



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**COOPERATIVAS ESCOLARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA REGIÃO CENTRO SERRA (RS)**

MICHELI CAZAROLLI

CASCADEL - PR

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**COOPERATIVAS ESCOLARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL DA REGIÃO CENTRO SERRA (RS)**

MICHELI CAZAROLLI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder

CASCADEL - PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cazarolli, Micheli

Cooperativas escolares e suas contribuições para a educação integral: a experiência das escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra (RS) / Micheli Cazarolli; orientadora Tania Maria Rechia Schroeder. -- Cascavel, 2021. 159 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Cooperativas Escolares . 2. Educação Integral. I. Rechia Schroeder, Tania Maria, orient. II. Título.



MICHELI CAZAROLLI

Cooperativas escolares e suas contribuições para a educação integral de estudantes: a experiência das escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra (RS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Gabriel Murad Velloso Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de novembro de 2021

“Eu teria adorado ser associada de uma
Cooperativa Escolar durante a minha infância!”

RESUMO

CAZAROLLI, Micheli **Cooperativas escolares e suas contribuições para a educação integral: a experiência das escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra (RS)**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2021.

Partindo da premissa de que o século XXI apresenta a necessidade de um olhar diferente sobre a educação, em especial na educação básica, com a relação docentes, conteúdos curriculares e estudantes, este estudo tem como objetivo analisar a proposta educativa das cooperativas escolares e sua contribuição para a educação integral nas escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra - RS. A análise foi sustentada pelas concepções da democracia, de John Dewey (1859-1952), da cooperação, de Célestin Freinet (1896-1966) e do pensamento complexo, de Edgar Morin (1921-), que convergem com a concepção de educação integral assumida pela BNCC e que qualifica o processo de aprendizagem pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas. O estudo de caráter qualitativo foi realizado em três momentos: pesquisa bibliográfica, a fim de construir um referencial teórico; pesquisa documental, que alicerça a análise dos dados; e a pesquisa de campo do tipo estudo de caso. Para a coleta dos dados, optou-se por dividir o estudo em dois formatos: grupos focais, incluindo os professores orientadores e estudantes associados em cargos de presidente e vice-presidente, e a aplicação de questionários semiestruturados para os demais estudantes associados e professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental. A partir da pesquisa, reconheceu-se que as cooperativas escolares trilham um caminho inverso a compartimentalização do conhecimento e a visão reducionista de educação, tendo sua proposta validada pelos PPPs das instituições de ensino por corroborar com a missão, visão e objetivos de cada uma. Como resultado do conjunto de percepções dos sujeitos participantes, observou-se que as práticas pedagógicas propostas pelas cooperativas escolares contribuem para a educação integral ao estimular a vivência da democracia, da cooperação e o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos estudantes associados.

Palavras-chave: Cooperativas Escolares; Educação Integral; Cooperação; Democracia; Complexidade.

ABSTRACT

CAZAROLLI, Micheli **School cooperatives and their contributions to integral education: the experience of municipal elementary schools in the Centro Serra region (RS)**. 2021. 160 f. Dissertation (Master in Education). Post Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education. Line of Research: Teacher training and teaching and learning processes, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2021

Tarting from the premise that the 21st century presents a need for a different look at education, especially in basic education, with the relationship between teachers, curriculum content and students, this study aims to analyze an educational proposal of school cooperatives and their contribution for integral education in municipal elementary schools in the Centro Serra - RS. An analysis was supported by democracy conceptions from John Dewey (1859-1952), cooperation from Célestin Freinet (1896-1966) and complex thought from Edgar Morin (1921-), which converge with the concept of integral education assumed by the BNCC and which qualifies the learning process through the development of different human dimensions. The qualitative study was carried out in three stages: bibliographical research, in order to build a theoretical framework; documentary research, which bases the data analysis; and the field search of the type study of case. For data collection, it was decided to divide the study into two formats: focus groups, including advisor professors and associate students in positions of president and vice president, and the application of semi-structured questionnaires to other associate students and active professors in by the last years of elementary school. With the research, it's recognized that school cooperatives follow an inverse path to the compartmentalization of knowledge and the reductionist view of education, having their proposal validated by the PPPs of educational institutions for corroborating the mission, vision and objectives of each one. As a result of the set of perceptions of the participating subjects, it was observed that the pedagogical practices proposed by the school cooperatives contribute to integral education by stimulating the experience of democracy, cooperation and the development of autonomy and the protagonism of the associated students.

Keywords: School Cooperatives; Integral Education; Cooperation; Democracy; Complexity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	Aliança Cooperativa Internacional
AMCSERRA	Associação dos Municípios da Centro Serra
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
COOEBOMPA	Cooperativa Escolar Bom Pastor
CoopEECC	Cooperativa da Escola Evangélica da Comunidade de Castrolanda
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FECOOPES	Federação das Cooperativas Escolares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCCE	<i>Office Central de la Coopération à l'Ecole</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização de Sociedade Civil de Interesse Público
PCE	Programa de Cooperativismo nas Escolas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUFV	Programa A União Faz a Vida
RS	Rio Grande do Sul
SADQ	<i>Software</i> de Análise de Dados Qualitativos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	<i>Google Acadêmico</i> : produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020.....	23
Gráfico 2:	<i>SciELO</i> : produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020.....	24
Gráfico 3:	Produção acadêmica na plataforma <i>SciELO</i> relacionando Dewey, Freinet e Morin com palavras-chave para o estudo	25
Gráfico 4:	Periódicos CAPES: produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020.....	26
Gráfico 5:	População Estimada por Município em 2020 (IBGE)	86
Gráfico 6:	Taxa de Escolarização das pessoas de 6 a 14 anos por município em 2010 (IBGE)	87
Gráfico 7:	Índice de Desenvolvimento Humano por município – IDHM em 2010 (IBGE)	88
Gráfico 8:	IDEB observado e Metas projetadas da 4ª série / 5º ano das escolas públicas da região Centro Serra em 2019.....	90
Gráfico 9:	IDEB observado e Metas projetadas da 8ª série / 9º ano das escolas públicas da região Centro Serra em 2019.....	91
Gráfico 10:	A percepção dos professores sobre o seu conhecimento referente à proposta pedagógica da cooperativa escolar.....	99
Gráfico 11:	Nível de conhecimento dos professores em relação à proposta pedagógica da cooperativa escolar.....	99
Gráfico 12:	Os estudantes cooperados e o nível de conhecimento sobre o estatuto social da cooperativa escolar	101
Gráfico 13:	A influência de uma cooperativa escolar na qualidade do ensino nos anos finais na visão dos professores	103
Gráfico 14:	Os professores dos anos finais do ensino fundamental e o sentimento de pertencimento com a proposta pedagógica da cooperativa escolar .	105
Gráfico 15:	A participação e envolvimento dos professores dos anos finais nas atividades propostas pela cooperativa escolar	105
Gráfico 16:	A visão dos professores dos anos finais sobre a contribuição das cooperativas escolares para a educação integral	110

Gráfico 17: A cooperativa escolar e o desenvolvimento pessoal: percepção dos estudantes cooperados	113
Gráfico 18: A vivência da cooperação na escola: percepção dos docentes dos anos finais do ensino fundamental.....	121
Gráfico 19: A vivência da cooperação na escola: percepção dos estudantes cooperados	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os Sete Princípios do Cooperativismo	58
Quadro 2: A educação com base nos valores cooperativistas	75
Quadro 3: As cooperativas escolares do estudo de caso	78
Quadro 4: Os grupos focais: cronograma, tempo de duração e número de participantes	81
Quadro 5: Categorias prévias do estudo e códigos correspondentes	84
Quadro 6: Os Sete Princípios do Cooperativismo nos estatutos sociais das cooperativas escolares	95
Quadro 7: Número total de participantes da pesquisa por cooperativa escolar	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Pensamento deweyano por pesquisadores atuais	28
Figura 2:	Pensamento freinetiano por pesquisadores atuais.....	35
Figura 3:	O Pensamento Complexo de Morin em pesquisas da educação	42
Figura 4:	Área de abrangência do Sicredi Centro Serra.....	56
Figura 5:	Cooperativas escolares existentes em vários países no ano de 1958 ...	64
Figura 6:	Cooperativismo escolar brasileiro em dezembro de 1958.....	64
Figura 7:	Mapa com as faixas de desenvolvimento humano municipal do Brasil - 2010	89
Figura 8:	Assembleia geral de uma cooperativa escolar	115
Figura 9:	Reunião da diretoria	117
Figura 10:	A cooperação para os cooperados do grupo focal: registros compartilhados	122
Figura 11:	Ações sociais desenvolvidas pelas cooperativas escolares.....	123
Figura 12:	Eventos e Viagens de estudos	127
Figura 13:	Oficina para produção do objeto de aprendizagem.....	128
Figura 14:	Exemplos de objetos de aprendizagem	128
Figura 15:	Documento redigido por um presidente de cooperativa escolar.....	132

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	16
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	22
1.1 EDUCAR PARA A DEMOCRACIA: PERSPECTIVAS DE JOHN DEWEY.....	26
1.2 EDUCAR PARA A VIDA COOPERATIVA: SOB A ÓTICA DE CÉLESTIN FREINET.....	34
1.3 EDUCAR PARA A COMPLEXIDADE: CONCEPÇÕES DE EDGAR MORIN.....	41
2 UMA SOCIEDADE ALICERÇADA NOS PRINCÍPIOS DA COOPERAÇÃO.....	51
2.1 O MOVIMENTO COOPERATIVISTA: SUA DINÂMICA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL.....	53
2.2 AS COOPERATIVAS ESCOLARES: NARRATIVAS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	60
2.3 A EDUCAÇÃO E A COOPERAÇÃO: O ANÚNCIO DE UMA ESTREITA RELAÇÃO.....	70
3 O ESTUDO DE CASO: SEU PERCURSO, CONTEXTOS E SUJEITOS PARTICIPANTES.....	76
3.1 O ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	76
3.1.1 As etapas percorridas.....	77
3.1.2 Os sujeitos participantes.....	78
3.1.3 A coleta de dados.....	80
3.1.4 A análise dos dados.....	82
3.2 APROXIMANDO-SE DO CONTEXTO: A REGIÃO, ESCOLAS MUNICIPAIS E COOPERATIVAS ESCOLARES.....	85
3.2.1 A região Centro Serra (RS).....	85
3.2.2 A razão de existir das escolas traduzida em seus PPPs.....	91

3.2.3 O estatuto social: a identidade das cooperativas escolares	93
4 AS COOPERATIVAS ESCOLARES EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	96
4.1 A PROPOSTA EDUCATIVA DAS COOPERATIVAS ESCOLARES SOB O OLHAR E A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COOPERADOS E PROFESSORES	96
4.1.1 Apropriação da finalidade educativa pelos estudantes cooperados e professores	98
4.1.2 Senso de pertencimento e engajamento	103
4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA COOPERATIVA ESCOLAR.....	108
4.2.1 A democracia deweyana na prática pedagógica da cooperativa escolar	114
4.2.2 A cooperação para Freinet e a prática pedagógica da cooperativa escolar	119
4.2.3 A complexidade para Morin e a prática pedagógica da cooperativa escolar	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO 1: ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS)	149
ANEXO 2: ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – ESTUDANTES ASSOCIADOS (PRESIDENTES E VICE-PRESIDENTES).....	150
ANEXO 3: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	152
ANEXO 4: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO (ESTUDANTES ASSOCIADOS DAS COOPERATIVAS ESCOLARES)	156

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, as mudanças tecnológicas são cada vez mais velozes, como aponta o *The Future Of Jobs 2020*, divulgado pelo *World Economic Forum*¹, ao destacar o impacto da adoção de novas tecnologias sobre o trabalho humano. O estudo destaca que, cada vez mais, haverá o deslocamento das atividades anteriormente realizadas pelos humanos para algoritmos e máquinas. Nesse cenário, emerge a importância de o homem desenvolver, além de habilidades técnicas, que são rapidamente absorvidas por algoritmos e máquinas, as habilidades comportamentais, como o pensamento crítico e analítico, criatividade, flexibilidade, colaboração e resolução de problemas.

Tomando como base a volatilidade e incertezas, o acesso mais democrático às informações e a rápida renovação bibliográfica vivenciadas pela sociedade, emergem nas discussões do campo da educação perguntas como: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Como promover o desenvolvimento integral? Na busca por respostas, surge o objetivo de analisar a proposta educativa das cooperativas escolares e sua contribuição para a educação integral nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da região Centro Serra², do Rio Grande do Sul (RS).

A motivação para a definição do objeto de pesquisa se deu pela minha experiência profissional, visto que atuo como assessora pedagógica há oito anos em programas de educação cooperativa³. Durante essa trajetória, tive a oportunidade de conhecer mais de 50 municípios e inúmeras escolas do Rio Grande do Sul (RS) e do Paraná (PR), o que me permitiu ter acesso às mais diferentes realidades – escolas do campo, de periferia, de grandes centros, particulares, estaduais e municipais, com infraestruturas variadas, multisseriadas, com muitos ou poucos estudantes. Foi, e ainda é, uma grande oportunidade de estar em contato direto com professores, gestores escolares e estudantes.

¹ É uma organização sem fins lucrativos que reúne anualmente em Davos, na Suíça, líderes empresariais, políticos, intelectuais e jornalistas de todo o mundo com o intuito de dialogar sobre questões urgentes enfrentadas pelos países.

² De acordo com a AMCSERRA (Associação dos Municípios da Centro Serra), fica localizada na região central do RS e é formada pelos municípios: Arroio do Tigre, Candelária, Cerro Branco, Estrela Velha, Ibarama, Jacuizinho, Lagoa Bonita do Sul, Lagoão, Novo Cabrais, Segredo, Passa Sete, Tunas e Sobradinho (AMCSERRA, s.d.).

³ Será discutido sobre a temática Educação Cooperativa no tópico “2.3 A educação e a cooperação: o anúncio de uma estreita relação”, na página 65.

A partir do ano de 2020, minha atuação, nas formações continuadas e assessorias pedagógicas, passou a ser quase exclusivamente na modalidade *on-line*, visto que as escolas passaram a atuar basicamente em formato remoto, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19. O público-alvo das formações e assessorias são professores do ensino fundamental I e II e alguns professores da educação infantil e ensino médio dos estados do RS e PR. Além das formações e assessorias para professores, desenvolvo atividades no programa Cooperativas Escolares, fomentado pela Fundação Sicredi⁴, com crianças e adolescentes por meio de práticas pedagógicas voltadas para a cooperação e desenvolvimento integral dos estudantes.

A experiência de trabalhar em programas de educação cooperativa, em especial junto às cooperativas escolares, instigou-se a circunscrever o estudo sobre as práticas pedagógicas das cooperativas escolares e suas possíveis contribuições para a educação integral. Interpretou-se a educação integral sob a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual defende o desenvolvimento intencional de processos educativos que contemplem os desafios da vida contemporânea e que sejam capazes de promover aprendizagens alinhadas aos interesses e necessidades dos estudantes (BRASIL, 2018).

Sob o mesmo ponto de vista, Pacheco (2014) vislumbra, na educação integral, a possibilidade de o ser humano se desenvolver como um sujeito democrático, participativo, sensível, solidário, amoroso e fraterno. Analogamente, Morin (2015) acredita na formação de sujeitos mais aptos a compreenderem as complexidades humanas, sociais, históricas e planetárias, mais aptos a se compreenderem uns aos outros e a enfrentar as incertezas da vida.

O estudo foi pautado em marcos teóricos cujos pensamentos dialogam com as concepções da educação integral e corroboram a reflexão sobre a educação no ensino básico da atualidade. Destaca-se a contribuição de John Dewey (1859-1952) e seus estudos sobre a relação entre educação e democracia, de Célestin Freinet (1896-1966) e suas percepções sobre a educação e a cooperação, e de Edgar Morin (1921-), ao apresentar considerações sobre educar para a complexidade.

⁴ A Fundação Sicredi é uma entidade privada, com autonomia jurídica e financeira, reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e realiza ações diretamente ligadas à educação e cultura (A UNIÃO FAZ A VIDA, s.d.).

Ao perseguir a educação integral, a escola deixa de ser um espaço exclusivo de transmissão de conhecimentos científicos para ser um espaço de diálogo e construção de conhecimentos coletivos, capazes de contribuir “para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Ou seja, a escola passa a ser percebida como um espaço qualificado de aprendizagem, que valoriza a experiência, o protagonismo e as subjetividades dos estudantes, promovendo e despertando para o conhecimento cognitivo e social.

Assumir a perspectiva da educação integral implica na criação de estratégias, dispositivos pedagógicos e espaços de diálogos e reflexão para avançar no entendimento de questões como: De que forma engajar os estudantes nas atividades escolares? Como promover a democracia no ambiente escolar? Como tornar significativa a aprendizagem?

Logo, surge a problematização da pesquisa: De que forma as cooperativas escolares contribuem para a formação integral? A partir da problematização elencada, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar pressupostos teóricos que pautam a proposta pedagógica das cooperativas escolares;
- Diferenciar as concepções epistemológicas entre educação cooperativa, educação para a cooperação e educação cooperativista;
- Identificar as estratégias da prática educativa das cooperativas escolares para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes associados sob a ótica da democracia, cooperação e do pensamento complexo;
- Analisar o conjunto de percepções dos professores e estudantes associados das cooperativas escolares que evidenciam a educação integral.

O estudo, de caráter qualitativo, propôs-se a analisar o fenômeno em três momentos entrecruzados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo do tipo estudo de caso. Realizou-se a exploração, a categorização e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo sob a ótica do referencial teórico escolhido para as temáticas: educar para a democracia, educar para a vida cooperativa e educar para a complexidade, com o intuito de identificar não somente as similaridades, mas, também, as diferenças e complementaridades para a compreensão do fenômeno.

