abstração de que a condição política daria acesso a todos os direitos formais e conseqüentemente a liberdade e a igualdade humanas. Dessa maneira, a parceria com o setor público reproduz o processo histórico excludente que tem se caracterizado por uma democracia restrita e pelas estruturas de poder e de classe. Assim, na nossa compreensão, o PUFV não apresenta uma perspectiva de emancipação humana.

Isso se sustenta porque a metodologia de projetos apresentada é estruturada com base na Teoria do Capital Humano, a qual como apresentamos no capítulo rompe com a promessa integradora entre educação e trabalho e propõe que a educação pode conviver com o desemprego, a distribuição regressiva da renda social e a pobreza, num vínculo conflitante, porém funcional, com o desenvolvimento e a modernização econômica.

Essa teoria também enfraquece a lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo e fortalece uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Sendo assim, consideramos que o processo educacional é instrumento de elevada importância para a emancipação humana e para a reintegração da relação entre educação e trabalho. A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político em formação. A escola não deve ser instrumento de adaptação, mas de emancipação.

Dessa maneira, no âmbito do Estado, as condições de emancipação dos cidadãos perpassam a educação, e, por conseqüência, os problemas sociais passam para a esfera da sociedade civil quando o privado se responsabiliza pela formação do indivíduo e pelas suas condições concretas de existência ou de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica realizada no material do PUFV possibilitou verificar sua adaptação à concepção de cidadania do Terceiro Setor em sua origem de elaboração e nos princípios teórico-práticos que o sustentam. Por conseguinte, a metodologia do Programa participa das implicações elaboradas pelo TS para a educação, que ocorreram velozmente a partir de 1990 buscando atender às exigências tanto do empresariado nacional quanto dos organismos multilaterais.

O objetivo deste recorte de pesquisa foi apresentar as implicações para a democratização da educação pública junto às ações de privatização. Ou seja, ações de políticas educacionais que tenham interferência de uma sociedade civil e mercantil, o setor privado. Como indicado na apresentação, trata-se da interferência da sociedade civil mercantil, o setor privado, representado nesta pesquisa pela Fundação SICREDI através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz A Vida”, nas parcerias com as municipalidades para atuar diretamente na educação pública.

A questão que tratamos foi compreender se a implementação da concepção de cidadania cooperativa-empREENDEDORA do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” na rede pública faz parte de um projeto de adaptação e consentimento político ou se o PUFV apresentava uma proposta emancipadora.

Notamos que a pedagogia de projetos, ao estimular a autonomia dos estudantes para a resolução de problemas da realidade em que vivem os estudantes, repassa ao indivíduo a responsabilidade de fazer o que seria um direito social deste e conseqüentemente instiga o autogoverno de si mesmo e a autogestão das misérias locais, por conseqüência, este modelo de aprendizagem é uma engrenagem que destitui do poder público o papel de garantidor dos direitos universais e incentiva a caridade e o empreendedorismo para a resolução de situações reais das comunidades locais.

Entendemos que as implicações da retirada do Estado como executor de políticas sociais universais e o protagonismo do mercado como parâmetro de qualidade para a educação induzem a adaptação da cidadania aos ditames do capital, pois, apresenta a conciliação entre a democracia e o capitalismo aprofundando o consenso apesar das desigualdades.

Daí decorre nossa percepção de que, de forma simultânea e em diferentes contextos, repetem-se as tipicidades no uso do termo cidadania e ampliam-se os usos dos adjetivos

cooperação e empreendedorismo intuitivamente. Apesar das semelhanças, também suscitam notórias ambivalências do termo cidadania e polissemias de significados provocando a aporia entre termos.

Entretanto, as aproximações não são inocentes e trazem uma forma sutil e ideológica de dominação expressas e dirigidas aos setores educacionais no âmbito internacional, nacional e no privado, atuando em rede diretamente no público através de legislações, documentos ou formações e parcerias locais.

O PUFV tem como objetivo estimular o indivíduo a apreender e a incorporar os valores e qualidades apresentadas a fim de torná-lo um membro de sua comunidade específica com espírito cooperativo. Porém, ao estimular a cooperação mútua, os conflitos das relações de poder existente são apaziguados pelo estímulo à solidariedade e a responsabilidade social, fortalecendo a lógica mercantil.

Outro ponto apontado foi a interferência na relação entre educação e trabalho. O reconhecimento das transformações econômicas de caráter global, as exigências decorrentes da reestruturação produtiva, em termos de qualificação dos recursos humanos, em consequência, impuseram demandas que passaram a ser feitas ao sistema de ensino. Tais mudanças coadunam ao objetivo esperado pelo PUFV, o qual se coloca como parceiro para potencializar a Teoria do Capital Humano e a aprendizagem em detrimento do ensino e da educação como direito.

Nos 22 anos do PUFV, muitos educadores aderiram e adaptaram-se aos empresários e às propostas do Ministério da Educação e outros buscam entender o que está sendo proposto, acentuando suas críticas na medida em que se torna clara a intenção de beneficiar o capital, cujo interesse está em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição.

Indica-se a necessidade de dar continuidade à reflexão sobre as consequências da implantação do Programa de Educação Cooperativa da Fundação SICREDI para as adaptações realizadas pelos profissionais da educação, no sentido de adequar-se à proposta de formação do cidadão, especialmente no que se refere às tensões decorrentes do cumprimento das exigências pautadas pela metodologia e sua imersão no ambiente escolar, o qual muitas vezes, apresenta-se refratário a medidas que lhes sejam alheias.

A preocupação da proposta de adaptação ao capital em relação aos fundamentos pedagógicos que tipificam a cidadania à educação atrelada ao quadro de exigências de

empregabilidade, da produção e do capital são as consequências que as reformas de ensino e a pedagogia das competências de fato implicam. Seus princípios norteadores exigem uma nova concepção de mundo que fornece ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, supre as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes correspondem às suas demandas de valorização.

Dessa maneira, os novos papéis atribuídos ao Estado neoliberal no que diz respeito à educação em suas relações com o trabalho provocaram impacto nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle internamente nas escolas, estabelecendo uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho, esconde-se sua maior precarização.

O entendimento sobre a cidadania nos indica que a atitude mais adequada a se adotar, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da ação político-prática é a de vigilância constante, buscando identificar o sentido e o significado da palavra e do conceito que ela carrega, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam, já que não são fortuitos.

Essa vigilância precisa ser redobrada em períodos históricos como os tempos que estamos vivendo em que os conflitos e as disputas acirram. Ocupamo-nos de explicitar como a cidadania pode trazer outra perspectiva no campo educativo, para além da adaptação, em uma ênfase de emancipação humana além de política.

Manifestamos o desejo de que se aprofunde o diálogo com a pedagogia emancipatória, que vem sendo produzida nos espaços das contradições, mas que por enquanto só existe como possibilidade a se objetivar em outro modo de produção, inclusive através do cooperativismo. Entretanto, não entendemos o PUFV como um Programa de Educação Cooperativista, mas de estímulo à cooperação no sentido de filantropia.

Percebemos que, o PUFV, não faz uso do vocábulo “emancipação”, realçando o ideário da adaptação. Esta nova linguagem está sendo amplamente usada em detrimento dos seguintes vocabulários: classe, exploração, dominação, desigualdade e do cooperativismo. A difusão dessa nova linguagem parece ser produto de um imperialismo apropriadamente simbólico, seus efeitos são mais poderosos e perniciosos porque ela é veiculada tanto sob a capa da modernização e negação da história de luta dos trabalhadores.

O novo símbolo da cidadania indica a forma hipertrofiada como se representam as relações sociais, econômicas, culturais e educativas e colocam o mercado como parâmetro de tudo. É compreensível que, no contexto de desregulamentação do capital e da nova ordem da

ideologia neoliberal, o sentido da cidadania proposto pelos intelectuais do Terceiro Setor expresse uma visão de classe cujo desfecho é a naturalização da sociedade de classes.

Para os interesses do capital a ênfase na cidadania recai sobre o “cidadão produtivo” sujeito às exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. O que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

O conceito de cidadania parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a questão subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são os seus direitos que possuem. Entendemos que, no Brasil, embora, formalmente, todos tenhamos a mesma condição formal, há níveis e situações concretas diferenciadas de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria.

Desse prisma, a fundamentação do Terceiro Setor contida na proposta do PUFV, parece apoiar-se menos em uma clara lógica da cidadania emancipatória e mais na eficiência da integração social para limitar o perigo e o risco inerente à presença aumentada dos excluídos e sem-direito. Quando que a especificidade da fundamentação teórica cooperativista poderia trazer uma perspectiva de educação que procura corrigir o social pelo econômico, utilizando a cooperativa como instrumento para atingir seus fins, entretanto, esta visão não está contemplada no PUFV.

Não nos detivemos da concepção cooperativista e de suas especificidades, mas temos intenção de aprofundar o sentido dela para compreender um possível viés de proposta contra-hegemônica para superar o modelo de adaptação.

Afirmamos que a aporia do termo cooperação apresentada no Programa torna-se conservadora porque, por mais sensível que seja às desigualdades sociais, preserva ao mesmo tempo as hierarquias desiguais que produzem a descapacitação dos cidadãos, ao recriá-los como cidadãos ajudantes ou ajudados, dependentes da caridade da ação externa privada para a possibilidade da inclusão social.

Falta o essencial a este movimento de conscientização social proposto pelo Terceiro Setor através do PUFV, exatamente aquilo que os direitos sociais legalmente garantidos pelo contrato social contemplam, e a ótica cooperativista mais tradicional sustentam: um espaço

público real, construído com objetividade e pretendendo a universalidade dos princípios cooperativistas. Portanto, aqueles nos quais a crítica e o dissenso organizado dos excluídos pode se instalar na demanda de direitos.

A ideia de cooperativas escolas (SCHNEIDER, 2010), traz outra concepção de formação do indivíduo, instigando como prática pedagógica a associar-se a viver democraticamente votando e sendo votada, a discutir seus pequenos problemas em conjunto e a encontrar soluções que ninguém a prejudique. São tributários à sociedade democrática como o único regime político que considera o conflito legítimo e procura instituir direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados.

Nelas, instiga-se que indivíduos e grupos organizem-se em cooperativas, associações, movimentos sociais e populares, em sindicatos e partidos, criando um poder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado e do setor privado. O controle democrático é um princípio zelado no cooperativismo. Essa qualidade política faz toda a diferença para uma mobilização civil inspirada nos valores da doação, da compaixão e da solidariedade e passa pela educação.

Por mais inovadora e tecnicamente competente que seja a proposta de Educação Cooperativa e que haja um investimento sistemático da Fundação SICREDI nas Secretarias de Educação possibilitando-as realocar investimentos para outras carências mais básicas de suas realidades, a face mais conservadora da solidariedade privada, contraditoriamente, mostra-se por inteiro na própria ação da filantropia porque retira da arena política e pública os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade.

A filantropia age domesticando o alcance político próprio da noção de bens públicos à eficiência dos procedimentos privados de gestão e interveem de modo pulverizado ao arbítrio das preferências privadas de financiamento. As ações filantrópicas pretendem o consenso social e por isso, retraem as lutas populares pela ampliação dos direitos e, portanto, não criam o cidadão participativo que comparece no mundo para além da figura passiva do beneficiário. Os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos direitos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-político que favoreça a classe dominante.

O sentido da filantropia empresarial cidadã e de sua auto-vestida responsabilidade social no Brasil está indiretamente ligada à substituição da ideia de deliberação participativa ampliada sobre os bens públicos pela noção de gestão eficaz de recursos sociais, cuja distribuição é decidida aleatória e privadamente. Nesse sentido, são práticas que desmancham a referência pública e política para reduzir as injustiças sociais.

Pouco a pouco, a Fundação SICREDI está preenchendo os espaços locais e temáticos dentro das políticas governamentais e realizam um compromisso com as populações carentes às quais se dirigem por meio de uma pluralidade de projetos pedagógicos do PUFV e de iniciativas articuladas em um conjunto coerente de propostas democratizantes, esta é uma das bandeiras virtuosas das organizações não-governamentais.