Para o estudo de caso⁵, foram incluídos os professores orientadores das cooperativas escolares, professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), estudantes em cargos de presidente e vice-presidente e estudantes associados das cooperativas escolares das EMEF da Região Centro Serra⁶- RS, no ano de 2020.

A coleta de dados⁷ foi realizada por meio de grupos focais com os professores orientadores e os estudantes com cargos de presidente e vice-presidente, e por meio de questionários semiestruturados para os demais associados das cooperativas escolares e professores dos anos finais das escolas que fazem parte do programa Cooperativas Escolares na Região Centro Serra - RS.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é destinado à revisão teórica, e intitulado “Educação Integral: caminhos possíveis”, que está subdividido em três tópicos; o primeiro traz a percepção de John Dewey (1859-1952), que, fundamentado pelo pensamento progressivo, propõe uma nova filosofia conhecida como Pedagogia Ativa e considerada uma opção ou oposição ao ensino tradicional.

O filósofo estadunidense propõe uma educação não subserviente, na qual a ideia de democracia é construída e discutida a partir de processos experimentais contínuos. A escola nunca está pronta, pois, como o progresso científico e as mudanças sociais são dinâmicas, torna-se indispensável reconstruir e ressignificar constantemente as experiências pedagógicas.

Assim, a escola deve atuar como instrumento edificador da sociedade por meio da valorização das qualidades pessoais de cada sujeito, distanciando-se da finalidade de uniformizar e mecanizar hábitos. A escuta ativa das crianças e adolescentes, a inclusão de percursos metodológicos que priorizem a experiência e a cooperação contribuem para a vida democrática no cotidiano escolar (DEWEY, 1979a; 1979b).

No segundo tópico deste capítulo, será apresentado Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, que, ao rejeitar a pedagogia tradicional, idealiza o movimento cooperativo de ajuda mútua na escola, circulando entre o coletivo e o individual, procurando desenvolver em plenitude o senso cooperativo. Por meio de um planejamento flexível, construído coletivamente, propõe os conselhos de classes a

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer nº 4.242.978.

⁶ Será discorrido no capítulo 2.

⁷ A pesquisa de campo foi realizada no formato *on-line*, em decorrência da pandemia da Covid-19, no ano de 2020.

serem realizados semanalmente e une professores e estudantes para tomadas de decisões ligadas à vida da escola (FREINET, 1969).

Interessado em desenvolver o protagonismo estudantil por intermédio de práticas educativas contrárias à instrução, indica que “apenas a infância e a juventude são capazes de subir audaciosamente para os cumes. Entretanto, é preciso não as impedir” (FREINET, 1998a, p. 27). Com isso, o pedagogo francês incentiva espaços para ouvir ativamente os estudantes, posicionando-se claramente favorável ao diálogo, à democracia e a uma escola para o povo.

No terceiro tópico, o filósofo contemporâneo Edgar Morin (1921-), ao realizar uma dura crítica à escola do século XXI, impulsiona a reflexão, por intermédio da epistemologia da complexidade, sobre a necessidade de superar a fragmentação dos conteúdos. No lugar da especialização e simplificação dos saberes, vislumbra a escola como um espaço para o debate sobre a complexidade das relações interpessoais e com a natureza (MORIN, 2011).

Para o filósofo, o modelo de ensino instituído separa artificialmente o conhecimento entre disciplinas isoladas, impedindo os sujeitos de compreenderem que os conhecimentos são interligados. Ao defender o conceito da transdisciplinaridade, contraria o reducionismo do ensino que dificulta a abertura para o entendimento sobre as incertezas da sociedade (MORIN, 2015a).

Referindo-se às incertezas, Morin (2011) defende que, ao ensinar os conteúdos como se fossem certezas estabelecidas, impede-se que os sujeitos enxerguem sobretudo o surgimento do inesperado. Assim, a escola inserida em um mundo planetário, cujos avanços da ciência são diários e a quantidade de novas informações a serem processadas são intangíveis, tem o importante papel de incorporar as correlações entre os diferentes saberes, a pluralidade e a diversidade, caso contrário, será ineficiente para a sociedade do futuro.

Em que pesem as diferenças presentes nas obras de Freinet, Dewey e Morin, foi realizado um exercício de entrelaçamento de ideias, destacando a escola como um espaço capaz de promover, por meio das suas propostas pedagógicas, princípios democráticos e de cooperação pautados na experiência dos estudantes e possibilitando uma mudança do paradigma⁸ do conhecimento fragmentado e da

⁸ A noção de paradigma de Edgar Morin (2011) propõe que o sujeito é influenciado no seu modo de pensar, agir e sentir por ideias integradas em discursos e/ou teorias. Embora inconsciente, o paradigma é capaz de imbuir-se ao pensamento consciente. “[...] o paradigma instaura relações primordiais, que

transmissão de conteúdo para o paradigma da aprendizagem e do desenvolvimento integral do sujeito.

No capítulo 2, “Uma sociedade alicerçada nos princípios da cooperação”, é realizada uma exegese dos preceitos do cooperativismo, bem como das concepções sobre educação cooperativa. Está subdividido em três tópicos, em que o primeiro apresenta um breve histórico do movimento cooperativista, perpassando marcos históricos do cooperativismo moderno por seus precursores até chegar ao cooperativismo de crédito da região Centro Serra - RS.

Semelhantemente ao primeiro, o segundo tópico percorre o caminho do movimento cooperativista escolar no Brasil – a inspiração das cooperativas escolares francesas, a finalidade educativa de uma cooperativa escolar e legislações norteadoras. No terceiro tópico, são abordados os fundamentos epistemológicos da educação cooperativa, educação para a cooperação e educação cooperativista, com base em estudos publicados por pesquisadores do cooperativismo brasileiro.

O capítulo 3 “O estudo de caso: seu percurso, contexto e sujeitos participantes” é responsável por explicitar o percurso do estudo de caso, e está dividido em dois tópicos. O primeiro contempla o itinerário do estudo de caso com a descrição do caminho trilhado durante a pesquisa de campo – os sujeitos, a coleta e a análise de dados –, enquanto o segundo tópico amplia o conhecimento sobre os espaços, características e personagens do estudo de caso, considerados como fatores imprescindíveis para a compreensão do fenômeno estudado.

Por fim, o Capítulo 4, “As cooperativas escolares em consonância com a educação integral”, adentra especificamente na discussão dos resultados a partir da análise dos questionários aplicados e dos grupos focais. O capítulo está organizado em dois subtópicos, em que, inicialmente, analisa-se a compreensão dos participantes sobre a finalidade educativa das cooperativas escolares, bem como o senso de pertencimento e engajamento de professores e estudantes. A partir do segundo tópico, discutem-se os resultados da pesquisa de campo e busca-se articular com as categorias da democracia, da cooperação e da complexidade.

Por último, apresentam-se as Considerações e Proposições Finais, retomando os objetivos do estudo, indicando valências, mas também sinalizando limites que abrem possibilidades para pesquisas posteriores sobre as cooperativas escolares.

constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou regeneração” (MORIN, 2011, p. 25).

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS POSSÍVEIS

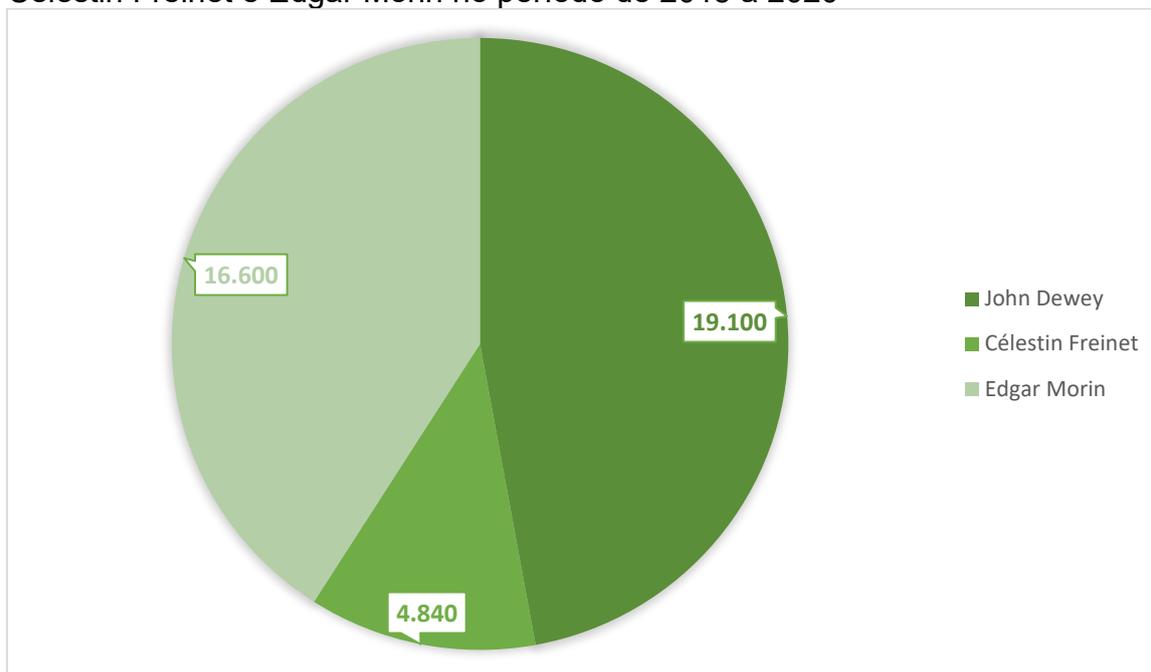
*“Escolas não são prédios, escolas são pessoas”
José Pacheco*

Ao compreender o desafio das escolas em educar, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento integral, apresenta-se o pensamento de John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin, que, mesmo vivendo em contextos históricos distintos e com concepções sociais, políticas e educacionais diferentes, apontam, em seus estudos, os pressupostos da educação integral com foco nos estudantes sendo protagonistas de suas aprendizagens.

Para compor esse capítulo, primeiramente foi realizada uma investigação sobre as produções acadêmicas que tematizam os três pensadores. Para isso, foram consultadas as seguintes bases de dados: *Google* acadêmico, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de mapear a produção científica que evidencia a atualidade das proposições de Dewey, Freinet e Morin, e que se relacionam com a temática da pesquisa.

Iniciou-se pela plataforma *Google* acadêmico, em que foram utilizadas como palavras-chave os nomes e sobrenomes de “John Dewey”, “Célestin Freinet”, “Edgar Morin”, e refinou-se o período de 2015 a 2020, buscando elucidar a atualidade de suas obras. O resultado foi o representado no gráfico a seguir:

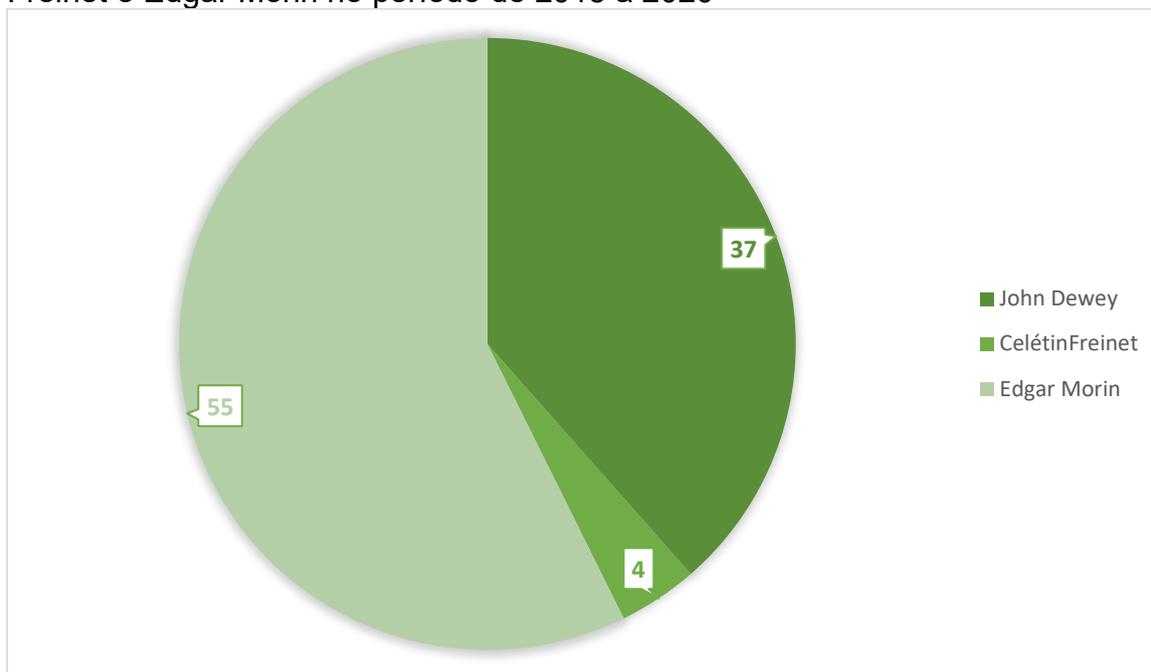
Gráfico 1: Google Acadêmico: produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020



Fonte: Adaptado de *Google Acadêmico* em 2 nov. 2020

Na plataforma *SciELO*, foram realizadas duas pesquisas, sendo a primeira delas idêntica à pesquisa realizada na plataforma *Google acadêmico*, que teve como palavras-chave exclusivamente os nomes completos e especificação do período de 2015 a 2020, conforme apresentado no gráfico a seguir:

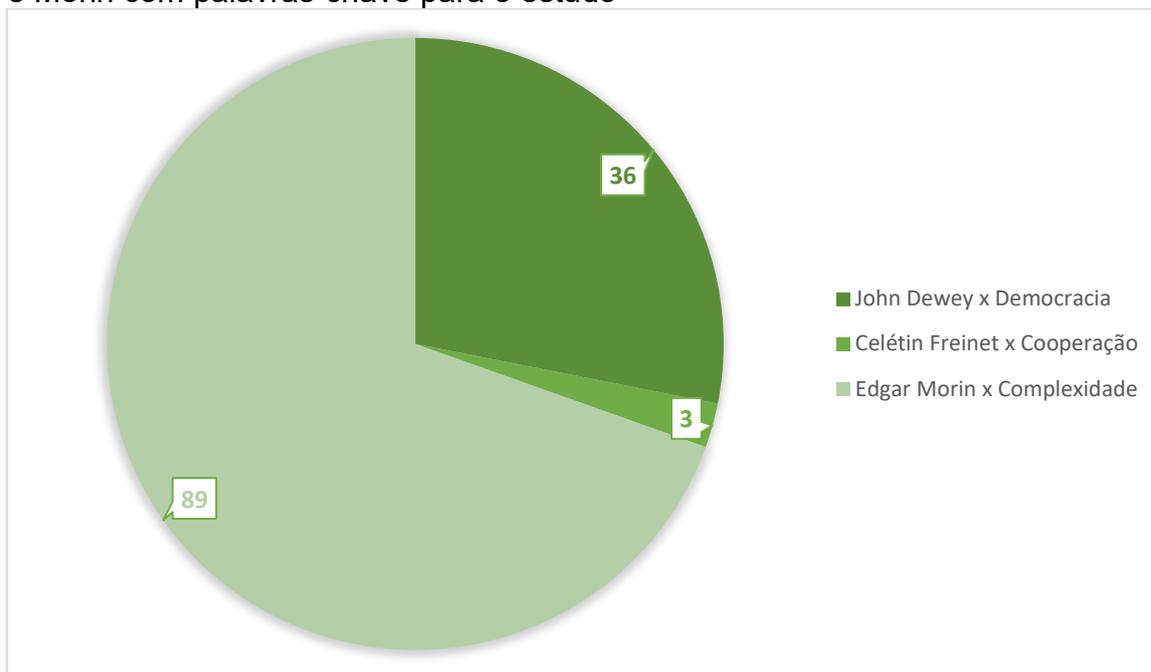
Gráfico 2: SciELO: produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020



Fonte: Adaptado de SciELO em 2 nov. 2020

Para a segunda pesquisa, não foi delimitado um período e considerou-se como palavras-chave os termos que estão diretamente relacionados com o estudo: “Dewey *and* Democracia”, “Freinet *and* Cooperação” e “Morin *and* Complexidade”. O resultado está ilustrado no Gráfico 3:

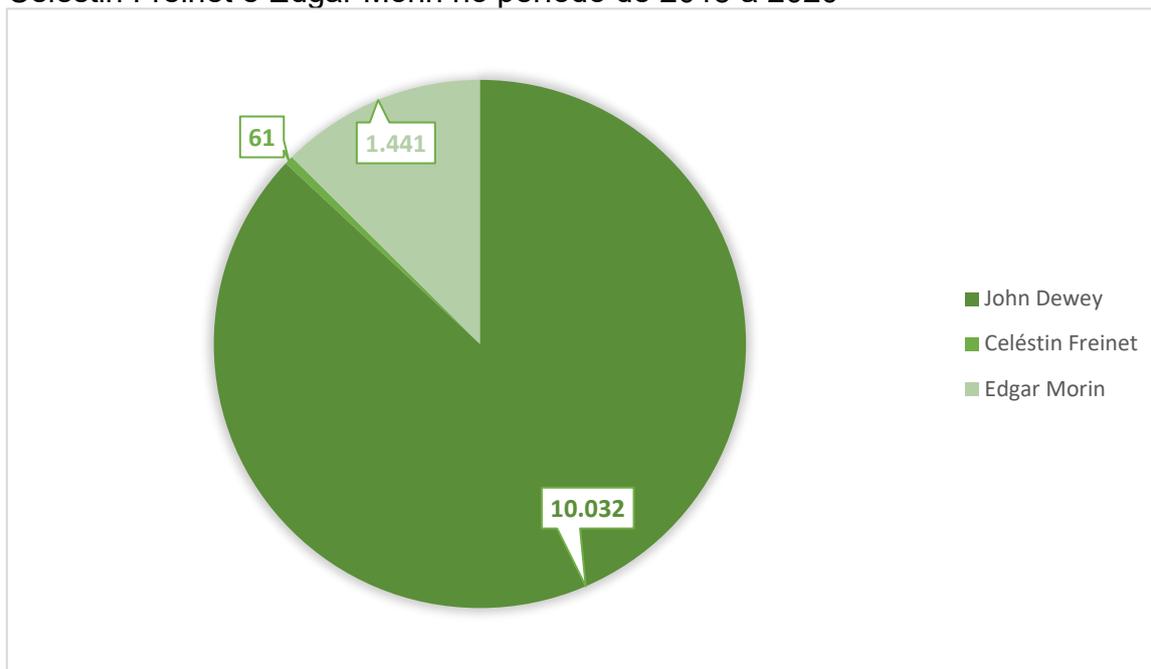
Gráfico 3: Produção acadêmica na plataforma *SciELO* relacionando Dewey, Freinet e Morin com palavras-chave para o estudo



Fonte: Adaptado de *SciELO* em 2 nov. 2020

Ao continuar a pesquisa nos periódicos CAPES, novamente como palavras-chave foram utilizados, para a busca, os nomes completos dos pensadores e refinaram-se os resultados no período de 2015 a 2020. Ao todo, foram encontrados 11.534 registros, representados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Periódicos CAPES: produções acadêmicas relacionadas a John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin no período de 2015 a 2020



Fonte: Adaptado de CAPES em 18 nov. 2020

A partir da investigação, foram selecionados preferencialmente artigos *qualis* A⁹ e publicados no período de 2015 a 2020 por pesquisadores que dialogam com Dewey, Freinet ou Morin e cujas pesquisas foram eleitas como contributivas para o estudo. O caminho percorrido até a definição de quais pesquisas foram priorizadas será apresentado no decorrer do capítulo.