Apesar da metodologia do PUFV propor uma escola democrática, e uma concepção de cidadania participativa, ela tem a ver com esta diluição das fronteiras do conflito público-privado pela distribuição social dos bens públicos, que constroem a horizontalidade do denominador comum entre organizações sociais não-governamentais muito distintas, o que pode explicar por quê se torna importante para as organizações empresariais de investimento social institucionalizarem-se como Terceiro Setor para encaminhar a excelência da resolução privada da questão social sobre a deliberação ampliada dos bens comuns.

Também elas entram formalmente neste mundo com a linguagem da cidadania, a consciência de responsabilidade em relação ao contexto social e com a postura crítica à ineficiência burocrática estatal. A meu ver, o que as empresas apenas falam veladamente é sobre a própria modificação da ideia de troca mercantil que vem incluída em sua imagem virtuosa, através da ampliação de sua presença no social.

Por um lado, usando os recursos técnicos do trabalho social, captação de recursos, cooperação e informação, a empresa entra nas escolas pela introdução da ideia de responsabilidade social, indo além de seu tradicional território intermuros e também além dos novos territórios virtuais globalizados, rompendo, nessa viagem, o seu histórico alheamento em relação tanto às comunidades reais onde está instalada quanto à vida de seus associados.

Por outro lado, os serviços sociais prestados retornam ao espaço de rentabilidade mercantil potencialmente agregando valor aos produtos como não se cansam de mencionar os textos de estímulo empresarial produzidos por empresas de consultoria social a respeito da boa imagem da marca dos produtos (e não da qualidade dos próprios) de uma empresa filantrópica.

Dessa maneira, entendemos que os serviços sociais eficientes mudam a forma dos bens materiais específicos que as empresas produzem, colocando-se a elas como uma virtude até então insuspeitada, a de estar presente responsabilmente no amplo contexto (local e nacional) no qual vivem os clientes e também associados das cooperativas.

Em um duplo movimento de compreender a sociedade e a educação com os olhos de uma Instituição privada, a Fundação SICREDI realiza eficientemente sua beneficência

localizada e produz, para o espaço público da opinião e para o espaço privado de seus pares, a perspectiva de uma presença ampliada, legítima, do próprio poder social do capital.

Outro resultado ambíguo na ação de solidariedade dirige-se aos professores e gestores envolvidos no PUFV. O Programa passa a aparecer com uma dupla face, a de uma entidade constituída por um conjunto de relações mercantis e não mercantis com procedimentos cooperativos que, aparentemente não possui benefícios, mas que apresenta sua proposta de metodologia de trabalho com projetos e que ao mesmo tempo acabam sendo soluções de problemas pedagógicos internos como o do acompanhamento dos professores, gerando o consentimento da gestão de práticas alternativas, conivente ao trabalho interdisciplinar e em equipe, e o incentivo ao trabalho voluntário na comunidade para a redução das incertezas sociais através da caridade.

Em contraste com a figura constituída pelo servidor público assalariado e vinculado pelo concurso que define sua relação com a instituição escolar, destaca-se a figura dos apaziguados e felizes professores receptores dos programas sociais. Por isso, o programa social serve como instrumento de mobilização para o trabalho social nas comunidades e alcança inclusive alunos e familiares para este propósito.

Por fim, consideramos que a ambivalência da própria novidade da filantropia empresarial pode ser vista por mais dois ângulos importantes e relacionados. O primeiro é que o PUFV é apresentado à opinião pública como prova da ineficiência das políticas públicas estatais e de seu arcaísmo, sobre o argumento destas criarem apenas cidadãos acomodados ao contexto da miséria circundante, desanimados com a metodologia tradicional da escola e prejudicados por professores que não estão acompanhando a mudança dos tempos.

A responsabilização filantrópica privada que o Programa propõe, aparece, portanto, como seu oposto, como a corporificação da modernidade civil agora colocada com ênfase no campo do mercado, a qual, operando através da racionalidade instrumental própria da gestão mercantil, captura uma participação ativista ampla e voluntária que realiza o milagre da cidadania da doação.

Como vimos o número de professores envolvidos voluntariamente no PUFV, que é contabilizado como valor de trabalho não pago, transferindo conhecimento e experiência que permite multiplicar os recursos doados pela Fundação SICREDI, estimula uma cidadania da doação.

Esta concepção chega até os estudantes envolvidos neste processo. No intuito de resolver os problemas da realidade os professores criam projetos que instigam as crianças a

realizá-los. Todavia, a experiência é feita muito à distância de qualquer discussão politizadora ou de qualquer estímulo para conectá-la às ações governamentais ou ao funcionamento das políticas públicas.

Pelo contrário, a responsabilização privada do social é despolitizadora da questão social, pois, parte em princípio da desqualificação do poder público e, portanto enfraquece a possibilidade aberta pelo conflito interno no terreno das próprias políticas públicas para criar compromisso e qualidade diante dos cidadãos e repolitiza-os, incentivando ao trabalho voluntário.

Diante dos princípios e valores que o PUFV pretende disseminar para o funcionamento de sua ação social, faz-se necessário atentar-se para que a prática por projetos não transforme os cidadãos como sujeitos de direitos, em receptores e promotores de favores e generosidades.

Reforçamos dessa maneira que a emancipação dos cidadãos se realiza pela participação no sentido e escopo dos direitos que podem ser configurados por novas formas de resistência e de sociabilidade que, em si mesmas, são apostas às vazias ideias de futuro, sem crítica e sem projetos, das variantes mercantis do neoliberalismo.

A excelência técnica do Programa, no formato em que está não adapta objetivamente o modo de funcionamento das escolas impulsionando ou impedindo a autonomia de práticas cidadãs emancipadoras. Para isso, seria necessário existir apenas ele como método e desconsiderar a força social que atua sobre os indivíduos, afirmando que a escola pode mudar a sociedade, independente de qual seja ela.

No nosso entendimento, não há como mensurar a atuação do PUFV quanto aos indicadores de democracia e cidadania dentro das escolas porque não compreendemos que é apenas a escola que forma cidadãos.

No contexto em que se desenvolve a emergência da ação solidária e responsável do SICREDI e que nos referimos neste trabalho, a disputa por uma forma de regulação social que aceite legitimar-se por via da deliberação ampliada sobre a interdependência dos bens públicos e privados é que interfere diretamente na compreensão de cidadania dos estudantes.