1.1 EDUCAR PARA A DEMOCRACIA: PERSPECTIVAS DE JOHN DEWEY

“[...] a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra organização social.”
(DEWEY, 1979c, p. 4)

John Dewey, considerado o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX, nasceu em 1859 na cidade de Burlington, estado de Vermont, nos Estados Unidos, e faleceu aos 92 anos, em 1952. Além de sua longa atuação profissional como educador, também foi importante ativista e defensor da democracia e de movimentos em defesa das causas sociais. Concebia a educação como um fenômeno social sob uma perspectiva positiva em relação à escola,

⁹ Faz parte do sistema nacional brasileiro de avaliação de periódicos mantido pela CAPES, sendo A1 o nível mais alto do quesito qualidade.

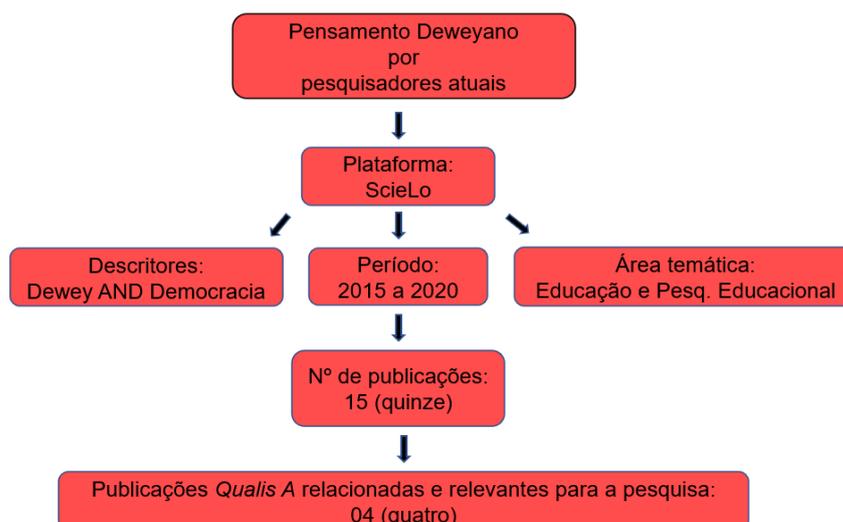
conferindo a ela a importante tarefa de ensinar os mais elevados conhecimentos técnicos, científicos e teóricos que a sociedade demandava, por meio da relação entre teoria e prática (INSTITUTO CLARO, 2019).

O filósofo vivenciou a transição entre o século XIX e o século XX, testemunhando o processo de ampla expansão da urbanização e da industrialização (UNIVESP, 2016). Dewey movimentou o sistema educacional da época, cujos métodos de ensino priorizavam técnicas de memorização e transferência de conteúdo, ao propor o aprendiz no seio do processo de ensino-aprendizagem e por trazer os conceitos de democracia para o centro do pensar e fazer pedagógico, por meio da interlocução direta entre as teorias educacionais com as teorias da democracia.

A teoria deweyana tornou-se uma leitura seminal para a educação do século XXI, pois muitas questões abordadas por Dewey permanecem atuais. O intelectual, ao destacar a ideia de comunidade, em que o sujeito precisa encontrar um equilíbrio entre os seus interesses pessoais e os do grupo social do qual faz parte, vislumbra a escola como um espaço promotor do desenvolvimento das crianças, tanto na sua individualidade como para a vivência em sociedade (INSTITUTO CLARO, 2019).

Com o ensejo de refinar uma busca por publicações de pesquisas atuais sobre a teoria deweyana, voltou-se o olhar para artigos *qualis A* que contribuem para validar a relação entre as noções de educação e democracia propostas por Dewey. Entre as quatro publicações selecionadas, estão: Cabral (2016), Fernandes, Araújo e Dujo (2018), Lima e Gatti Jr. (2019) e Dalbosco e Mendonça (2020). Na figura a seguir, é possível acompanhar o percurso da busca.

Figura 1: Pensamento deweyano por pesquisadores atuais



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Em seu artigo, Cabral (2016) se propõe a refletir sobre a educação para a democracia, tendo como premissa a relação entre as concepções filosóficas de John Dewey e Jürgen Habermas¹⁰. Tais relações são articuladas à democracia brasileira, que, na visão do pesquisador, “sofre, ainda, em sua incipiente experiência¹¹” (CABRAL, 2016, p. 877).

Sob a confluência da filosofia deweyana e harbemesiana, Cabral (2016) concebe a democracia e a educação como duas experiências comunicativas indissociáveis, de modo que a educação passa a ser vista como um mecanismo fundamental para a consolidação da democracia ao promover dialogicamente o crescimento cognitivo e moral do sujeito. Para o pesquisador, as experiências da educação e democracia, mesmo sendo delicadas e frágeis, são potencialmente transformadoras para a emancipação da humanidade.

Os pesquisadores Fernandes, Araújo e Dujo (2018) refletem acerca das noções de democracia, inteligência e educação, os quais consideram como fundamentos nucleares do pensamento de John Dewey. Ao revisitarem a obra *Democracia e Educação*, publicada pela primeira vez em 1916, compreendem que, embora sendo

¹⁰ Jürgen Habermas (1929) é um filósofo e sociólogo alemão representante da “segunda geração” da Escola de Frankfurt (CABRAL, 2016).

¹¹ “De um lado, o reconhecimento do amplo rol de direitos é contraposto à facticidade de sua ineficácia e sistemático desrespeito. O país carrega os infortúnios da aguda desigualdade e exclusão social; de extrema pobreza; da violência; da oferta inadequada de serviços públicos como saúde, saneamento básico e educação” (CABRAL, 2016, p. 877).

um texto centenário e que o mundo atual é globalizado, automatizado e muito diferente do contexto vivido por Dewey naquele período, a sua leitura continua oferecendo importantes matérias para a reflexão sobre o ser humano, a sua vida, a ética e a política.

Percebendo a multiplicidade de inter-relações entre os fundamentos de democracia, inteligência e educação, Fernandes, Araújo e Dujo (2018) esclarecem, sob a ótica deweyana, como a articulação dessas três ideias mantém uma unidade significativa. Nessa perspectiva, os autores conceituam:

[...] *democracia* (uma forma de vida aberta, social, comunicativa, ética e inteligente), de *inteligência* (capacidade de interagir reflexiva, metodológica, significativa e democrática) e de *educação* (projeto em que as capacidades humanas podem e devem ser trabalhadas, de formas que permita a democracia e potencialize a inteligência, rumo a uma realização humanística da vida) (FERNANDES; ARAÚJO; DUJO, 2018, p. 3).

Os pesquisadores salientam que, para ser implementada uma sociedade pautada na concepção democrática, a educação assume a responsabilidade de criar e estabelecer condições para uma aprendizagem significativa permeada de experiências, “[...] ou seja, que se pauta por um entendimento da significação como uma consequência da ação” (FERNANDES; ARAÚJO; DUJO, 2018, p. 17). Na filosofia deweyana, o ensino deve consistir no desenvolvimento da capacidade de pensar ancorado pela experiência.

No artigo publicado em 2019, Lima e Gatti Jr. investigaram como as ideias de John Dewey foram disseminadas nos manuais de História da Educação e/ou Pedagogia traduzidos e publicados no Brasil no período de 1939 a 2010 e que tiveram ampla utilização na formação de professores e estudiosos da educação. Os autores também se propuseram a compreender as concepções de educação, sociedade e democracia para o filósofo estadunidense.

[...] por meio dos manuais escolares [...] Dewey [...] é citado como filósofo que incorporou a ideia de que, por meio do desenvolvimento científico e de seu ensino na educação escolar, é possível o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, fundamentada em princípios colaborativos e democráticos (LIMA; GATTI JR., 2019, p. 37).

Nessa direção, Lima e Gatti Jr. (2019) destacam que, no Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira¹², houve a expansão do movimento da Escola Nova, que, pautada na filosofia deweyana, buscava a reorientação de práticas pedagógicas, tendo como base a centralidade no estudante. Os pesquisadores apontam que Dewey vislumbrou a experiência educacional escolar como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, ético e estético dos estudantes como forma de aperfeiçoamento da sociedade democrática.

Lima e Gatti Jr. (2019), ao considerarem que o processo educacional somente será autêntico se estiver vinculado à realidade política e à vida em sociedade, creditam as concepções pedagógicas e filosóficas de Dewey como contributivas para o entendimento do processo histórico e o surgimento de movimentos e tendências educacionais no decorrer do século XX.

No ensaio publicado, Dalbosco e Mendonça (2020) debruçaram-se sobre as teorias da democracia de Dewey, recorrendo à interpretação de outros pensadores, cuja contribuição teórica ajuda a estabelecer o vínculo entre o conceito de democracia e comunidade. Ademais, por meio das análises sobre teorias da democracia, percebeu-se a necessidade de interlocução com as teorias da educação, “pois a democracia como forma de vida requer nitidamente o aspecto formativo da sociabilidade humana” (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p. 3).

Dalbosco e Mendonça (2020), ao citarem a obra *Democracia e Educação*, afirmam não ser possível pensar na democracia como forma de vida sem um processo permanente de educação. A correlação entre educação e democracia se sustenta à medida que, para Dewey, “são as condições culturais mais amplas que determinam as formas de democracia, porque são tais condições que ativam, em última instância, as próprias capacidades humanas” (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p. 14).

Mediante o exposto, é possível identificar a confluência de pesquisas científicas atuais com as concepções propostas por Dewey no âmbito da educação e democracia. Ao passo que se vai apropriando da filosofia deweyana, é possível clarificar o que o teórico propõe com a ideia de uma aprendizagem baseada em situações que promovam de maneira intencional dúvidas intelectuais, ou seja, uma

¹² Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação brasileira. Participou de movimentos que promoveram significativas mudanças na educação do Brasil no século XX, como a assinatura do Manifesto dos pioneiros da educação nova, ao lado de outros intelectuais. Foi amplamente inspirado pelo filósofo John Dewey, de quem foi aluno quando estudou nos Estados Unidos (NUNES, 2010).

proposta pedagógica que prioriza e valoriza experiências concretas e problematizadoras, capazes de estimular o estudante a não ser exclusivamente um receptor de conteúdo, e sim testemunhar “a mais importante atitude a ser formada [...] a do desejo de continuar a aprender” (DEWEY, 1979c, p. 42).

De tal forma, deve-se possibilitar ao estudante escolhas e soluções criativas por meio de diferentes processos mentais – análise, interpretação, avaliação, hipóteses –, cuja intenção é desenvolver a sua capacidade de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao aplicar o conhecimento no seu desenvolvimento individual e social. Para isso, faz-se necessário oportunizar permanentemente a troca de experiências por meio da comunicação, devendo propiciar um espaço no qual seja possível realizar experiências exemplares da vida (ANTUNES, 2014).

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979c, p. 32).

Tal perspectiva demanda do professor uma mudança de paradigma para avaliar e repensar sua prática docente, deixando de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passando a ser um professor mentor e pesquisador, juntamente com os estudantes no processo de reflexão.

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega (DEWEY, 1979a, p. 18).

Para Dewey (1979a), é por meio do pensamento reflexivo que se chega a uma conclusão e, para promover esse pensamento, os estudantes precisam vivenciar os conteúdos científicos no cotidiano escolar e relacionar com as suas vivências prévias. Quando os assuntos propostos pelas disciplinas escolares são muito distantes da experiência dos estudantes e que não despertam interesse, há uma tendência de os estudantes se tornarem “intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a

significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações” (DEWEY, 1979a, p. 41).

Nas palavras de Dewey (1979a), o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional, sendo uma capacidade que emancipa o sujeito da ação impulsiva e rotineira. No instante em que se preza por pensar verdadeiramente bem, “onde entra a pesquisa, o exame e a verificação que avulta a diferença entre o pensamento reflexivo e o mal orientado” (DEWEY, 1979a, p. 25), prolonga-se o estado de dúvida, estimulando uma investigação apurada, na qual nenhuma ideia ou crença é aceita sem que tenha sido descoberta a razão que lhe justifique.

Nesse sentido, o estadunidense acrescenta que o progresso social está diretamente relacionado ao desenvolvimento intelectual manifesto não somente por meio da habilidade de realizar reflexões em profundidade, como também de manter vivo o desejo ávido de aprender (DEWEY, 1979a). Nesse raciocínio, a educação, para Dewey, propicia situações para descobertas que se constituem em pontes cognitivas entre o que o estudante já sabe e os conteúdos escolares.

O processo de aprendizagem visa a garantir que o estudante aprenda sobre o que já sabe e o que ainda precisa saber, conseguindo transformar em ações que ampliem e fortaleçam a inteligência humana, não somente como atributo particular, mas como recurso para melhor conviver em sociedade. A educação escolar não deve se limitar em transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, sem que haja uma profunda e extensa análise crítica.

Um aspecto notável da teoria deweyana é a percepção do ser humano não como observador passivo do mundo que o cerca, tal como expectador, mas sim como um sujeito ativo, capaz de relacionar os aspectos externos com a sua própria experiência de vida. Para o filósofo, a educação e a experiência humana estão intimamente relacionadas. Conforme descrevem Dalbosco e Mendonça (2020), a experiência para ser qualitativa não pode simplesmente repetir o acontecido; a experiência não parte do zero, é sempre uma continuidade. Por outro lado, a educação, quando impulsiona a interação entre professor e estudante, abre um espaço para que ambos aprendam e ensinem simultaneamente.

A premissa de que o professor e o estudante podem aprender e ensinar um ao outro reflete a visão de Dewey de que a educação, pautada na experiência e que busca a resolução de problemas da vida real, não precisa ser solitária. O estímulo ao

diálogo entre pares favorece a diversificação de elementos à disposição do estudante para a elaboração de teses e hipóteses ao longo da sua vida.

Diante disso, a educação adquire um amplo sentido de experiências que compõem o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. “[...] toma-se a educação como o processo de constituição social da individualidade, orientado ao desenvolvimento pleno da pessoa, no desenrolar e no desabrochar intelectual e moral, a partir de sua reflexão e interação no mundo” (CABRAL, 2016, p. 884). A escola, nessa perspectiva, passa a ser interpretada como uma comunidade em miniatura, que se apresenta como uma projeção da sociedade democrática.

Vislumbrar a clareza do papel social que o estudante exerce na escola, para que mais tarde ele consiga compreender o seu papel social em uma sociedade democrática, torna-se um compromisso educativo para a vivência da democracia. Como registra Dewey (2008, p. 137), “A democracia é um modo *pessoal* de vida individual; que ela significa a posse e o uso contínuo de certas atitudes, formando o caráter pessoal e determinando o desejo e a finalidade em todas as relações da vida”.

A democracia, comparada com outros modos de vida, é o único modo de vida que acredita sinceramente no processo de experiência como fim e como meio; como aquilo que é capaz de gerar a ciência que é a única autoridade confiável para a condução de uma experiência maior que liberta emoções, necessidades e desejos de modo a tornar existentes coisas que não existiam no passado (DEWEY, 2008, p. 142).

Destarte, para Dewey (1979a), conceber a educação como um processo social só terá um sentido preciso ao passo que se tenha definido qual é o tipo de sociedade que se deseja ter. Logo, ao conceber a ideia de uma sociedade democrática, a educação, por meio de interações dialógicas, hábitos reflexivos de pensar, agir e conviver, passa a ser vista como indispensável.

1.2 EDUCAR PARA A VIDA COOPERATIVA: SOB A ÓTICA DE CÉLESTIN FREINET

*“A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida.”
(FREINET, 1991, p. 7)*

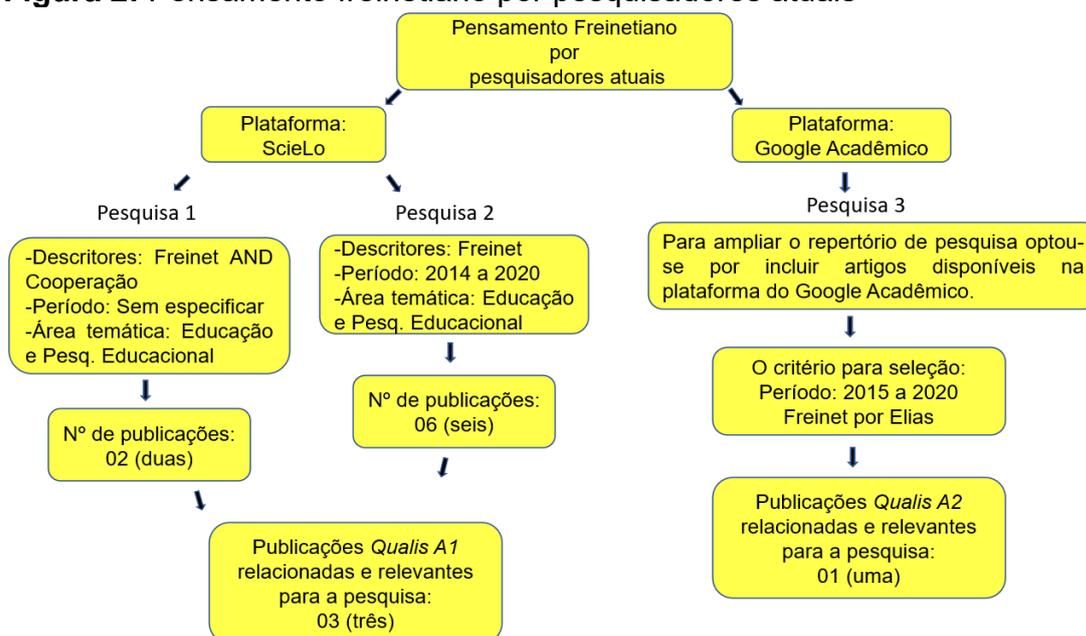
Neste segundo tópico, será destacada a contribuição do pensamento de Célestin Baptistin Freinet,¹³ que nasceu em Gars, região de Provença, na França, em 1896, e faleceu no ano de 1966. Durante sua vida, assim como John Dewey, questionou o ensino tradicional e propôs inúmeros conceitos, técnicas e dinâmicas ligadas à modernização dos recursos disponíveis na época e que são aplicadas com sucesso até hoje. A intenção do pedagogo não foi criar um método fechado e concluído, mas sim estratégias capazes de tornar mais vivo o ambiente escolar.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), de que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 6), as concepções da pedagogia Freinet continuam sendo de extrema valia para o contexto das escolas na atualidade, em que se renova, a cada dia, a necessidade de um movimento pedagógico que entre em contato com a realidade singular de cada estudante.

Assim como no tópico destinado a Dewey, por intermédio das plataformas de pesquisa, recorreu-se a estudos atuais que corroboram a pedagogia Freinet e seus ideais de cooperação. Para tanto, as buscas foram divididas em três momentos, conforme a figura a seguir:

¹³ “Freinet lutou a Primeira guerra mundial e foi ferido na altura do pulmão, o que lhe trouxe sérias consequências. Falava baixo e cansava-se logo. Esse problema levou-o a buscar novos modos de se relacionar com os alunos e conduzir o trabalho na escola” (GADOTTI, 2003, p. 182).

Figura 2: Pensamento freinetiano por pesquisadores atuais



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Foram selecionados quatro artigos e, como critério inicial, valeu-se de artigos disponíveis na plataforma *SciELO* e avaliados como *Qualis A1*. Assim, foram selecionados três pesquisas, dos autores: Kanamaru (2014), Freire (2015) e Fortunato e Porto (2020). Em um segundo momento, foi selecionado, pela plataforma *Google*, um dossiê sobre a atualidade do pensamento de Freinet e, dentre as pesquisas, optou-se pelo artigo de Elias (2017), cuja pesquisadora já havia sido elencada para compor o referencial teórico, em decorrência de outra publicação realizada.

Kanamaru (2014) relacionou os fundamentos da pedagogia Freinet, também chamada de movimento da escola moderna, e sua contribuição para a autonomia, cooperativismo¹⁴ e autogestão escolar, além de esboçar uma crítica ao panorama educacional atual.

A relevância e atualidade da pedagogia Freinet no presente contexto histórico adquire consistência diante da hegemonia de políticas educacionais baseadas em critérios tecnocráticos-concorrenciais, mercadológicos e financeiros, que interferem no grau de liberdade pedagógica moderna e mais amplamente na noção da educação como direito humano essencial (KANAMARU, 2014, p. 779).

¹⁴ Na leitura do texto de Kanamaru (2014), ao apresentar o conceito de cooperativismo, o autor está relacionando diretamente com o sentido de cooperação e não com a doutrina cooperativista.

De acordo com Kanamaru (2014), a pedagogia Freinet é considerada uma pedagogia popular, sustentada na solidariedade ao assumir fundamentos teórico-metodológicos da autonomia, livre expressão, livre trabalho, livre pesquisa, avaliação autônoma e correio interescolar. Ao desenvolver técnicas didáticas que se contrapunham aos manuais escolares e priorizavam o trabalho livre e cooperado, Freinet promoveu uma significativa mudança no que se refere ao trabalho criativo e coletivo.

Buscando compreender os fundamentos freinetianos, Kanamaru (2014) observa que a autonomia, para Freinet, é resultante da sua própria experiência de vida e desafios superados com trabalho, pesquisa e engajamento coletivo. Tal perspectiva torna-se basilar para conduzir a relação de trabalho cooperativo e a autogestão escolar por meio da autonomia e horizontalidade quanto às informações e decisões tomadas no espaço escolar.

No ano seguinte, Freire (2015) investigou se o uso do *podcast* no Brasil segue a concepção cooperativa de Freinet, “para quem a cooperação é uma ação educativa conjunta, motivada pelo interesse espontâneo e envolta em uma atmosfera livre” (FREIRE, 2015, p. 1033). O autor relacionou o referencial cooperativo de Freinet ao contexto de elaboração de *podcasts* educativos nas escolas.

Freire (2015) identificou que uma significativa parcela das produções em âmbito nacional de *podcasts* são cooperativas, visto que foram produzidos por sujeitos motivados por interesses afetivos ou cognitivos em comum. Tomando como base a relação cooperativa adotada na produção de *podcasts*, viabiliza-se:

[...] um pensamento segundo o qual a apropriação escolar da cooperação da *podosfera* nacional serviu para o desenvolvimento de uma visão que atualiza o referencial cooperativo freinetiano ao cenário de uma tecnologia vanguardista, remissiva à primeira década dos anos 2000 (FREIRE, 2015, p. 1052).

Nesse mesmo sentido, Elias (2017) buscou mostrar como as técnicas criadas por Célestin Freinet no início do século XX contribuem para o trabalho pedagógico na escola da atualidade. As técnicas criadas pelo francês visavam, primordialmente, à formação integral dos estudantes, ao compreender a educação como uma forma de descoberta da arte de viver e acreditar em um conhecimento que fosse construído por meio de debates e reflexões, e não pela transmissão e implantação de dogmas.

Ao passo que as mudanças sociais estão cada vez mais velozes, o estudo de Elias (2017) apresenta o questionamento de como educar as crianças e jovens de modo que estejam preparados para o seu papel de homem e trabalhador ativo em uma sociedade futura desconhecida e pouco previsível. Para tal escopo, apoia-se em Freinet e observa:

[...] a criança deve ser levada a buscar referenciais teóricos e práticos para solucionar problemas e conteúdos programáticos presentes no currículo das escolas, através de uma aprendizagem e disciplina no trabalho (ELIAS, 2017, p. 615).

Elias (2017) assinala a importância das técnicas pedagógicas de Freinet como forma de promover a organização cooperativa da escola e como oportunidade de formar sujeitos dispostos ao diálogo, ao respeito mútuo, à solução de conflitos e à capacidade de reivindicação, ou seja, formar estudantes atentos às concepções de mundo, de sociedade e de homem, sem deixar de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos.

Por último, Fortunato e Porto (2020), ao descreverem, embora sumariamente, as relações entre o método natural proposto por Freinet e a concepção de pensamento complexo de Morin, tecem uma crítica à “[...] escola que desvitaliza, que compartimentaliza os conhecimentos, esvazia os conteúdos do que tem significado para os alunos, se preocupa mais em dar conta do currículo do que com a formação da pessoa humana” (FORTUNATO; PORTO, 2020, p. 1).

Assim, ao aproximar as concepções de Freinet e Morin, Fortunato e Porto (2020) vislumbram uma escola que não se limita em adaptar o estudante para o mundo exterior e, sim, estimula-o a ir de encontro com o seu melhor. Os autores, ao discorrerem sobre o método natural freinetiano, que é contrário ao método mecânico de aprendizagem, percebem, na vitalidade e pelo gosto de aprender, uma forma de o aprendiz reconhecer nas relações da escola a oportunidade de se desenvolver em toda a completude.

Para Freinet, educar é construir juntos. Nesse sentido, sua pedagogia pode ser considerada uma prática libertadora, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos em grupos e avaliados cooperativamente para realização e reorganização do trabalho conjunto (FORTUNATO; PORTO, 2020, p. 7).

Os estudos apresentados apontam as potencialidades da pedagogia Freinet. Suas técnicas explicitam ideias coerentes com a proposta de fomentar a educação integral, explorando metodologias centradas no estudante como parte do seu grupo social. Freinet acreditava que, para a transformação social, era necessária a mudança de práticas pedagógicas, que de nada adiantava o discurso acerca de proposições metodológicas, se elas não fossem colocadas em prática. “Antes mesmo de transformar a sua sala de aula, Freinet já definira os grandes eixos de uma nova pedagogia: uma pedagogia essencialmente prática e cooperativa” (ELIAS, 2010, p. 17).

Nesse sentido, a prática pedagógica deve englobar pesquisa, documentação e experimentação, substituindo a hierarquização de conteúdos e a centralização no professor, em uma prática coletiva, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade, bem como a participação ativa das crianças e adolescentes como membros de uma sociedade.

A escola do futuro girará em volta da criança membro da comunidade. É a partir das necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertence que se concluirá das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e de modalidades de educação (FREINET, 1969, p. 25).

Dentro dessa perspectiva, Elias (2010) resgata os quatro eixos fundamentais que alicerçam a pedagogia Freinet – a cooperação como recurso para a construção social do conhecimento, a comunicação como o modo de integrar o conhecimento, a documentação como registro das histórias que se constroem e a afetividade como elo entre as pessoas e o objeto de conhecimento. É em consonância com esses eixos que os estudantes passam a vislumbrar o processo de escolarização como o meio para a realização de suas potencialidades.

Dar significância à prática educativa ajuda os estudantes a multiplicarem as suas possibilidades de aprendizagem, trocando experiências e conhecimentos, de modo que possam desenvolver sua autonomia, responsabilidade, curiosidade e criatividade. Freinet, ao criticar o professor por seu olhar homogeneizador, escreve, por meio de analogias, que o docente não gosta de velocidade por não estar equipado.

Tem raiva tanto do aluno que sempre tem dificuldade, como do aluno excepcional que terminou um exercício antes dos outros começarem

e que, pelas suas exigências, rompe o ritmo calmo da aula (FREINET, 1973, p. 75-76).

Para Freinet, os métodos tradicionais reduzem e podem até eliminar o potencial de vida e contrapõem esses métodos com a sua pedagogia, que visa a conservar e aumentá-lo (FREINET, 1998b). Seu método, que chamou de natural, por considerar que as crianças não aprendem por imposição dos adultos e sim pelo seu desejo de aprender, está centrado em conceitos como:

[...] livre trabalho, bem como de livre expressão, que, junto com a livre cooperação, a livre pesquisa e as respectivas técnicas (técnicas de vida), que a notabilizaram, como a impressão gráfica, o correio interescolar, o diário coletivo (livro da vida), o jornal escolar, fichas e fichários escolares, os audiovisuais (documentário cinematográfico, rádio gravador) e a revisão do layout do interior arquitetônico e mobiliário escolares, constituem, em seu conjunto, os meios e fins da pedagogia freinetiana (KANAMARU, 2014, p. 769).

Freinet, ao proclamar uma escola viva e feliz, em que o processo da aprendizagem é mais relevante do que a quantidade de conteúdos disponibilizados, enaltece como conceitos-chave o trabalho e a livre expressão (ELIAS, 2010). De acordo com Freinet (1998), o trabalho é visto como um princípio educativo pelo qual os homens são formados mediante suas circunstâncias; é por meio do trabalho que o homem dá sentido e finalidade à sua vida, desenvolvendo, a partir dele, suas potencialidades pessoais e sociais.

Para o pedagogo, as atividades pedagógicas somente seriam eficazes e gratificantes se estivessem baseadas nesse princípio, o qual considerava básico da natureza humana.

[...] inteligência, razão, caridade, fraternidade, bondade, justiça e generosidade só são realmente totais e efetivas dentro e através do trabalho. O trabalho se mostra então o único meio de expressão e de exaltação dessa necessidade de “ser” e, conseqüentemente, o único vínculo comum entre os membros da sociedade (FREINET, 1998a, p. 333-334).

Em seu estudo, Freire (2015) apresenta contribuições para o entendimento da relação de trabalho com a cooperação para Freinet, ao escrever que é pelo trabalho que o homem elabora, compreende e constrói a realidade, relacionando-se com os outros. Quando o trabalho se estrutura de uma forma democrática e comunitária, é

capaz de determinar objetivos comuns, favorecendo o sentimento de cooperação e coletividade. Emerge, então, a concepção de “aprender a fazer fazendo”. Nesse sentido, o trabalho compartilhado constitui a esfera medular de convivência na formação educativa do indivíduo, chegando, assim, à noção cooperativa de Freinet, que apreende o compartilhamento espontâneo do trabalho educativo.

Para Freinet (1998b), a escola do futuro seria a escola do trabalho criativo e formativo, que, quando bem compreendido, tem a capacidade de despertar e estimular, sendo contrário à noção de tarefa ou ocupação vulgar.

[...] o conhecimento é apenas acessório. O que conta sobretudo é sólida construção de indivíduos, e essa construção prossegue não pela imaginação e o sonho sozinhos, ou pela aquisição formal, e sim pelo trabalho auxiliado por instrumentos adaptados, a serviço da personalidade, elementos da comunidade social (FREINET, 1998b, p. 109).

Para Kanamaru (2014), o pedagogo francês, ao defender o trabalho, fundamenta-se “no objetivo concreto do labor, da construção do conhecimento sensível. Do trabalho como meio lúdico em si mesmo, baseado na necessidade natural da psicologia do educando” (KANAMARU, 2014, p. 773). Ao ingressar na escola, a criança deve encontrar um espaço que promova a continuidade da sua vida e não um espaço que rompa bruscamente com as suas experiências já vividas.

Desse modo, a educação pelo trabalho se faz valer de técnicas em que o estudante possa, em seu cotidiano e de forma lúdica, desenvolver a sua necessidade humana de criar e realizar, sendo o produto do trabalho, o próprio conhecimento. “A natureza humana é como um solo que só se fertiliza muito lentamente; os sulcos se nivelam a cada ano pela força dos elementos e só com o tempo é que conferem aos campos seu aspecto e sua identidade” (FREINET, 1998a, p. 213).

Para a pedagogia Freinet, a livre expressão é o outro conceito-chave, junto com o trabalho, e elucida a necessidade que o ser humano tem de se expressar e se comunicar por meio de diferentes linguagens – verbais e não verbais. Para tanto, é importante que a escola disponibilize espaços para que as crianças e adolescentes possam imprimir suas singularidades, seja por meio da escrita, do desenho, do teatro, da música ou da fala. Em sua obra *Pedagogia do Bom Senso*, Freinet (1973) declara que as crianças

Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa útil e de belo que é a expressão de tudo que trazem nelas de generoso e de superior (FREINET, 1973, p. 104).

Tendo como premissa o trabalho e a livre expressão, Freinet assume, em sua obra, um compromisso com a cooperação, especialmente ao elaborar uma espécie de código pedagógico, cuja 24^a invariante¹⁵ é descrita da seguinte maneira: “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluído o educador” (FREINET, 1969, p. 199). Mediante as relações de cooperação, Freinet vislumbrava uma educação voltada para a vida e para a autonomia dos estudantes, a qual contrapõe a ideia de uma pedagogia passiva e repetitiva. Para o pedagogo,

Esta escola já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente: obstina-se num passado que não volta [...] A escola que não prepara para a vida, já não serve a vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação (FREINET, 1969, p. 19).

Ao reunir aspectos significativos da pedagogia Freinet, a qual tem como alicerce o método natural e onde os fundamentos da cooperação, comunicação, documentação e afetividade são vivenciados pelo fomento do trabalho e da livre expressão, é perceptível vislumbrar o quanto a obra do pedagogo francês contribui para a promoção de uma educação integral para crianças e adolescentes.