Ao longo dos capítulos identificamos as tipicidades da cidadania moderna estruturada pelo prisma do capitalismo que provocam impactos diretamente na ampliação e universalização da cidadania. Entretanto, considerando as estratégias aplicadas para a manutenção da condição unilateral da estrutura de classes sociais, entendemos que a modernidade não pode ser concebida como uma época histórica marcada pela realização da

plena emancipação do homem de todas as opressões e alienações de que tem sido vítima, a maioria das quais produzidas e reproduzidas precisamente pelo capitalismo.

Neste sentido, podemos dizer que as possibilidades que a modernidade abriu para a humanidade e suas generosas promessas de emancipação, ainda não foram realizadas, contudo, ela continua a ter a tarefa de prosseguir no processo de universalização efetiva da cidadania e possível consequência na luta pela construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialista.

Assim, entende-se que um projeto efetivo de emancipação do homem só ocorrerá quando convergirem os interesses em torno de um projeto maior que envolva a vontade coletiva majoritária, combinando hegemonia e pluralismo. A educação cooperativa pode ser um caminho para isso, porém, o PUFV, no formato em que está e no contexto em que está, em nossa análise, não provoca o conflito democrático de desestruturação da hegemonia capitalista.

Portanto, em nosso entendimento, qualquer programa político que vise a estimular e a orientar a organização da sociedade civil a partir dos interesses específicos e corporativos em um nível de consciência coletiva mais elementar contribuirá apenas para criar movimentos sociais que não sejam antagônicos ao capitalismo ou mesmo que assumam uma postura que favoreça sua dinâmica.

Na sociedade atual, apesar da crise econômica e política e seus graves desdobramentos aos cidadãos há um alargamento dos espaços de atuação na sociedade civil como ONGs, associações e cooperativas. De outra parte, as características de uma sociedade complexa, onde a dinâmica social leva os indivíduos a participar de diferentes esferas da sociedade, lhes exige uma ‘competência’ particular para que a própria cidadania possa ser exercida. “Esta diz respeito à capacidade do homem de, enquanto indivíduo real, recuperar em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a sociedade, em uma condição de ‘co-pertencimento’ à sua condição de indivíduo e de cidadão” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003)

O conceito de educação do cidadão difere da mera adaptação às forças produtivas. Esta concepção distancia-se dos Programas de Educação do Terceiro Setor – a exemplo do PUFV– descontextualizados de uma política de desenvolvimento, geradora de trabalho, emprego e renda e de políticas sociais que sinalizem a melhoria de vida da população e a mudança de rumo na falta de perspectiva para os jovens e adultos desempregados. Aproxima-se, também, das reformas educativas em curso no ensino médio, com a redução do saber e da

técnica às questões operacionais, dos valores pautados pelo individualismo e pela competitividade exigidos pelo mundo empresarial.

A educação do cidadão cooperativo-empREENDEDOR, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.) **O público e o privado na educação.** Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório CNPq 401434/2008-7. São Paulo: UNICAMP. 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania.** In: BUFFA, E; ARROYO, M; e NOSELLA; (orgs.) Educação e cidadania: quem educa o cidadão?. 2ª ed. São Paulo: Corte Editora/Editora Autores Associados, 1988.

AZEVEDO, Fernando [et al.] **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. [et al]. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global.** Revista Educação em Questão, Natal, v.46 n.32, p.9-36 maio/ago. 2013.

_____.; OLMEDO, A. **A nova filantropia, o capitalismo social e as redes políticas globais em educação.** In: PERONI, Vera M. V. (org). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p.33-47.

_____. **The education debate:** the policy press. 2008

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Parecer .29/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: CNE/CEB, 2002, p.36-37.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (MARE). **Plano Diretor da Reforma.** Brasília: Brasília: Presidência da República. Imprensa Oficial, Setembro de 1995.. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/Mare/Planodiretor/Planodiretor.Pdf>. Acesso em

BENEVIDES, M. V. de M. **Cidadania e democracia.** Lua Nova (São Paulo), n.33, p.5-37, 1994.

BERNARDO, João. **O proletariado como produtor e como produto.** In: Revista de Economia Política, v.5, n. 3, p. 83-100, jul-set. 1985.

_____. **Estado:** a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Cadernos MARE da reforma do Estado. v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRUNO, Lucia. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. v.16, n.48, p.545-562, set-dez 2011.

BURR, P. Carlos. **Las cooperativas una economia para la liberdade.** 3.ed. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico, S.A., 1965.

CAETANO Maria Raquel; PERONI Vera Maria Vidal. **Ensino Médio no brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco:** considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera M. V. (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

CENPEC. **Cenpec:** uma história e suas histórias. São Paulo: CENPEC, 2007.

CARRARA, K. **Psicologia e a construção da cidadania.** Revista Ciência e Profissão, 1996, 16, p.12-17

CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia. São Paulo: Braziliense, (Coleção primeiros passos; 13), 2004.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo:** dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai/ago 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e Modernidade.** Revista de Ciências Sociais Perspectivas, São Paulo, 22:41-59, 1999.

DAGNINO, Evelina. **A disputa pela construção democrática na América Latina.** Universidade do Texas: Paz e Terra, 2006.

DEWEY, John. **Democracia cooperativa:** escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939 / FRANCO, Augusto de; POGREBINSCHI, Thamy; (orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DIAS, Graziany Penna. **O empreendedorismo e educação:** O Sebrae na escola. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DOLABELA, F. **O ensino de empreendedorismo no Brasil:** uma metodologia revolucionária. Disponível em: Acesso em: 5 jun. 2008.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor – Práticas e princípios.** São Paulo: Thompson, 1985.

FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. p.209-235.

FRANTZ, Walter. **A promoção da democracia através de organizações cooperativas:** Relatório de experiências de democratização no cooperativismo brasileiro. In: SCHNEIDER, José Odelso (coord) [et.al] *Educação e capacitação cooperativa: Os desafios no seu desempenho.* São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2010.

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

_____.CIAVATTA, Maria. 2003. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 45-60.

_____. **Estruturas e sujeitos e os Fundamentos da relação trabalho e educação.** In: LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.27-35.

GENTILI, Pablo. **Três Teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.45-60.

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Antony (org.). **O debate global sobre a Terceira Via.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GEISLER, Adriana. **Revisitando o conceito de cidadania:** notas para uma educação politécnica. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 355-378, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos sociais e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola. 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 8ª ed. 1991.

_____. **Cadernos do cárcere.** vol. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; 3 ed. Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Mário Krueel. **Curso básico de cooperativismo**. Porto Alegre, RS: COCECRER, 1985.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, Instituto Neoliberal, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IANNI, Octavio. **O cidadão do mundo**. In: LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.27-35.

INGLEHART, Ronald. **Cultura e Democracia**. In: HARRISON, Lawrence E; HUNTINGTON, Samuel P. **A cultura importa: os valores que definem o progresso humano**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.27-35.

LIMA, Kátia R. S; MARTINS, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.43-67.

LOPES-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2000.

MARSHAL, Alfredo. **Principles of economics**. 8. ed. Londres: Macmillan, 1925.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. E ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d., v. 1., 1864. p. 313-321. Tradução: Sem indicação. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/ManifestLancAIT.pdf.

MATTA, Roberto da et al. **Brasileiro: cidadão?**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992. p.87-125

MELO, Adriana A.S. **Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico.** NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MÉSZAROS, I. **Crise estrutural necessita mudança estrutural.** Conferência de abertura do II Encontro de San Lazaro, Portugal, 2011.

MONTEIRO, M. **Relação público-privado na Educação Básica no Brasil.** In: PERONI, Vera M. V. (org). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.276-289.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **O iluminismo as avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUÑOZ, Cesar. **Pedagogia da Vida Cotidiana e participação do cidadão.** São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.85-125.

NEWMAN, Janete. Gerencialismo. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOSELLA, Paulo. 1987. **Trabalho e educação.** In: Frigotto, Gaudêncio (org). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Sandra de. **O paradoxo discursivo entre competitividade e colaboração:** reflexões acerca da conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia. 2016. 168 f. Tese (Doutorado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, UCB, 2002. In: SICREDI, Fundação. Conhecendo o programa a união faz a vida. Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008.

PATARO, Ricardo F. **Estratégia de projetos e complexidade na escola, possibilidades para uma educação em valores.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.114-139, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acessado em 20/11/2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Revista de Educação Pública – v.19, n.40, maio-ago. Cuiabá: EdUFMG, 2010.

_____. ROSSI, Alexandre José (org). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: Implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

_____.; (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. 352p.

_____. (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. 326p.

_____ [et. Al]. **Estado e Terceiro Setor** : as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINTO, Céli. **Teorias da Democracia**: Diferenças e Identidades na Contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIRES, Daniela de Oliveria. **A configuração jurídica da relação público-privada**: A parceria entre o município de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (org). Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: Implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Corte, 2001.

RAMOS, Giovani Saionara. **Universidade pública e fundações privadas**: A hegemonia privatista na produção do discurso e na apropriação dos recursos. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08062015-143951/en.php>.

SANFELICE, José Luiz. **Introdução**. In: LOMBARDI, C.J; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.27-35.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A Nova Lei da Educação: LDB – trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Gramsci e a educação no Brasil:** para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, Anita Helena (org.). Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

SCHNEIDER, José Odelso (coord) [et.al] **Educação e capacitação cooperativa:** Os desafios no seu desempenho. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2010.

_____. **A educação cooperativa e suas práticas.** Brasília/São Leopoldo: SESCOOP/Ed. UNISINOS, 2003.

SCHULTZ. T. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SCHUMPETER, Joseph A. Teoria do desenvolvimento econômico. Tradução de Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SICREDI, Fundação. **Vida Cooperativa, 2016.** Disponível em: <http://www.vidacooperativa.com.br/>. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Coleção de Educação Cooperativa:** Conhecendo o Programa, 2008a. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Coleção de Educação Cooperativa:** Vivenciando trajetórias cooperativas, 2008b. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Coleção de Educação Cooperativa:** Formando Educadores. 2008c. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Caderno didático para assessores pedagógicos.** Módulo 1. 2008d. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Caderno didático para assessores pedagógicos.** Módulo 2. 2008e. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Caderno didático para assessores pedagógicos.** Módulo 3. 2008f. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Caderno didático para assessores pedagógicos.** Módulo 4. 2008g. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Coleção de Educação Cooperativa:** Vivenciando trajetórias cooperativas, 2009. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Caderno didático para assessores pedagógicos.** Módulo Formação de Gestores Escolares. 2008h. Disponível em: http://auniaofazavida.com.br/assessorpedagogico_ficharios. Acessado em 20/11/2016.

_____. **Estatuto da Fundação SICREDI** 2010. Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao. Acessado em 25/01/2017

_____. **Acordo de Cooperação do município de Itacurubi. 2017**. Disponível em: http://www.itacurubi.rs.gov.br/Arquivos/350/Contratos/16329/Acordo%20de%20Cooperacao%20C3%A7%C3%A3o%20Itacurubi%202017%201_257M.pdf. Acessado em 25/05/2017

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, c1996. 2 v.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora UNICAP, 2012.

TONET, IVO. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 256 p.

TORRES, Rosa Maria. **Educação integral no enfrentamento de iniquidades sociais**. São Paulo: Mimeo, 2005.

_____. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: Muitos lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultural e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para a Cidadania global**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em 8 jan. de 2016.

UNIOESTE. **Projeto pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Aprovado pelo Conselho de ensino, pesquisa e extensão da Unioeste, documento n. 262/2016-CEPE, 8 dez. de 2016.