1.3 EDUCAR PARA A COMPLEXIDADE: CONCEPÇÕES DE EDGAR MORIN

*“É preciso aprender a navegar me um oceano de incertezas, através de arquipélagos de certezas”
(MORIN, 2015, p. 51)*

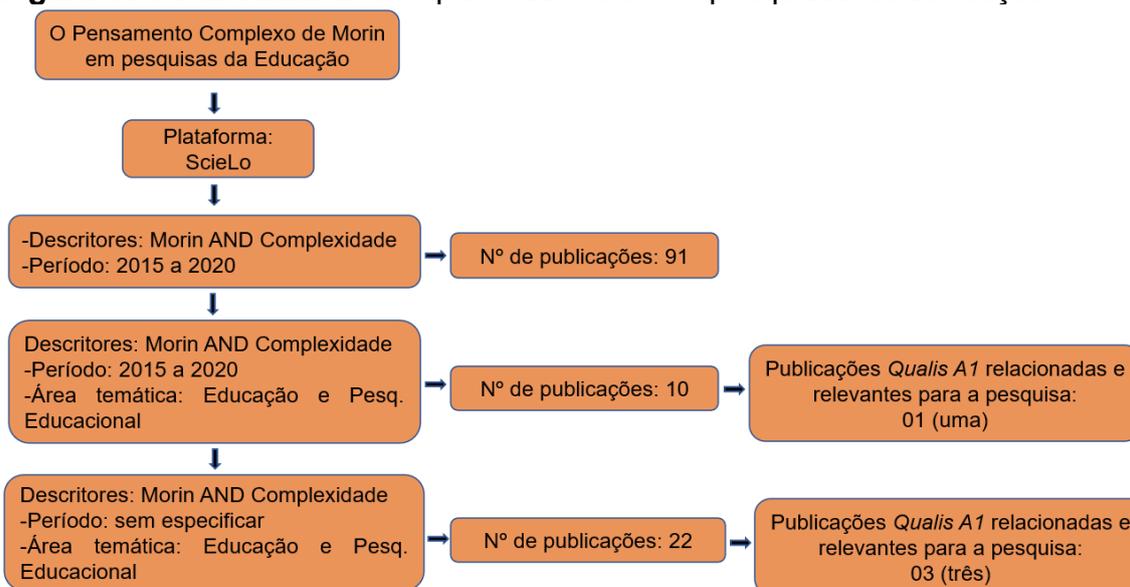
A seguir, serão expostos fragmentos do pensamento do antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin, que nasceu em 1921, na cidade de Paris, capital francesa. Morin é criador da epistemologia da complexidade, contrapondo a fragmentação dos saberes ocasionada pelas hiperespecializações, e defensor do conceito de

¹⁵ “A definição de invariante está contida na própria palavra. É tudo o que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo. O invariante constitui a base mais sólida, e evitando, muitas decepções e erros” (FREINET, 1969, p. 165).

transdisciplinaridade¹⁶ como aposta para um pensamento multidimensional e complexo. Por iniciativa da Unesco, no ano de 1999, Morin foi convidado a sistematizar suas ideias para contribuir com a educação do novo século. Tal fato demonstra a magnitude do pensamento do sociólogo para a educação do século XXI.

Em conformidade com os tópicos anteriores, realizou-se uma busca na plataforma *SciELO* para identificar publicações científicas sobre a epistemologia da complexidade de Morin e que estivessem relacionadas com a educação. Por entender a obra de Morin como atual, foi realizada uma seleção de textos ampliando o período de publicação. As pesquisas selecionadas são de autoria de: Santos (2008), Almeida (2008), Sá (2008) e Fortunato e Porto (2020), sendo, este último, um texto já mencionado no tópico destinado a Freinet. Conforme a Figura 3, é possível acompanhar o percurso realizado.

Figura 3: O Pensamento Complexo de Morin em pesquisas da educação



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Santos (2008) buscou realçar alguns dos princípios da epistemologia da complexidade de Morin e suas potencialidades para pensar os problemas contemporâneos da educação. O estudo, partindo das concepções de Morin,

¹⁶ De acordo com Santos (2008), a transdisciplinaridade tem sua origem em 1931, com o teorema de Gödel, que propôs distinguir vários níveis de realidade, ao contrário de apenas um nível, como entende a lógica clássica. A transdisciplinaridade se propõe a transcender os dogmas da lógica clássica. Nesse sentido, não existe apenas uma verdade absoluta e sim verdades relativas e passíveis de mudanças ao longo do tempo.

denuncia a estrutura padronizada e fragmentada do conhecimento por meio das disciplinas concebidas e desenvolvidas separadamente.

Na esteira de Morin, o autor argumenta que a complexidade e a transdisciplinaridade constituem um corpo teórico que pode ampliar o sentido do conhecimento para a vida e mudar a concepção dos professores estrita às disciplinas. De acordo com Santos (2008), o olhar fragmentado do conhecimento acontece em detrimento à própria formação disciplinar dos docentes. Com isso, recai sob a responsabilidade do professor uma mudança atitudinal, pois adotar um olhar transdisciplinar significa transitar por diversos conhecimentos, e “isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas” (SANTOS, 2008, p. 76).

Ao defender o conhecimento transdisciplinar difundido na obra de Morin, Santos (2008) não refuta o conhecimento disciplinar, ao contrário, sustenta a ideia da articulação entre os dois. “Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam” (SANTOS, 2008, p. 75).

No mesmo ano, Almeida (2008) visualiza a educação como uma oportunidade para o enfrentamento do cenário de incertezas característico do início deste século. Em seu texto, a autora retoma os argumentos do sociólogo francês a favor de uma reforma do pensamento e da educação para superar a fragmentação do conhecimento, ou seja, da estocagem de informações. Aponta que um dos grandes desafios da educação do século XXI é conduzir o sujeito a escolher e tratar as informações, de modo que, mesmo imerso em um mundo de incertezas, possa transformar informações em conhecimento pertinente.

De acordo com Almeida (2008), o processo de globalização se consolida cada vez mais, o que realça o contexto planetário no qual Morin propõe a relação dialógica entre distinção e complementaridade. Parafraseando o sociólogo, quanto mais se entender sobre o quão indissociável são constituídas as relações entre os seres vivos, seu meio natural, ação humana e os fenômenos físicos, mais proximidade se terá de conceber as noções de transdisciplinaridade e complexidade.

Em consonância, Sá (2008) apresenta, em seu estudo, argumentos de pesquisadores que buscam identificar a pedagogia como uma ciência que estuda e produz conhecimentos científicos sobre o fenômeno educativo. O autor apresenta nuances do pensamento complexo de Morin e promove o diálogo preliminar entre a

epistemologia da complexidade e a pedagogia, ao considerar que a formação de professores vem sofrendo novas influências e transformações, configurando que

[...] a complexificação das relações familiares e culturais e a ambivalente influência das mídias sobre os processos de disseminação da informação sobre a sociedade mundializada têm trazido novas questões e debates sobre a formação de professores e, em especial a formação do pedagogo (SÁ, 2008, p. 58).

Na visão de Sá (2008), a teoria da complexidade pode contribuir para que o escopo da pedagogia seja ampliado, permitindo a compreensão de que os fenômenos educativos e a interação entre os agentes pedagógicos são complexos, processuais, inacabados e transitórios. Sob a ótica do autor, a teoria da complexidade de Morin revela as múltiplas relações que os agentes pedagógicos estabelecem entre si. Do mesmo modo, a organização escolar é constituída de múltiplas dimensões – econômica, científica, social etc., que se interpretam em um processo dialógico, sendo, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares.

Sob o mesmo ponto de vista apresentado no tópico anterior, retoma-se o texto de Fortunato e Porto (2020), que, propondo o diálogo entre as concepções de Freinet e Morin sobre a escola, redigem uma crítica ao contexto escolar que deixa de responder à compreensão da realidade e se volta para a fragmentação do ensino. Os autores acreditam que

[...] a escola, árida em princípio pode ser reencantada por meio de práticas, cuja missão seja a de mostrar e ilustrar o destino multifacetado do ser humano: como espécie e como indivíduo, ser social e histórico, todos entrelaçados e inseparáveis (FORTUNATO; PORTO, 2020, p. 14).

Com base nessa percepção, Fortunato e Porto (2020) pontuam a epistemologia da complexidade de Morin como possibilidade para superar o paradigma da simplificação, alicerçado pelo isolamento disciplinar e a fragmentação. Para os autores, a educação escolar suscita por novos e profundos olhares, valores e fundamentos onde “[...] a criatividade e inventividade serão constantes e inexoráveis, num processo de desorganização e reorganização infinito [...]” (FORTUNATO; PORTO, 2020, p. 14).

Ao iniciar o tópico apresentando estudos sobre a epistemologia do pensamento complexo de Morin e sua relação com a educação escolar, buscou-se demonstrar que,

ainda no século XXI, há uma tendência à organização disciplinar do conhecimento, adotando princípios de fragmentação. Por esse motivo, ao apostar na perspectiva da complexidade, Morin abre caminhos para novas interpretações sobre a relação da humanidade com o conhecimento.

Morin (2015b) apresenta o conceito de complexidade, que emerge do latim “*complexus*: o que é tecido junto e [...] é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico” (MORIN, 2015b, p. 13).

[...] a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido *sempre* tem relação com o acaso (MORIN, 2015b, p. 35).

De acordo com Fortunato e Porto (2020), o pensamento complexo interlaça as noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociais. Nesse sentido, não cabe fragmentar ou isolar o pensamento e sim estabelecer relações com a totalidade, visto que o mundo é altamente interconectado, com expressivos avanços tecnológicos e científicos que geram desenvolvimento e crescimento econômico, concomitantemente à desordem, ambiguidade, incertezas e contradições.

A realidade humana e social é interdependente; as partes e suas particularidades se relacionam entre si e estabelecem uma relação com o todo, enquanto o todo é um sistema complexo que implica diretamente na compreensão humana e na produção de conhecimentos científicos. O pensamento complexo, para Morin (2015a), busca, por sua vez, transpor a concepção fragmentada do mundo, visando “[...] ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa” (MORIN, 2015a, p. 118).

Morin (2015b), em sua obra *Introdução ao pensamento complexo*, propõe três princípios fundamentais para a compreensão do pensamento complexo, sendo eles o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e

antagônicos. O segundo princípio é o da recursão organizacional. O processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. [...] é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/e efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. O terceiro princípio é o princípio hologramático. A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo (MORIN, 2015b, p. 73-74).

De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003), o pensamento complexo, por ser paradigmaticamente dialógico, não é considerado como uma nova lógica. Pensar sob a perspectiva da complexidade é evidenciar outras formas de usar a lógica, não rejeitando, quando necessário, a análise, a redução e a disjunção. “Diferentemente de um pensamento simplificador que identifica a lógica ao pensamento, o pensamento complexo a governa evitando a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 38).

Para Morin (2015a), a humanidade vive uma era planetária, a qual iniciou quando todos os continentes, no século XVI, começaram a se comunicar e, do mesmo modo que os países se tornaram solidários uns aos outros, também acenderam opressões e dominações devastadoras. Ao compreender que a narrativa da história não é contínua, mas caracterizada pelas discontinuidades, acontecimentos, catástrofes, invenções e criações, acredita-se na pertinência de superar o paradigma simplificador que embaça a visão do ser humano em sua totalidade.

Nas palavras do sociólogo, o paradigma do pensamento complexo não será concebido de uma hora para a outra sem que haja desenvolvimento cultural, histórico e civilizatório. O pensamento complexo é resultado do conjunto de novas descobertas, visões e concepções, e é nesse sentido que a educação assume um papel importante na restauração da unidade complexa da natureza humana.

Por esse motivo, Morin (2011) acredita no conceito de transdisciplinaridade, em que o conhecimento é concebido em toda a sua pluralidade. Ao aceitar que a humanidade vive uma era planetária, em que as inter-relações são altamente percebidas, faz-se importante a compreensão do todo e a contextualização de saberes, logo, ao adentrar no campo da educação, não é suficiente planejar reformas programáticas, pois não é a quantidade, nem a sofisticação de uma disciplina ou outra, que fará com que os sujeitos se compreendam como indivíduos e desenvolvam um sentimento de pertencimento social. Ao pensar a educação do futuro com relação à

complexidade humana, o sociólogo entende que “[...] **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana**” (MORIN, 2011, p. 49, grifo do autor).

Ao manifestar a concepção de uma reforma paradigmática, Morin (2015a) compreende o ser humano não como uma pequena parte da sociedade e da espécie humana e, sim, sendo ao mesmo tempo biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É essa unidade complexa que está absolutamente desintegrada do ensino disciplinar, impossibilitando a aprendizagem do que significa de fato ser humano, “[...] de modo que cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimento e consciência de sua identidade singular e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum com todos os outros seres humanos” (MORIN, 2015a, p. 140).

Com base no pensamento de Morin sobre a importância de uma reforma paradigmática do pensamento, busca-se integrar os conteúdos científicos aos conteúdos sociais, políticos e éticos, que são essenciais para a vida em um contexto planetário. Ao perceber a potencialidade da educação para o desenvolvimento integral do ser humano, contrariam-se as propostas pedagógicas de escolas que pautam sua metodologia sob um paradigma simplificador, em que “A organização disciplinar dos conhecimentos impede hoje que formemos um pensamento capaz de enfrentar os problemas fundamentais da natureza global” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 72).

Percorrendo a mesma direção de pensamento, a BNCC compreende que

Educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem (BRASIL, 2018, p. 4).

A concepção de educação integral está próxima ao entendimento de Morin (2011) sobre o sentido da educação para esse milênio. Ao escrever a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*¹⁷, ao invés de propor um guia de

¹⁷ O livro está dividido em 7 capítulos; em cada um deles, o autor apresenta quais são os “Sete saberes necessários para a educação do futuro”. São eles:

- I- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- II- O princípio do conhecimento pertinente;
- III- Ensinar a condição humana;
- IV- Ensinar a identidade terrena;

orientações e práticas de como fazer, o sociólogo descortina o olhar sobre a educação para além dos muros da escola e das paredes da sala de aula. Ao discorrer sobre a incerteza do conhecimento, aponta que “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se [sic]” (MORIN, 2011, p. 30).

O sociólogo instiga que pensar a educação da atualidade deve ir muito além da definição de conteúdo e estratégias pedagógicas reprodutoras. Faz-se necessário promover e aprofundar o diálogo sobre a complexidade e incertezas da vida humana como um todo, de modo que se possa superar a fragmentação advinda da hiperespecialização do conhecimento.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2011, p. 36).

No processo de aprendizagem, compreender os diversos significados que os conteúdos escolares propõem é tão ou mais relevante do que o conceito em si, pois é por meio das conexões realizadas por cada sujeito e o valor que ele atribui para determinada fórmula matemática ou um trecho da história que dirá se a aprendizagem agregou à sua vida. Santos (2008), ao interpretar o pensamento de Morin, discute sobre o fato de a aprendizagem ser um processo cognitivo complexo, uma vez que o estudante relaciona o objeto de estudo com outros objetos ou acontecimentos.

Destarte, apropria-se do conceito de transdisciplinaridade¹⁸ promovido e defendido no pensamento de Morin, para vislumbrar uma educação integral. De acordo com Morin (2015a), para uma escola tornar-se transdisciplinar, é necessário que sejam introduzidos os princípios do pensamento complexo: o dialógico, o recursivo e o hologramático. Para o francês, “São esses princípios e esses operadores

-
- V- Enfrentar as incertezas;
 - VI- Ensinar a compreensão;
 - VII- A ética do gênero humano.

¹⁸ “Embora concebidas separadamente, a complexidade (também chamada de pensamento complexo) e a transdisciplinaridade articulam-se. Se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra. O pensamento complexo foi sistematizado por Edgar Morin (1991), e a transdisciplinaridade, por Basarab Nicolescu (1999)” (SANTOS, 2008, p. 72).

que permitirão religar as disciplinas por meio de uma relação orgânica, sistêmica, deixando que elas se desenvolvam livremente” (MORIN, 2015a, p. 127).

Ainda sobre a concepção transdisciplinar, Santos (2008) e Fortunato e Porto (2020) reconhecem que a transdisciplinaridade articula os contrários, como matéria e consciência, subjetividade e objetividade. Sob a ótica da concepção transdisciplinar, o conhecimento reconhece a complexidade, exigindo a comunicação entre as áreas de estudo e a polivalência do pesquisador e/ou professor.

O conceito transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam (SANTOS, 2008, p. 75).

A educação básica brasileira recorreu à lógica transdisciplinar ao publicar os temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs são diretrizes que orientam e normatizam objetivos concernentes aos componentes curriculares e, ao inserir temas transversais, ou seja, temas sociais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural –, busca-se transpassar as fronteiras epistemológicas próprias de cada disciplina e assume-se como finalidade última o ensino de que:

[...] os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1998, p. 26).

Mediante a exposição de elementos da epistemologia do pensamento complexo de Morin, ampliam-se os questionamentos acerca do sentido do conhecimento, do papel da escola e do ato de educar em uma era planetária de extrema interação entre fatores políticos, econômicos, demográficos etc. Assim, pressupõe-se que o conhecimento memorizado e segmentado por disciplinas perde seu espaço para as relações dialógicas entre as diversas áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

Durante o primeiro capítulo, foram apresentados os pensamentos de John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin, cujas trajetórias diferentes aproximam-se pela disponibilidade de refletir e propor mudanças no sistema educacional. Conferindo a relevância da obra desses marcos teóricos para a atualidade, reporta-se à BNCC, que é um documento normativo e de referência obrigatória para a educação básica brasileira, o qual aponta:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Sendo assim, convergente ao compromisso assumido pela BNCC, a teoria deweyana, ao abordar a educação como processo social pautado no pensamento reflexivo, experiências concretas e centralidade em torno do aprendiz, vislumbra a educação como potencialidade para a consolidação de uma sociedade democrática. Também, a pedagogia Freinet, ao alicerçar sua pedagogia na tétrede: cooperação, comunicação, documentação e afetividade, fomenta a educação pelo trabalho e pela livre expressão.

E, por fim, acrescenta-se a epistemologia do pensamento complexo de Morin e seus questionamentos sobre o sentido do conhecimento na era planetária, propondo uma reflexão sobre a imprescindibilidade de uma mudança paradigmática capaz de superar o pensamento redutor e simplificador e restaurar a unidade complexa do ser humano.

2 UMA SOCIEDADE ALICERÇADA NOS PRINCÍPIOS DA COOPERAÇÃO

As discussões precedentes buscam alicerçar a compreensão do sentido da educação como promotora social de subjetividades. Ao priorizar o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, abrem-se caminhos para uma atuação pedagógica imersa em práticas educativas voltadas à cooperação, “na verdade, a educação e a cooperação são duas práticas que se processam de tal forma que, sob certos aspectos, uma contém a outra” (FRANTZ, 2001, p. 243).