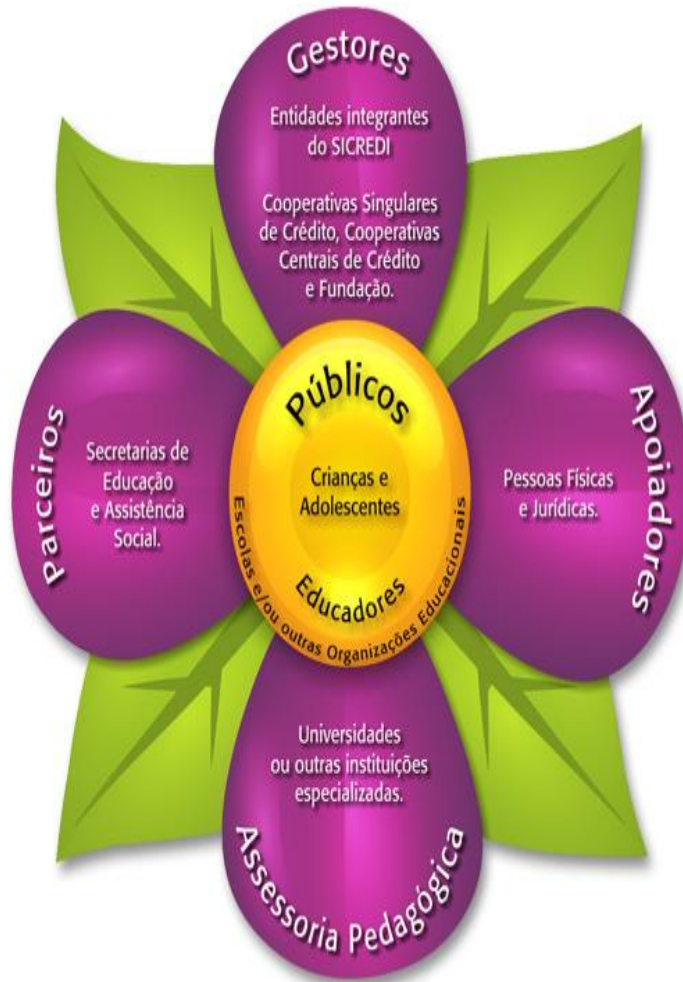
VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez Editora, 2 ed. 2007.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ZANELLA, José Luiz. **Cidadania: Qual cidadania?** Revista Faz Ciência, 07 jan. 2005, pp;189-202

ANEXOS

ANEXO 1- Rede de cooperação do PUFV





ACORDO DE COOPERAÇÃO

ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE ITACURUBI E A FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E CULTURA DO SISTEMA DE CREDITO COOPERATIVO – FUNDAÇÃO SICREDI.

O município de Itacurubi , representado pelo Prefeito Municipal, doravante denominado MUNICIPIO , com sede à rua Amália Goulart Rocha , nº 316, CEP: 97.685-000,, neste ato representado por seu titular, Jose Rubens loureiro Correia, CPF nº 762.229.340-72 , residente e domiciliado na cidade de Itacurubi, e a FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E CULTURAL DO SISTEMA DE CREDITO COOPERATIVO - FUNDAÇÃO SICREDI, doravante denominada FUNDAÇÃO SICREDI, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 07.430.210/0001-69, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, conforme consta do processo MJ nº 08071.05576/2010-11 e do Despacho da Secretaria Nacional de Justiça, de 17/06/2010, publicado no Diário Oficial da União de 25/06/2010, neste ato representada na forma de seu estatuto por Edson Georges Nassar, CPF nº 114.581.988-55 residente e domiciliado na Rua Cônego Viana, 100, apto 1401, Bairro Rio Branco, Porto Alegre/RS, firmam o presente **ACORDO DE COOPERAÇÃO** (“**ACORDO**”), mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente **ACORDO** tem por objeto a implementação de metodologia de educação cooperativa baseada em projetos, para o desenvolvimento de princípios de cooperação e cidadania.

Parágrafo Primeiro: Integra-se ao objeto deste **ACORDO**, como Anexo I, o Programa de Trabalho especificado pela **FUNDAÇÃO SICREDI**, documento indissociável ao presente **ACORDO**.

Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**

Página 1 de 6



Parágrafo Segundo: As metas do presente **ACORDO** consistem na execução integral das atividades relacionadas no Programa de Trabalho, de acordo com os prazos ali estabelecidos.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além dos outros compromissos assumidos neste **ACORDO**:

I - DA FUNDAÇÃO SICREDI

- a - executar o Programa de Trabalho, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades;
- b - observar, no transcorrer da execução de suas atividades, as orientações emanadas do **MUNICÍPIO**, elaboradas com base no acompanhamento e supervisão;

II - DO MUNICÍPIO

- a - aplicar a metodologia e a proposta pedagógica da **FUNDAÇÃO SICREDI**, os materiais didáticos e a avaliação do processo e resultado, conforme previsto neste **ACORDO** e nos demais documentos e materiais disponibilizados pela **FUNDAÇÃO SICREDI**;
- b - disponibilizar o quadro de educadores, durante sua jornada de trabalho, para os processos de formação continuada;
- c - promover a integração do objeto deste **ACORDO** com toda comunidade de aprendizagem;
- d - oferecer as condições necessárias para realização dos programas de formação continuada;
- e - cumprir com as atividades de responsabilidade do **MUNICÍPIO** previstas no Programa de Trabalho e neste **ACORDO**;



Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**



Página 2 de 6

f - acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução deste **ACORDO** antes do término de sua vigência, inclusive por meio de visitas *in loco*, para fins de monitoramento e avaliação do cumprimento do objeto;

g - publicar no Diário Oficial extrato deste **ACORDO** e de seus eventuais aditivos, no prazo estipulado na cláusula sétima abaixo;

h - prestar o apoio necessário à **FUNDAÇÃO SICREDI** para que seja alcançado o objeto deste **ACORDO** em toda sua extensão;

i - desenvolver e implantar planos de ação com base em pesquisas desenvolvidas e divulgadas pela **FUNDAÇÃO SICREDI** e seus parceiros, se houver; e

j – indicar a Sra. Marli Silva de Sousa , CPF 741.184.630-91 , como coordenadora local, que ficará responsável por (i) participar das reuniões visando à manutenção e atualização do objeto deste **ACORDO**, (ii) articular e promover a participação dos educadores nas oficinas, na avaliação do processo e do resultado, (iii) promover a utilização dos materiais didáticos disponibilizados e (iv) manter os relatórios atualizados. Eventual substituição do coordenador local ora indicado deverá ser comunicada imediatamente, por escrito, à **FUNDAÇÃO SICREDI**.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA EXECUÇÃO PEDAGÓGICA

A execução pedagógica ficará a cargo das escolas e organizações mobilizadas pelo **MUNICÍPIO** para o desenvolvimento do objeto deste **ACORDO**, respeitadas as diretrizes, os princípios e a metodologia estabelecidos no Programa a União Faz a Vida bem como de Trabalho da **FUNDAÇÃO SICREDI**.