No que tange à educação básica brasileira, os PCNs, ao incluir a cooperação e a interação, destacam a relevância da convivência em grupo para incentivar que os estudantes aprendam “[...] a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista [...]” (BRASIL, 1997). Linearmente, a BNCC explicita o compromisso com a educação integral, ao reconhecer o desenvolvimento pleno a partir das singularidades e diversidades, e vislumbra a escola como um espaço capaz de fortalecer a responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BRASIL, 2018).

Eleva-se, assim, o papel da cooperação, cuja ideia de trabalhar junto com o outro, colaborar e contribuir com o coletivo, torna-se um fundamento relevante. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, Gadotti (2009) reforça que o desenvolvimento humano é resultado de um trabalho coletivo, em que cada sujeito, para se desenvolver, necessita da colaboração do outro.

Uma educação para a cooperação, uma educação para a solidariedade, não é apenas uma opção ética. É uma condição humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social. Respeitar os talentos de cada um, de cada uma, valorizá-los e promovê-los, é um dever educacional e uma responsabilidade social e política de todos e todas (GADOTTI, 2009, p. 45).

A cooperação é uma categoria presente nos aspectos sociais do conhecimento, sendo construída nas relações interpessoais. Na teoria piagetiana¹⁹, a cooperação é interpretada como a coordenação de operações entre dois ou mais sujeitos e é responsável pela promoção do desenvolvimento das operações mentais, “[...] as quais cumprem o papel de permitir um conhecimento objetivo dos diversos elementos

¹⁹ Jean William Fritz Piaget nasceu em Genebra, em 1896, e faleceu em 1980, foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

presentes na natureza e na cultura” (LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 26).

Por esse motivo, Piaget *et al.* (1996) distinguem as relações sociais entre a coação – caracterizada pelo respeito unilateral que implica na desigualdade entre o sujeito que respeita e aquele que é respeitado – e a cooperação – interpretada pelo respeito mútuo, em que os sujeitos se consideram como iguais e se respeitam de forma recíproca.

Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós chamaremos *relação de cooperação*. Essa cooperação constitui o essencial entre crianças ou entre adolescentes num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou numa discussão sincera e bem conduzida (PIAGET *et al.*, 1996, p. 5, grifos do autor).

Ao reconhecer a relevância da cooperação entre os aspectos sociais do conhecimento, investe-se em práticas pedagógicas que introduzam e sustentem a cooperação por meio do envolvimento coletivo e de objetivos definidos democraticamente. É sob esse ângulo que as cooperativas escolares, comumente fomentadas por organizações cooperativas, são desenvolvidas nas escolas.

Após estabelecer inter-relações entre a cooperação e a educação, o segundo capítulo aproxima-se especificamente do movimento cooperativista, percorrendo, já no primeiro tópico, os marcos históricos, preceitos e sua contribuição econômica e social. O segundo tópico se propõe a apresentar o surgimento do cooperativismo escolar na França e sua irradiação para outros países, em especial no Brasil, onde busca-se explicitar sobre o cooperativismo escolar na atualidade, iniciativas, disposições legais e potencialidade educativa.

Partindo da premissa de que a educação e a cooperação se entrelaçam e se identificam como processos sociais (FRANTZ, 2001), o terceiro tópico objetiva a compreensão das diferenças e semelhanças entre as concepções epistemológicas de educação cooperativa, educação para a cooperação e educação cooperativista.

2.1 O MOVIMENTO COOPERATIVISTA: SUA DINÂMICA HISTÓRICA E CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

O movimento cooperativista tem como marco histórico o ano de 1844, quando tecelões ingleses somaram forças para lutar pelo desenvolvimento econômico e social de suas comunidades e famílias. Destaca-se, na literatura, que esse episódio da história foi responsável pelo início do cooperativismo moderno, o qual é considerado uma doutrina econômica e social pautada em princípios fortalecidos e autenticados pelos seus precursores e que se mostra, até hoje, como um caminho para o desenvolvimento econômico e social.

Para Sales (2010), o cooperativismo é uma forma de somar capacidades em um mundo competitivo, preservando a força vital e econômica de pessoas com objetivos e dificuldades em comum.

Tudo começa quando as pessoas se juntam em torno de um mesmo objetivo, em uma organização onde todos são donos do próprio negócio. E continua com um ciclo que traz ganhos para as pessoas, para o país e para o planeta (SISTEMA OCB, s.d.).

A Aliança Cooperativa Internacional (ACI)²⁰ define as cooperativas como organizações centradas nas pessoas, “[...] de propriedade de seus membros, que as controlam e direcionam para atender às necessidades e ambições econômicas, sociais e culturais comuns” (ACI, s.d.). Seus membros comungam de um conjunto de valores e princípios para criar, juntos, negócios sustentáveis a longo prazo.

As cooperativas são compostas por pessoas que se unem voluntariamente em uma organização de propriedade comum e gerenciada democraticamente. Nesses termos, o cooperativismo se faz presente tanto no cenário econômico competitivo como na realidade social das comunidades, contribuindo para o desenvolvimento das localidades onde estão estabelecidas. De acordo com a ACI (s.d.), “o movimento cooperativista está longe de ser um fenômeno marginal, 12% da população mundial é cooperada de uma das 3 milhões de cooperativas do planeta”.

Holyoake (2014) descreve que a história do cooperativismo moderno foi constituída a partir de ideais dos Pioneiros de *Rochdale-Manchester*, na Inglaterra

²⁰ A Aliança Cooperativa Internacional é uma organização não governamental fundada em 1895 com o objetivo de unir, representar e trabalhar a serviço das cooperativas em todo o mundo (ACI, s.d.).

(ENG) do final do século XIX. Vivenciando precárias situações de trabalho e inspirados em movimentos sociais da classe operária em meio à 2ª Revolução Industrial, 28 tecelões se reuniram, em 21 de dezembro de 1844, para a criação de um sistema mais igualitário, que culminou na Sociedade dos Probos Pioneiros de *Rochdale*.

Ao abrir suas portas, defenderam valores e princípios que são considerados até hoje como base de sustentação do cooperativismo. A experiência de *Rochdale* foi inspirada pelo pensamento de socialistas, lideranças e pensadores diante das desigualdades sociais ocasionadas pelo capitalismo. De acordo com Fardini (2017), destacam-se, entre eles:

-O economista e filósofo francês: Saint Simon (1760-1825), o qual defendia que o regime socioeconômico somente seria reorganizado frente à transformação social dos homens;

-Charles Fourier (1772-1837), também francês, o qual via nas comunidades que se organizavam em regime cooperativo, denominadas falanstérios²¹, a possibilidade para resolver os problemas sociais; e

-Robert Owen (1771-1858), socialista galês que propunha a escola como meio de mudança social e, por ser um industrial de sucesso, promoveu significativas melhoras nas condições de trabalho de seus operários.

A história aponta que os ideais cooperativistas surgiram diante das dificuldades enfrentadas pela sociedade frente ao movimento capitalista e sua exploração da mão de obra, avanços tecnológicos e desvalorização do trabalho manufatureiro. Segundo Sales (2010), pode-se considerar os mentores dos ideais cooperativistas como homens frente ao seu tempo, os quais buscavam melhorar suas condições sociais e econômicas.

Perius (2020), ao escrever a obra *A origem do Cooperativismo*, evidencia que, indubitavelmente, o cooperativismo foi consolidado com base nos princípios de *Rochdale*, entretanto, a primeira experiência do cooperativismo no mundo ocorreu nas reduções jesuíticas, onde a organização social e do trabalho caracterizava-se pela cooperação.

²¹ “As Falanges propostas por Fourier seriam correspondentes a pequenas unidades sociais com populações de cerca de 1500 habitantes, e cada uma possuiria um edifício comum chamado Falanstério no qual todos viveriam harmoniosamente [...]. Para isto, o falanstério teria muitos espaços de socialização, inclusive as refeições, que seriam coletivas” (BARROS, 2011, p. 246-247).

[...] o cooperativismo, a nível mundial, teve sua origem em terras missioneiras da América do Sul, a partir da organização das cooperativas das reduções jesuíticas dos índios guaranis há 410 anos, em que os princípios cooperativos foram praticados. Os ingleses, em 1844, apenas o sistematizaram (PERIUS, 2020, p. 8).

Desde as primeiras iniciativas até a atualidade, o movimento cooperativista passou por diversas transformações, assim como, ao longo do tempo, foi ampliando seu espaço e atingindo cada vez mais pessoas que comungam dos princípios e valores cooperativos. De acordo com a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), o ano oficial de início do cooperativismo no Brasil foi 1889, marcado pela fundação da Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais. Na sequência, foram constituídas outras cooperativas, também em Minas Gerais, e nos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul (SISTEMA OCB, s.d.).

O movimento cooperativista no RS²² também emerge como alternativa para o enfrentamento de mazelas econômicas e sociais do início do século XX. Registra-se a fundação da primeira cooperativa de crédito da América Latina e que se mantém em plena atividade, fundada no ano de 1902 pelo suíço Theodor Amstad²³ na localidade da Linha Imperial, município de Nova Petrópolis, região sudeste do estado.

A cooperativa, na época fundada sob o nome de Sociedade Cooperativa Caixa de Economias e Empréstimos Amstad, foi sofrendo várias alterações em sua razão social ao longo da história, sendo atualmente a Cooperativa de Crédito de Livre Admissão Pioneira da Serra Gaúcha e integra o Sistema Cooperativo Sicredi. Com a sanção da Lei Federal nº 12.205 no ano de 2010, o município de Nova Petrópolis, por seu valor histórico de sediar a primeira cooperativa de crédito da América Latina, conquistou o título de Capital Nacional do Cooperativismo (BRASIL, 2010).

Após ilustrar o início do cooperativismo de crédito no RS, adentra-se à região Centro Serra do estado, mais precisamente nos primeiros passos do que é hoje a

²² Optou-se por detalhar apenas dois marcos da história do cooperativismo no RS, sendo a primeira cooperativa de crédito e o início da Cooperativa Sicredi Centro Serra, por estarem diretamente relacionadas ao estudo de caso.

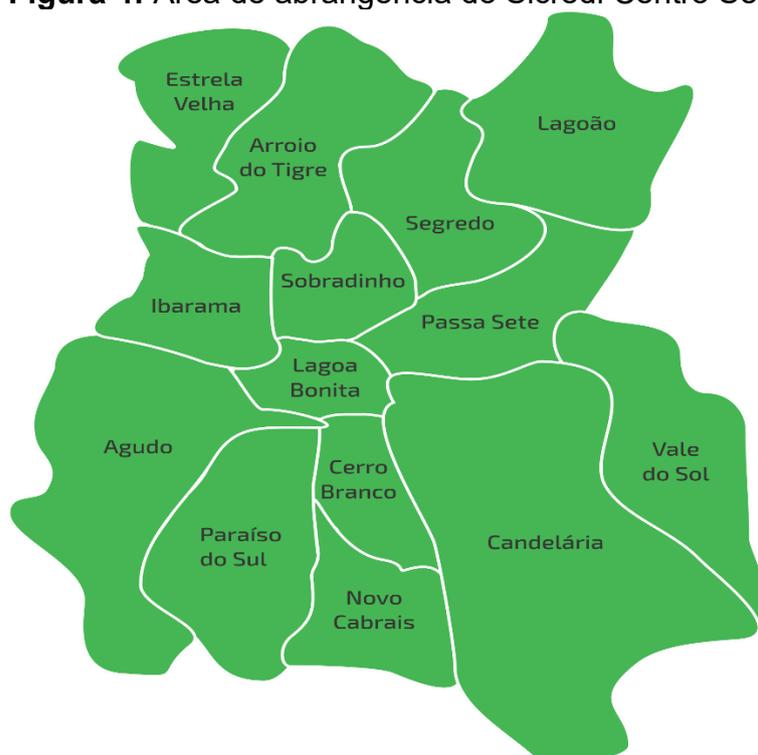
²³ Theodor Amstad (1851-1938), patrono do cooperativismo no Brasil (Lei nº 13.926/19), foi um padre suíço designado para atuar no RS em uma época de rígidas tradições e ele, “seguindo o princípio cooperativo de não discriminação, congregou cooperativa e ecumenicamente católicos e protestantes. Também estimulou a participação feminina, afirmando que suas opiniões eram igualmente importantes” (CHIQUETTI, 2020, s.d.).

Cooperativa de Crédito Sicredi Centro Serra e que, atualmente, fomenta, na sua rede de atuação, dois programas de educação cooperativa: A União Faz a Vida²⁴ e Cooperativas Escolares.

A cooperativa Sicredi Centro Serra foi fundada em 21 de agosto de 1927, no município de Agudo, para atender, basicamente, à demanda por crédito rural da população agrícola. Inicialmente, foi chamada de Caixa Rural União Popular e, com o passar dos anos, foi acompanhando o desenvolvimento econômico e social da região, variando seu portfólio de serviços e produtos financeiros, o que ampliou seus resultados (BUENO, 2018).

De acordo com o site institucional (SICREDI, s.d.), a cooperativa possui 14 agências e uma sede regional para atender a 57 mil associados. No mapa a seguir, estão identificados os municípios que fazem parte da sua área de atuação.

Figura 4: Área de abrangência do Sicredi Centro Serra



Fonte: Área de Comunicação Sicredi Centro Serra (2020)

Ao passo que a história do cooperativismo se descortina ao longo dos séculos, vai se tornando possível identificar, na doutrina cooperativista, um elo entre os ideais

²⁴ O programa A União Faz a Vida é o principal programa de educação do Sicredi e objetiva construir e vivenciar atitudes de cooperação e cidadania (A UNIÃO FAZ VIDA, s.d.).

liberais e os ideais socialistas. Em coesão a essa percepção, Schneider (2010) descreve as organizações cooperativistas como

[...] organizações constituídas pela associação de pessoas que buscam melhores condições econômicas, sociais e culturais de vida e que, para poderem responder a estas expectativas, precisam trabalhar o lado empresa (instrumento) com eficiência e competitividade. Sua finalidade primordial, no entanto, é a promoção social, econômica e cultural de seus associados e não mera acumulação de lucro, ou excedente (SCHNEIDER, 2010, p. 41).

Assim, as cooperativas nascem da solidariedade e da necessidade de unir dois aspectos valorosos para a sociedade – o econômico e o social – e, independentemente da complexidade, tamanho e competitividade do mercado, são sustentadas pelos valores da autoajuda, autorresponsabilidade, democracia, equidade e solidariedade, e os seus membros acreditam nos valores éticos de honestidade, transparência, responsabilidade social e preocupação com os outros (ACI, s.d.).

Desde os precursores ingleses, são valores como esses que buscam garantir a perenidade das cooperativas. Para que fossem vivenciados na prática, elaboraram-se, em *Rochdale*, em 1844, as diretrizes para a doutrina, contemplando uma sequência de princípios norteadores, os quais foram se adaptando às novas realidades sociais e econômicas da sociedade.

Em 1995, em *Manchester* (ENG), a ACI adotou a declaração de identidade cooperativa, incluindo a definição, valores e os sete princípios do cooperativismo. Na história da ACI, essa foi a terceira revisão, sendo a primeira em Paris, no ano de 1937, e a segunda em Viena, no ano de 1966. Embora os princípios tenham sido reformulados, a essência dos valores cooperativistas foi mantida (ACI, s.d.).

No quadro a seguir, estão elencados os princípios do cooperativismo, considerados como guias para a prática dos valores cooperativistas.

Quadro 1: Os Sete Princípios do Cooperativismo

Princípios	Descrição
1º - Adesão Livre e voluntária	As cooperativas são organizações voluntárias, abertas a todas as pessoas capazes de usar seus serviços e dispostas a aceitar as responsabilidades de associação, sem discriminação de gênero, social, racial, política ou religiosa.
2º - Gestão democrática	As cooperativas são organizações democráticas controladas por seus membros, que participam ativamente na definição de suas políticas e na tomada de decisões. Homens e mulheres que servem como representantes eleitos são responsáveis perante os membros. Nas cooperativas primárias, os membros têm igual direito de voto (um membro, um voto) e as cooperativas em outros níveis também são organizadas de forma democrática.
3º - Participação econômica dos sócios	Os cooperados contribuem equitativamente e controlam democraticamente o capital da sua cooperativa. Parte desse capital é propriedade comum da cooperativa. Os membros geralmente recebem uma remuneração limitada sobre o capital subscrito como condição para ser membro. Os excedentes normalmente são destinados aos seguintes propósitos: desenvolvimento da cooperativa - possivelmente através da constituição de reservas (tendo ao menos uma parte indivisível); beneficiar os associados proporcionalmente as suas transações com a cooperativa; e apoiar outras atividades aprovadas pelos membros.
4º - Autonomia e Independência	As cooperativas são organizações autônomas de autoajuda controladas por seus membros. Se firmar acordos com outras organizações, inclusive governos, ou levantar capital de fontes externas, fazem de maneira que garantem o controle democrático de seus membros, assegurando a autonomia da cooperativa.
5º - Educação, Formação e Informação	As cooperativas oferecem educação e treinamento aos seus associados, representantes eleitos, administradores e colaboradores para que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da organização. Também informam o público em geral sobre o caráter e os benefícios da cooperação.
6º - Intercooperação	As cooperativas beneficiam de forma mais eficaz seus membros e fortalecem o movimento cooperativista, ao trabalhar em cooperação por meio de estruturas locais, nacionais, regionais e internacionais.
7º - Interesse pela comunidade	As cooperativas trabalham para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades por meio de políticas e projetos aprovados pelos membros.

Fonte: Adaptado de ACI (s.d.)

Os princípios cooperativistas não existem isoladamente, ao contrário, são interdependentes e reforçam um ao outro. A exemplo das cooperativas, que fomentam programas de educação cooperativa, como a implantação de cooperativas escolares

em instituições de ensino, busca-se, por meio da educação, desenvolver as suas comunidades. Concomitantemente, vivenciam-se e reforçam-se os princípios 5º da Educação, Formação e Informação e o 7º do Interesse pela Comunidade.