CLÁUSULA QUARTA – OS RECURSOS

Não haverá transferência de recursos pelo **MUNICÍPIO** a **FUNDAÇÃO SICREDI**, arcando essa última com todas as despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado.

Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**

Página 3 de 6



CLÁUSULA QUINTA - DA VIGÊNCIA E DA PRORROGAÇÃO

O presente **ACORDO** vigorará por 10 (dez) meses a partir da data de sua assinatura, prazo no qual o seu objeto deverá ser totalmente concluído.

Parágrafo Único: A vigência deste **ACORDO** poderá ser alterada, de comum acordo, por meio de termo aditivo assinado pelo **MUNICÍPIO** e pela **FUNDAÇÃO SICREDI**.

CLÁUSULA SEXTA - DA RESCISÃO

O presente **ACORDO** poderá ser rescindido administrativamente, independente das demais medidas cabíveis, nas seguintes situações:

I – por qualquer das Partes, se houver descumprimento, ainda que parcial, das cláusulas aqui transcritas, se a irregularidade não for sanada no prazo máximo de 10 (dez) dias após o recebimento pela parte infratora de comunicação, por escrito, enviada pela outra parte;

II - É facultado a qualquer das Partes, rescindir, a qualquer momento, o presente **ACORDO**, com aviso prévio, por escrito, de 180 (cento e oitenta) dias.

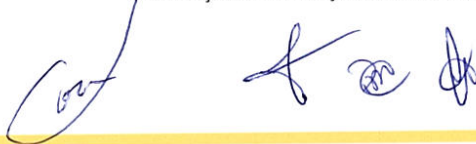
CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICIDADE

Caberá ao **MUNICÍPIO** proceder à publicação do extrato do presente instrumento na Imprensa Oficial até o quinto dia útil do mês seguinte ao da assinatura deste **ACORDO**.

CLÁUSULA OITAVA – DAS RESPONSABILIDADES TRABALHISTAS E PREVIDENCIÁRIAS

Cada Parte é responsável tão somente pelas obrigações trabalhistas e previdenciárias decorrentes de seu quadro de colaboradores, inexistindo qualquer responsabilidade solidária ou subsidiária da outra parte pelo cumprimento dessas obrigações.

Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**



Página 4 de 6

CLÁUSULA NONA - DO FORO

Fica eleito o foro da sede do **MUNICÍPIO** para dirimir qualquer dúvida ou solucionar questões que não possam ser resolvidas administrativamente, renunciando as partes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem assim, justas e acordadas, firmam as partes o presente **ACORDO** em 3 (três) vias de igual teor e forma e para os mesmos fins de direito, na presença das testemunhas abaixo qualificadas.

Itacurubi, 21 de Fevereiro de 2017.

Cristiane Nogueira do Amaral
Gerente

Cristiane Nogueira do Amaral
Fundação Sicredi

FUNDAÇÃO SICREDI

Nome: Edson Georges Nassar
Diretor Presidente
CPF: 114.581.988-55

Edson Georges Nassar

MUNICÍPIO

Nome: Jose Rubens loureiro Correia
Cargo: Prefeito Municipal
CPF: 762.229.340-72

Patricia Machado Medeiros

Testemunha:
Patricia Machado Medeiros
CPF: 992.592.650-53

Fabio dos Santos Navarro

Testemunha:
Fabio dos Santos Navarro
CPF: 995.194.960-68

Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**

Página 5 de 6

[Assinatura]

ANEXO I
AO ACORDO DE COOPERAÇÃO FIRMADO ENTRE O
MUNICÍPIO DE ITACURUBI E A FUNDAÇÃO SICREDI

PROGRAMA DE TRABALHO



Formulário do Programa de Trabalho

UF	Nome do Município	Início das Atividades	Fim das Atividades	Data de Apresentação
RS	ITACURUBI	08/03/2017	07/12/2017	21/02/2017

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Natureza da Despesa	ESPECIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	META	DURAÇÃO	
			INÍCIO	FIM
Comunicação	Evento de encerramento do Programa no município - mostra de projetos	1 evento - 1 ao ano	08/03/2017	08/03/2017
Assessoria à Projetos	Assessoria à projetos	16 horas por escola	08/03/2017	08/03/2017
Desenvolvimento do Programa	Oficinas de formação Continuada	8 horas	08/03/2017	08/03/2017

(Handwritten signatures)

Classificação da Informação: **Uso Irrestrito**

Página 6 de 6

(Handwritten initials)

ANEXO 3- Plano de trabalho firmado entre Prefeituras e a Fundação SICREDI no ano de 2017

PLANO DE TRABALHO

LINHA ORÇAMENTÁRIA	O QUÊ?	QUANDO?	QUEM?	POR QUÊ?	ONDE?	COMO?	CUSTO ESTIMADO
SÃO JOÃO/PR							
Formação de Educadores	1º Encontro Formação com a retomada do Programa com Diretores, Professores e Coordenadora local 8h e 2h preparação.	Abril/Maio	Todos os gestores do PUFV e professores.	Retomar alguns aspectos do programa com os professores para dar início as atividades e projetos.	Prefeitura/Audiotório Sicredi	Realização de reunião de retomada do programa e formação para os professores do PUFV.	R\$ 1500,00
Assessoria à Projetos	2º Encontro Assessoria Individual a professores 20h.	Maio	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	R\$ 2.560,00
Assessoria à Projetos	3º Encontro Assessoria Individual a professores 20h.	Julho	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	R\$ 2560,00
Assessoria à Projetos	4º Encontro Assessoria Individual a professores 20h.	Agosto	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para verificar o andamento dos projetos, auxiliá-los na finalização dos mesmos e fazer uma avaliação/discussão reflexiva sobre os resultados do projeto.	R\$ 2560,00
SULINA/PR							
Formação de Educadores	1º Encontro Reunião de início do Programa, com	Abril	Secretário de Educação, Coordenadora Local, Assessor pedagógico	Elencar as ações e o planejamento para o ano.	Secretaria de Educação	Realização de reunião para a elaboração do planejamento do ano e sanar dúvidas.	R\$ 500,00