Além dos princípios que solidificam e sustentam a doutrina cooperativista, cada país possui uma legislação própria. No Brasil, as cooperativas são regulamentadas pela Lei nº 5.764, sancionada em dezembro de 1971, e que define a política nacional do cooperativismo. Já internamente, cada organização cooperativa é regida pelo seu estatuto social, o qual deve estar fundamentado nos princípios cooperativistas, na legislação vigente, disposições dos órgãos reguladores e aprovado em assembleia²⁵, fundamento essencial para a vivência da democracia.

Após conhecer especificidades do movimento cooperativista, por meio de alguns dos seus marcos históricos, seus valores e princípios, cabe ressaltar a declaração das Organizações das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 64/1365, de dezembro de 2009. O documento reconhece que

[...] as cooperativas, em suas distintas formas, promovem a máxima participação possível de todas as pessoas no desenvolvimento econômico e social, incluindo mulheres, jovens, idosos, pessoas com deficiência e indígenas, sendo cada vez mais um fator chave do desenvolvimento econômico e social e contribuem para a erradicação da pobreza (ONU, 2009, p. 1, tradução nossa)²⁶.

Comungando com a declaração da ONU sobre o potencial das organizações cooperativas para o desenvolvimento econômico e social das comunidades e seguindo a premissa da estreita relação entre a cooperação e a educação, o próximo subtópico versará sobre as cooperativas escolares, suas narrativas e finalidade educativa.

²⁵ “Art. 38. A Assembleia Geral dos associados é o órgão supremo da sociedade, dentro dos limites legais e estatutários, tendo poderes para decidir os negócios relativos ao objeto da sociedade e tomar as resoluções convenientes ao desenvolvimento e defesa desta, e suas deliberações vinculam a todos, ainda que ausentes ou discordantes” (BRASIL, 1971).

²⁶ “[...] participación posible de todas las personas en el desarrollo económico y social, incluidos las mujeres, los jóvenes, las personas de edad, las personas con discapacidad y las personas indígenas, son cada vez más un factor clave del desarrollo económico y social y contribuyen a la erradicación de la pobreza” (ONU, 2009, p. 1).

2.2 AS COOPERATIVAS ESCOLARES: NARRATIVAS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Considerando a cooperação como um dos temas fulcrais para a educação, nutrem-se expectativas promissoras da relação entre organizações cooperativas e instituições de ensino que partilham valores e princípios semelhantes. Doravante, torna-se necessário conhecer, aprofundar e qualificar a proposta pedagógica de uma cooperativa escolar.

De acordo com Luz Filho (1940), as cooperativas escolares são formadas por estudantes de uma mesma escola, do ensino fundamental ou médio, e funcionam com absoluta autonomia. Pode haver um controle discreto por parte dos professores, embora os estudantes precisem sentir como se estivessem em uma cooperativa em miniatura, similarmente aos adultos dentro de suas próprias organizações cooperativas.

Para Monserrát (1949), as cooperativas escolares são instrumentos eficientes para que o estudante exercite a autogestão e o autogoverno, com o intuito de “[...] preparar uma geração melhor que a precedente, numa escala ascendente de ensinamentos econômicos e de aprendizagem prática dos deveres e necessidade de solidariedade social” (MONSERRÁT, 1949, p. 80).

Similarmente, as cooperativas escolares podem ser identificadas como associações de estudantes, administradas por eles mesmos, com o acompanhamento dos seus professores, cujo objetivo é fortalecer o espírito associativista, sentido de solidariedade, ajuda mútua e a promoção da democracia para o bem da escola e da comunidade (MINISTERIO DE GOBIERNO Y EDUCACIÓN DE CÓRDOBA, 2011).

Da mesma forma que foram apresentados os marcos históricos do cooperativismo moderno, buscou-se apurar quais foram as motivações históricas, sociais e educativas para a aproximação entre o cooperativismo e as instituições de ensino. Savoye e Guey (2011) descrevem que, precedendo a cooperação escolar, existia a mutualidade escolar proveniente de duas correntes: uma teórica na linha de *La Solidarité* de Léon Bourgeois e uma corrente prática, encorajada pelas organizações mutualistas e pela Liga de Ensino, fomentadas por Jeancyrille Cavé e Edouard Petit.

No mutualismo escolar, os estudantes voluntariamente contribuía para um fundo comum e os recursos eram utilizados de diversas formas, como reflorestamento

e organização de festas. Contudo, após a Primeira Guerra Mundial, revela-se um declínio irreversível pelas próprias condições econômicas das famílias. Simultaneamente, nasce a cooperação escolar, que já não considerava os estudantes como simples contribuintes (SAVOYE; GUEY, 2011).

No entanto, foi Barthélemy Profit²⁷ (1867-1946) que destacou o valor educacional das cooperativas escolares em uma época em que as leis voltadas para o bem-estar social eram praticamente inexistentes e a França estava devastada pela Primeira Guerra Mundial. Profit acreditava ser necessário reconstruir a pátria, desenvolvendo na escola o pensamento científico, o gosto pelos trabalhos manuais, a saúde física dos estudantes e a obtenção de recursos materiais (LUZ FILHO, 1940).

Foi na França, durante as primeiras décadas do século XX, que Profit deu sentido ao cooperativismo escolar, ao vislumbrar uma educação nova, manejando a cooperação econômica como um simples meio. Em suas obras, *La Coopération à l'école primaire* (1922) e *La Coopération scolaire Française* (1932), o professor elucidou suas concepções sobre a finalidade educativa e econômica das cooperativas escolares.

Nesse sentido, embora fosse identificada a cooperação econômica para a aquisição de equipamentos e melhorias nas escolas, as cooperativas escolares não se constituíam em uma empresa, pois tinham, como objetivo essencial, a educação. No lugar da escola sentada, surge uma escola ativa, que prioriza o trabalho manual realizado pelos estudantes, valorizando as alegrias da descoberta e criação pessoal.

A escola cooperativa é uma escola transformada politicamente, em que as crianças que não eram nada transformaram-se em algo. E, sobretudo, não persegue a instrução e sim a formação do sujeito consciente e responsável sobre o cumprimento dos seus deveres mais do que a reivindicação de seus direitos (PROFIT, 1922 e 1932 *apud* SAVOYE; GUEY, 2011).

Desde então, as cooperativas escolares na França foram se desenvolvendo e ampliando a abrangência, tendo como resultado a fundação, em 1928, da *Fédération Nationale de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole* (OCCE), visando ao desenvolvimento da cooperação nas escolas. Os três principais objetivos da OCCE são: oferecer suporte técnico e operacional para a gestão das cooperativas escolares,

²⁷ Barthélemy Profit nasceu em 11 de fevereiro de 1867 em Lonzac, pequena cidade de Corrèze, a 30 quilômetros de Tulle - França. Foi professor e inspetor do ensino. Em 1911, escreveu *La Mutualité nouvelle*. Faleceu em 30 de outubro de 1946, na cidade de La Rochelle (ÉCOLE PUBLIQUE, s.d.).

promover a formação pedagógica para professores e demais atores educacionais e incentivar e desenvolver projetos cooperativos literários, artísticos, de leitura-escrita, meio ambiente e cidadania (OCCE, s.d.).

A partir da experiência francesa, outros países europeus também foram fundando cooperativas escolares. De acordo com Zecchini (2016), nos países em desenvolvimento, o cooperativismo escolar é altamente benéfico, pois não só permite satisfazer as necessidades próprias dos estudantes – materiais pedagógicos e alimentação –, como possibilita uma forma diferente de proporcionar educação, fundamentalmente, com base na formação integral.

Com idêntica estrutura e finalidade educativa, na França, no início da década de 30, as cooperativas escolares estavam amplamente difundidas na Rússia, Polônia e América do Norte. Nesse mesmo período, no Brasil, foram fundadas as primeiras cooperativas escolares no estado de São Paulo – a Cooperativa Escolar de Cruzeiro²⁸ e a Cooperativa Escolar de Consumo de Itagaçaba (LUZ FILHO, 1940).

Conforme o registro do autor:

O “Departamento de Assistência ao Cooperativismo”, prossegue na sua esclarecida campanha no sentido das cooperativas escolares, das quais existem em funcionamento 48, sendo 30 registradas no “Serviço de Economia Rural”, do Ministério da Agricultura prossequindo a campanha. Pernambuco possuía 30 cooperativas escolares até outubro de 1939, registradas no “Serviço de Economia Rural”, do Ministério da Agricultura, a Paraíba, 5; Rio Grande do Norte, 5; Sergipe, 2; Minas Gerais, 6. Outras estavam em organização (LUZ FILHO, 1940, p. 93).

Na primeira metade do século XX, o movimento cooperativista escolar no Brasil teve ampla disseminação por intermédio do cooperativista e agrônomo Fábio Luz Filho, o qual publicou, em 1933, o primeiro livro em português sobre as cooperativas escolares. Nesse período, as cooperativas escolares tinham um duplo caráter – como finalidade educativa e para a aquisição e distribuição de material didático com melhores condições e para a melhoria da infraestrutura das escolas. Conforme Luz Filho (1960) descreve,

²⁸ “A primeira cooperativa escolar fundada no Brasil, já dentro da orientação geral traçada nos estatutos oficiais de 1931, embora modificados, foi, como veremos, a de Cruzeiro, em São Paulo, em julho de 1933 [...]. A Cooperativa de Laticínios de Cruzeiro, fundada ao influxo dessa minha propaganda em 1931, foi o centro irradiador do cooperativismo escolar aí e em Itagaçaba e do movimento de laticínios do chamado Norte do Estado” (LUZ FILHO, 1960, p. 76).

Nas cooperativas escolares, o objetivo educativo é, como se vê, o fim e o econômico é o meio, um instrumento de educação ativa. [...] São elas consideradas pelos educadores como instrumentos preciosos de educação geral, de educação econômica e de educação cívica (LUZ FILHO, 1960, p. 71).

No ano de 1948, em Tours, na França, foi realizado o *le Congrès National de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole*, em que foi endossada a definição de Jean de Saint-Aubert sobre a cooperação escolar:

Na educação pública, as cooperativas escolares são sociedades de estudantes administradas por eles com o auxílio de professores. Inspiradas por um ideal de desenvolvimento humano, têm por finalidade a educação moral, cívica e intelectual dos cooperados, através da gestão da sociedade e do trabalho dos seus membros (ÉCOLE PUBLIQUE, s.d., s.p., tradução nossa)²⁹.

No Brasil, Luz Filho (1960) reitera a finalidade educativa das cooperativas escolares ao descrever algumas das atividades realizadas: cinemas educativos, excursões, fabricação e venda de objetos artísticos, distribuição de livros, embelezamento da escola, atividades agrícolas, correspondências intercooperativas, entre outras. Na mesma obra, o cooperativista apresenta o número de cooperativas escolares constituídas no Brasil e no mundo, apresentando um panorama do movimento cooperativista escolar do ano de 1958, conforme figuras a seguir:

²⁹ “Dans l’enseignement public, les coopératives scolaires sont des sociétés d’élèves gérées par eux avec le concours des maîtres en vue d’activités communes. Inspirées par un idéal de progrès humain, elles ont pour but l’éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs par la gestion de la société et le travail de ses membres. » Jean de Saint-Aubert” (ÉCOLE PUBLIQUE, s.d., s.p.).

Figura 5: Cooperativas escolares existentes em vários países no ano de 1958

1.º — Rússia	150.000
2.º — França	28.000 (com 1.200.000 associados).
3.º — México	17.197
4.º — América do Norte	15.000
5.º — Polônia	4.700
6.º — China Nacionalista	1.349
7.º — Índia	1.270
8.º — Finlândia	1.200
9.º — Suécia	1.103
10.º — Tunísia	953
11.º — Brasil	883
12.º — Bélgica	750
13.º — União Sul-Africana	600
14.º — Dinamarca	548
15.º — Argentina	450
16.º — Iugoslávia	133
17.º — Canadá	117
18.º — Itália	100
19.º — Marrocos	92
20.º — Camerum	17
21.º — Grécia	10

Fonte: Luz Filho (1960, p. 103)

Figura 6: Cooperativismo escolar brasileiro em dezembro de 1958

ALAGOAS.....	45
AMAZONAS.....	6
BAHIA.....	153
CEARA.....	28
D. FEDERAL.....	8
ESP. SANTO.....	1
GOIÁS.....	4
MARANHAO.....	7
MINAS GERAIS.....	9
PARÁ.....	42
PARAIBA.....	54
PARANÁ.....	98
PERNAMBUCO.....	121
PIAUI.....	5
RIO GRANDE DO NORTE.....	10
RIO GRANDE DO SUL.....	38
ESTADO DO RIO.....	35
SANTA CATARINA.....	50
SÃO PAULO.....	165
SERGIPE.....	1
TERRITÓRIO AMAPÁ.....	2
ACRE.....	1
 TOTAL.....	 883

Fonte: Luz Filho (1960, p. 95)

Os números indicados nas figuras anteriores demonstram a expressividade do cooperativismo escolar durante a década de 50, tanto em território europeu como

brasileiro. No Brasil, as cooperativas escolares foram reconhecidas legalmente ainda na primeira metade do século XX, com a promulgação do Decreto Federal nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932, ao serem incluídas entre as categorias principais das sociedades cooperativas, conforme descrito no Art. 21, inciso XIII.

Art. 21. As sociedades cooperativas podem-se classificar nas seguintes categorias principais:

- I. – Cooperativas de produção agrícola.
- II. – Cooperativas de produção industrial.
- III. – Cooperativas de trabalho (profissionais ou de classe).
- IV. – Cooperativas de beneficiamento de produtos.
- V. – Cooperativas de compras em comum.
- VI. – Cooperativas de vendas em comum.
- VII. – Cooperativas de consumo.
- VIII. – Cooperativas de abastecimento.
- IX. – Cooperativas de crédito.
- X. – Cooperativas de seguros.
- XI. – Cooperativas de construção de casas populares.
- XII. – Cooperativas editoras e de cultura intelectual.
- XIII. – Cooperativas escolares.
- XIV. – Cooperativas mistas.
- XV. – Cooperativas centrais.
- XVI. – Cooperativas de cooperativas (federações) (BRASIL, 1932).

No mesmo decreto, o Art. 34 define que as cooperativas escolares podem ser constituídas em estabelecimentos de ensino, tanto públicos como privados.

Art. 34. As cooperativas escolares poderão se constituir nos estabelecimentos, públicos ou particulares, de ensino primário, secundário, superior, técnico ou profissional, entre os respectivos alunos, por si ou com o concurso de seus professores, pais, tutores ou pessoas que os representem, com o objetivo primordial de inculcar aos estudantes a ideia do cooperativismo e ministrar-lhes os conhecimentos práticos da organização e funcionamento de determinada modalidade cooperativa e acessoriamente proporcionar-lhes as vantagens econômicas peculiares a modalidade preferida (BRASIL, 1932).

Outro ponto importante está na redação da alínea i do Art. 38, que isenta as cooperativas escolares de pagamento de impostos, além de não estarem sujeitas à falência.

Art. 38. São sociedades civis, e como tais não sujeitas a falência, nem à incidência de impostos que recaiam, sobre atividades mercantis, as cooperativas: [...]

i) escolares, com objetivo educativo, além dos fins econômicos (BRASIL, 1932).

Dois anos depois, em 1934, foi publicado o Decreto nº 24.647, que revogou o Decreto nº 22.239/1932. Embora tenha modificações no texto, as orientações principais no que rege as cooperativas escolares foram mantidas, conforme Art. 40.

Art. 40. Na conformidade dos dispositivos do presente decreto, em acatamento aos princípios da cooperação-social. poderão ser constituídas:

a) cooperativas escolares: nos estabelecimentos públicos ou particulares, de ensino primário, secundário, superior, técnico ou profissional, entre os respectivos alunos, os por si ou com o concurso de seus professores, pais tutores ou pessoas que os representem, com o objetivo primordial de inculcar aos estudantes a ideia do sindicalismo-cooperativista e ministrar-lhes os conhecimentos práticos de organização e funcionamento de determinada modalidade cooperativa e acessoriamente proporcionando-lhes as vantagens econômicas peculiares à modalidade preferida;

[...] *Parágrafo único.* As cooperativas referidas na alínea a gozam da isenção de todos os impostos, de que organizadas em acatamento aos dispositivos deste decreto naquilo que for às mesmas aplicável [sic] (BRASIL, 1934).

No ano de 1938, o Decreto-Lei nº 581, ao dispor sobre registro, fiscalização e assistência de sociedades cooperativas, revogou o Decreto nº 4.647/34 e revigorou o Decreto nº 22.239/32. Em seu texto, é acentuada a obrigatoriedade do ato constitutivo e do estatuto social ser autenticado pelo diretor da instituição de ensino.

Art. 5º As cooperativas escolares instituirão o pedido de registro com uma cópia do ato constitutivo, um exemplar dos estatutos e uma relação dos associados, documentos estes com assinatura de sete ou mais fundadores e autenticados pelo diretor do instituto de ensino.

Parágrafo único. Ficam as cooperativas escolares isentas do pagamento de impostos e de selos (BRASIL, 1938).

Já no ano de 1971, foi publicada a Lei nº 5.764, que define a Política Nacional do Cooperativismo. Em seu texto, as cooperativas escolares somente são citadas no Art. 19, o qual flexibiliza o arquivamento dos documentos de constituição das cooperativas escolares.

Art. 19. A cooperativa escolar não estará sujeita ao arquivamento dos documentos de constituição, bastando remetê-los ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ou respectivo órgão local de

controle, devidamente autenticados pelo diretor do estabelecimento de ensino ou a maior autoridade escolar do município, quando a cooperativa congregar associações de mais de um estabelecimento de ensino (BRASIL, 1971).