	Coordenadora local e Secretário de Educação 3h		o e Assessora de P.S.				
Formação de Educadores	2º Encontro Formação com todos os professores que desejam aderir ao PUFV 16h mais 4h de preparação.	Julho	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Oficina de formação com todos os professores que desejam aderir ao PUFV.	Escola	Explicação sobre o funcionamento e metodologia do PUFV e realização de oficinas práticas com os professores.	R\$ 2650,00
Formação de Educadores	3º Encontro Formação com todos os professores que desejam aderir ao PUFV 8h mais 2h de preparação.	Agosto	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Oficina de formação com todos os professores que desejam aderir ao PUFV.	Escola	Continuação das oficinas práticas com os professores.	R\$ 1350,00
Assessoria à Projetos	4º Encontro Assessoria Individual a professores 4h.	Setembro	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para auxiliá-los no desenvolvimento e finalização dos projetos	R\$ 650,00
BOM SUCESSO DO SUL/PR							
Formação de Educadores	1º Encontro Reunião de retomada do Programa com o Prefeito e Vice e Secretária de Educação 3h.	Maio	Todos os gestores do PUFV.	Retomar alguns aspectos do programa com os gestores para dar continuidade às atividades e projetos.	Prefeitura	Realização de reunião de retomada do programa para os gestores do PUFV.	R\$ 450,00
Formação de Educadores	2º Encontro Formação com todos os professores que aderiram ao PUFV 8h mais 2h de preparação.	Julho	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Oficina de formação com todos os professores que aderiram ao PUFV.	Escola	Explicação sobre o funcionamento e metodologia do PUFV, realização de oficinas práticas com os professores e outras formações complementares.	R\$ 1300,00
Assessoria à Projetos	3º Encontro	Agosto	Todos os professores	Assessoria para o	Escolas	Assessoria Pedagógica	R\$ 1005,00

	Assessoria Individual a professores 8h.		s envolvidos no PUFV.	desenvolvimento dos projetos.		individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	
Assessoria à Projetos	4º Encontro Assessoria Individual a professores 8h.	Setembro	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para verificar o andamento dos projetos, auxiliá-los na finalização dos mesmos e fazer uma avaliação/discussão reflexiva sobre os resultados do projeto.	R\$ 1005,00
SAÚDE DO IGUAÇU/PR							
Formação de Educadores	1º Encontro Reunião de retomada do Programa com Diretores, Professores e Coordenadora local 8h e 2h de preparação.	Maio	Todos os gestores do PUFV.	Retomar alguns aspectos do programa com os gestores para dar continuidade às atividades e projetos.	Prefeitura	Realização de reunião de retomada do programa para os gestores do PUFV.	R\$ 1300,00
Formação de Educadores	2º Encontro Formação com todos os professores que aderiram ao PUFV 8h e 2h de preparação.	Julho/Setembro	Todos os professores envolvidos.	Oficina de formação com todos os professores que aderiram ao PUFV.	Escolas	Explicação sobre o funcionamento e metodologia do PUFV, realização de oficinas práticas com os professores e outras formações complementares.	R\$ 1300,00
Assessoria à Projetos	3º Encontro Assessoria Individual a professores 8h.	Agosto	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Escolas	Assessoria Pedagógica individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	R\$ 1100,00
SESI/ FRANCISCO BELTRÃO							
Formação de Educadores	1º Encontro Formação com a	Abril/Maio	Todos os gestores do PUFV e professores	Retomar alguns aspectos do programa com os	Colégio SESI	Realização de reunião de retomada do programa e	R\$ 560,00

	retomada do Programa com Diretores, Professores e Coordenadora local 4h e 1h preparação.		s.	gestores/professores para dar início as atividades e projetos.		formação para os professores do PUFV.	
Formação de Educadores	2º Encontro Formação com todos os professores que aderiram ao PUFV 8h mais 2h de preparação.	Maio	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Oficina de formação com todos os professores que aderiram ao PUFV.	Colégio SESI	Explicação sobre o funcionamento e metodologia do PUFV, realização de oficinas práticas com os professores e outras formações complementares.	R\$ 1120,00
Assessoria à Projetos	3º Encontro Assessoria Individual a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental 6h.	Junho	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Colégio SESI	Assessoria Pedagógica individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	R\$ 672,00
Assessoria à Projetos	4º Encontro Assessoria Individual a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental 6h.	Agosto	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Colégio SESI	Assessoria Pedagógica individual com os professores para verificar o andamento dos projetos e auxiliá-los na finalização dos mesmos.	R\$ 672,00
Assessoria à Projetos	5º Encontro Assessoria Individual a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental 6h.	Setembro	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Colégio SESI	Assessoria Pedagógica individual com os professores para auxiliá-los na finalização dos mesmos e fazer uma avaliação/discussão reflexiva sobre os resultados do projeto.	R\$ 672,00
SESI/DOIS VIZINHOS							
Formação de Educadores	1º Encontro Formação com a retomada do Programa com	Abril/Maio	Todos os gestores do PUFV e professores.	Retomar alguns aspectos do programa com os gestores/professores para dar início as atividades e	Colégio SESI	Realização de reunião de retomada do programa e formação para os professores do PUFV.	R\$ 700,00

	Diretores, Professores e Coordenadora local 4h e 1h preparação.			projetos.			
Assessoria à Projetos	2º Encontro Assessoria Individual a professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental 4h.	Junho	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Colégio SESI	Assessoria Pedagógica individual com os professores para orientá-los na metodologia do programa, tirar dúvidas e auxiliar o desenvolvimento dos projetos.	R\$ 600,00
Assessoria à Projetos	3º Encontro Assessoria Individual a professores do Ensino Médio 4h.	Agosto	Todos os professores envolvidos no PUFV.	Assessoria para o desenvolvimento dos projetos.	Colégio SESI	Assessoria Pedagógica individual com os professores para auxiliá-los na finalização dos mesmos e fazer uma avaliação/discussão reflexiva sobre os resultados do projeto.	R\$ 600,00