Na atualidade, embora não seja obrigatório, a sugestão é que o registro das cooperativas escolares seja providenciado junto à OCB de cada estado, priorizando o envio dos seguintes documentos: estatuto social assinado pelo diretor da escola, ata da assembleia de constituição, edital de convocação para a assembleia e registro dos associados.

Dentre os marcos legais³⁰, a Resolução nº 11 do Conselho Nacional do Cooperativismo, de 05 de março de 1974, regulamentou a organização e funcionamento das cooperativas escolares, nos termos do Art. 19 da Lei 5.764/71.

- IX) O ingresso na cooperativa escolar é livre aos alunos do 1º grau.
- X) A orientação dos trabalhos da cooperativa compete:
 - a) ao Diretor do estabelecimento de ensino a que a cooperativa pertencer;
 - b) à mais alta autoridade do ensino no município, quando a cooperativa congregar alunos de mais de um estabelecimento;
 - c) à pessoa maior de idade, designada por essas autoridades.
- XI) O orientador deverá ainda receber do Tesouro numerário pertencente à cooperativa e responder por ela perante terceiros, assumindo compromissos de compra e pagamentos.
- XII) Aplicam-se às cooperativas escolares, no que couber, os dispositivos da legislação vigente (CONSELHO NACIONAL DE COOPERATIVISMO, 1974, s.p.).

De acordo com as disposições legais, as cooperativas escolares no Brasil são legítimas, desde que sejam constituídas em estabelecimentos de ensino e que estejam sob a tutela de adultos, podendo ser o diretor e/ou professor orientador, que se torna responsável pela orientação e mentoria das atividades desenvolvidas pelos cooperados mirins. Assim, as cooperativas escolares tornam-se verdadeiras cooperativas em miniaturas, assemelhando-se à concepção de Dewey (1979b),

³⁰ Como as cooperativas escolares pesquisadas são fomentadas por cooperativas de crédito, mostra-se salutar referir que o arcabouço da legislação que rege o cooperativismo no Brasil teve um importante marco divisor no ano de 2009, com a promulgação da Lei nº 130 de 17 de abril de 2009, a qual introduziu diversas alterações na Lei nº 4.595/64, que dispunha sobre a Política e as Instituições Financeiras, bem como na própria Lei do Cooperativismo nº 5.764 de 1971. A partir de suas diretrizes, observou-se a preocupação dos legisladores em possibilitar uma divisão entre governança cooperativista e gestão executiva das instituições financeiras, entre outras salutares alterações que fortaleceram as cooperativas de crédito, e, conseqüentemente, influenciar outras organizações cooperativas, como as cooperativas escolares, principalmente no que tange à sua constituição, formação, sustentabilidade e administração/governança.

quando o filósofo traduz a escola como uma célula embrionária da sociedade e defende a experiência como instrumento para a vida democrática.

Ao transitar por marcos históricos e legais do cooperativismo escolar, emergiu o interesse especificamente pelo RS, contudo, esbarrou-se na escassez de publicações e documentos que registram a história de forma fidedigna e sem lacunas temporais. De qualquer modo, as obras de Luz Filho (1940; 1960) e de Monserrat (1949) referenciam a existência, ainda na primeira metade do século XX, de cooperativas escolares no estado.

A não exigibilidade de registro e arquivamento dos documentos de constituição junto aos órgãos reguladores e a escassa produção literária sobre o tema podem ser interpretados como alguns dos fatores que limitam o acesso a materiais para pesquisas. O próprio esmorecimento do fomento e desenvolvimento das cooperativas escolares no Brasil, em especial no RS, durante a segunda metade do século XX, tende a justificar essa carência na literatura.

A promulgação da Lei nº 8.069 de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compondo um conjunto de normativas visando à proteção e à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, vislumbrou, entre outros objetivos, a extinção do labor infantil. Especificamente, o Art. 60 é taxativo na proibição de qualquer tipo de trabalho para menores de catorze anos, exceto na condição de aprendiz (BRASIL, 1990).

Tais determinações fizeram emergir importantes questionamentos sobre as atividades realizadas pelos mais jovens no âmbito familiar, escolar e social. Não deve ter sido diferente com as cooperativas escolares ativas nessa época e, embora fossem reconhecidas legalmente por seu caráter educativo, acredita-se que foram extensas as demandas para estudos e readequações que permitissem a sua sustentabilidade.

De acordo com a Fundação Sicredi, o movimento das cooperativas escolares no RS voltou a ser estimulado com a parceria internacional firmada entre as cidades de Nova Petrópolis-RS e Sunchales, Santa Fé-AR. O intercâmbio entre pesquisadores, professores e gestores permitiu que um amplo diálogo fosse iniciado, sobretudo acerca da finalidade educativa das cooperativas escolares. Foi por meio dessas interações que muitas dúvidas foram dirimidas, chegando-se ao consenso de que as práticas educativas se sobrepõem aos aspectos produtivos e econômicos em uma cooperativa escolar (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Como fruto desse intercâmbio, a Casa Cooperativa de Nova Petrópolis incentivou a constituição da primeira³¹ cooperativa escolar no Brasil como um laboratório de aprendizagem, tal qual a experiência de Sunchales. A Cooperativa Escolar Bom Pastor (COOEBOMPA), da Escola Técnica Bom Pastor de Nova Petrópolis, foi fundada em 18 de novembro de 2010 (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Assim como no Brasil e na Europa, o cooperativismo escolar³² na Argentina não é considerado uma metodologia nova. Primeiro porque diversos instrumentos jurídicos foram aplicados ao longo da história e, segundo, pela multiplicidade de projetos desenvolvidos pelas escolas, buscando a promoção da educação cooperativa, paralelamente à formação integral dos estudantes, principalmente nas províncias de Santa Fé e Córdoba (ZECHINI, 2016).

Na atualidade, dois programas destacam-se no Brasil pela sua abrangência geográfica, número de cooperativas escolares e de estudantes associados³³. Ambos os programas estão alicerçados na educação cooperativa e nos princípios universais do cooperativismo. Fomentados por cooperativas de crédito, possuem metodologias e materiais pedagógicos próprios, sendo eles:

-O programa **Cooperativas Escolares** da Fundação SICREDI está presente nos estados do RS e SC, abrangendo 4,9 mil estudantes que são associados em 145 cooperativas escolares, conforme apresenta o Relatório de Sustentabilidade 2020 (SICREDI, 2021). Sendo esse o programa que norteia as atividades pedagógicas desenvolvidas nas cooperativas escolares da região Centro Serra RS.

-O programa **Cooperativas Mirins** do Instituto do Sistema Cooperativo de Crédito do Brasil (SICOOB) registrou em seu Relatório de Impacto 2020 que as cooperativas mirins estão espalhadas pelos estados do Paraná, Pará e Rio de Janeiro, contemplando 901 estudantes associados em 24 cooperativas mirins (INSTITUTO SICOOB, s.d.).

³¹ Embora a COEBOBOMPA seja considerada um marco histórico no RS, sendo a primeira cooperativa escolar posterior ao intercâmbio com a Argentina, as cooperativas escolares ECCUART de Teutônia e a COOUNITRA de Victor Graeff, ambas com datas de fundação de 1997, seguidamente constam em registros e materiais pedagógicos produzidos por consultorias especializadas em cooperativismo.

³² “Como asociación más antigua de este tipo, podemos mencionar a la ‘1era. Asociación Escolar Mutualista’ con personería jurídica y cuyo inicio de funciones data del año 1913 en Buenos Aires” (ZECHINI, 2016, p. 15).

³³ Para não tornar a leitura enfadonha, optou-se pela utilização das expressões “estudantes associados”, “estudantes cooperados” e “cooperados mirins” como sinônimos, para definir as crianças e adolescentes que fazem parte de uma cooperativa escolar.

Os dados apresentados permitem ter uma dimensão do movimento cooperativista escolar no Brasil na atualidade, todavia, é imperativo ressaltar que existem outras iniciativas de organizações cooperativas que estimulam a implantação de cooperativas escolares. É o caso, por exemplo, da Castrolanda, que foi a primeira cooperativa de produção a constituir, em 2018, uma cooperativa escolar no município de Castro PR.

De acordo com o Relatório Anual 2020, a Cooperativa da Escola Evangélica da Comunidade de Castrolanda (CoopEECC) é fruto do trabalho do Programa Crescer e Cooperar, iniciado por mulheres cooperativistas e desenvolvido pela área de relacionamento com o cooperado em parceria com os professores e coordenação da Escola e Associação Evangélica de Ensino de Castrolanda (CASTROLANDA, s.d.).

Mediante a compreensão de que as cooperativas escolares estão alicerçadas nos princípios do cooperativismo e que perseguem o desenvolvimento da cooperação, é salutar que se investiguem os conceitos que permeiam a educação sob a perspectiva da cooperação. Por esse motivo, no próximo tópico, serão abordadas as concepções epistemológicas da educação cooperativa, educação para a cooperação e educação cooperativista.

2.3 A EDUCAÇÃO E A COOPERAÇÃO: O ANÚNCIO DE UMA ESTREITA RELAÇÃO

O ato de cooperar é uma forma de reunir esforços voltados para o mesmo fim, tornando-o um ato pedagógico. Sob essa narrativa, ao adentrar no ambiente escolar, a vivência da cooperação não se limita a ações individuais de professores em suas salas de aulas.

Para Cochitto (2004, p. 20), “a necessidade de instituir a cooperação como eixo fundamental no processo educativo não é uma inovação em educação”. Para a autora, a escola de hoje, mesmo envolta em uma sociedade da informação, tende a permanecer acomodada em um modelo de sociedade industrial, em que conceitos de cidadania e participação democrática se limitam ao direito ao voto. Em concordância com a autora, os programas de educação cooperativa, entre os quais encontram-se as cooperativas escolares, buscam a possibilidade de

[...] contribuição e participação desse processo de mudanças e transformações a intervenção nas práticas de educação e da cooperação, presentes nas atividades escolares, com a expectativa de

que produzam os seus integrantes novos valores, novas visões, novos comportamentos, enfim, de que se eduquem sujeitos, comprometidos com as mudanças, e construtores de uma sociedade mais justa, na qual se superem as profundas diferenças sociais, antagonismos e contradições hoje existentes (FRANTZ, 2001, p. 245)³⁴.

Havendo uma estreita relação entre cooperação e educação, os conceitos de educação cooperativa, educação cooperativista e educação para a cooperação tendem a ser interpretados como sinônimos. No entanto, com o interesse explícito pelas práticas pedagógicas das cooperativas escolares, buscou-se ampliar o repertório acerca das concepções que elucidam as semelhanças ou possíveis distinções entre os conceitos.

Posto isso, para compreender significados, relações e desdobramentos práticos, retorna-se aos marcos teóricos do primeiro capítulo, em que Dewey (1979b) percebe as experiências do ambiente escolar como ampla possibilidade para os estudantes desenvolverem o espírito de cooperação e vida comunitária. Para o filósofo, os sujeitos tendem a valorizar e cuidar de seus próprios interesses, ainda que esses possam conflitar-se com os interesses dos demais.

No entanto, esses mesmos sujeitos percebem vantagens, inclusive maiores, ao agir conjuntamente, participando e cooperando nas realizações comuns. “De outra forma, impossível seria a existência da coisa a que chamamos comunidade” (DEWEY, 1979b, p. 26). Por esse motivo,

[...] as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados (DEWEY, 1979b, p. 43).

Sob o mesmo ponto de vista, Freinet (1969) anuncia que a escola, ao estar integrada com a comunidade, contribui para atitudes cooperativas, em que crianças, jovens e adultos vivenciam a democracia durante as realizações de assembleias. Para o pedagogo, as crianças devem desenvolver ao máximo a sua personalidade no seio da comunidade em que vivem, pois é dessa forma que

³⁴ Em seu artigo *Educação e cooperação: práticas que se relacionam*, o autor toma como base o PCE – Programa de Cooperativismo nas Escolas desenvolvido em escolas de municípios da região Fronteira Noroeste do Estado do RS (FRANTZ, 2001).

Cumprirá o seu destino, elevando-se à dignidade e ao poder do homem, que se prepara deste modo para trabalhar eficazmente, quando for adulto, [...] para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada (FREINET, 1969, p. 24-25).

Acrescenta-se, ainda, o pensamento de Morin (2011), que, ao discorrer sobre os saberes necessários para a educação do futuro, manifesta no centro do seu pensamento a responsabilidade social e a educação, levando ao entendimento do quanto fundamental é a adoção de práticas pedagógicas pautadas “[...] na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social” (MORIN, 2011, p. 13). Em razão disso, ao priorizar esses princípios e significados, pressupõe-se incentivar simultaneamente as relações cooperativas.

Em decorrência do exposto, entende-se que os marcos teóricos selecionados para o estudo interpretam a educação sob a perspectiva da cooperação, a qual é uma abordagem amplamente difundida. Isso torna relevante ampliar o entendimento sobre os conceitos propostos por pesquisadores do cooperativismo. Perseguindo este fim, optou-se por analisar publicações de autores brasileiros datadas a partir do ano 2000.

Frantz (2001) traduz a educação para a cooperação como uma prática social que se constrói intencionalmente por processos e não por uma concepção teórica que se faça realidade. No ambiente escolar, a educação para a cooperação manifesta-se na “formação de atores sociais, sujeitos construtores de uma sociedade democrática, isto é, livre, participativa e justa” (FRANTZ, 2001, p. 247).

Em contrapartida, segundo o autor, a educação em uma organização cooperativa “atua na configuração dessa associação, levando-se em conta os interesses, as necessidades e objetivos. Estes se fazem a ‘força pedagógica’ no processo da educação” (FRANTZ, 2001, p. 248).

Dando sequência ao raciocínio, Frantz e Schönardie (2016), com base em suas vivências, interessam-se pelo papel da educação em uma organização cooperativa. Nesse sentido, traduzem a educação para a cooperação como promotora dos interesses dos associados. Para os autores, a educação é inerente ao funcionamento e gestão da organização cooperativa, especialmente em termos de capacitação técnica e de formação política.

Ao propor uma definição mais explícita para o conceito de educação cooperativista, Valadares (s.d.) especifica-a como:

[...] um processo e um método para formular e executar políticas de educação cujas características se referem a aspectos essenciais à prática da cooperação: a gestão democrática. Compreende o processo propriamente dito de preparação e adoção de planos e estratégias por decisões das bases cooperativistas e dos dirigentes e sua execução por parte do órgão responsável pela administração do serviço educacional e pelo esquema de organização comunitária adotado pela cooperativa (VALADARES, s.d., p. 32).

Para o autor, a educação cooperativista contribui para a identificação e comprometimento dos associados na participação das decisões. A prática educativa em uma organização cooperativa não se restringe aos associados, mas também inclui os empregados, gestores e comunidade, sendo um importante instrumento para o desenvolvimento do cooperativismo (VALADARES, s.d.).

Sob outro ponto de vista, Andriolli (2007) aproxima-se do ambiente escolar e basicamente faz um contraponto entre as abordagens da educação para a cooperação e da educação para a competição. Assim como Morin (2011), defende a superação do paradigma da fragmentação e reprodução, vislumbrando a educação alicerçada pela interdisciplinaridade e interlocuções que favoreçam a construção do conhecimento.

A concepção de educação cooperativa de Andriolli (2007) também se aproxima de Freinet (1969) ao interpretar a aprendizagem como um processo que ocorre do resultado de uma construção coletiva. A prática cooperativa entre os estudantes é a maior referência de educação cooperativa, tendo em vista que é na relação concreta entre sujeitos que a consciência social é construída.

Nesse sentido, a educação cooperativa, como proposta multidisciplinar, baseada na ação coletiva e na constante reflexão crítica sobre experiências concretas de alunos, pode oferecer elementos importantes para a construção de uma educação baseada na solidariedade e na transformação das relações sociais geradoras de opressão, competição, exclusão, alienação e preconceito (ANDRIOLLI, 2007, s.p.).

Por sua vez, Schneider, Hendges e Silva (2010) estabelecem a diferença entre educação e formação nas organizações cooperativas. Para os autores, a educação cooperativa ou cooperativista³⁵ é definida como

³⁵ Schneider, Hendges e Silva (2010), ao descreverem sobre os objetivos e conteúdos da educação cooperativa, utilizam ambos os conceitos indiscriminadamente – educação cooperativa e educação cooperativista.

[...] um conjunto de ensinamentos que não só proporcionam maior aporte cultural aos envolvidos, mas trabalham valores, princípios e normas, e, neste caso, os do cooperativismo, ou seja, uma educação voltada 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, comprometida por laços de reconhecimento com sua comunidade (SCHNEIDER; HENDGES; SILVA, 2010, p. 30-31).

Diferentemente, a dimensão da formação está mais voltada para a capacitação cooperativa, ou seja, a profissionalização, e pode ser compreendida como “[...] o conjunto de técnicas e dos ensinamentos destinados às pessoas com o intuito de que desempenham com maior eficiência e qualidade o seu trabalho” (SCHNEIDER; HENDGES; SILVA, 2010, p. 31).

Propondo essa diferenciação, os autores sublinham a educação como a responsável pela consolidação da identidade cooperativa, concentrando-se no desenvolvimento de sujeitos capazes de equiparar os interesses coletivos aos seus próprios interesses pessoais, ao passo que a capacitação se ocupa dos métodos e procedimentos técnicos.

Similarmente, Ferreira e Silva (2015) enfatizam a diferença entre capacitação e educação cooperativa. Enquanto a capacitação cooperativa está intrinsecamente relacionada com a formação e o aperfeiçoamento técnico responsável por viabilizar a organização cooperativa frente ao mercado competitivo, a educação cooperativa é vista como “[...] conceito amplo, que abrange desde a educação formal até a propagação da cultura cooperativista” (FERREIRA; SILVA, 2015, p. 46).

Em linhas gerais, constata-se que não há consenso entre as definições conceituais sobre educação para a cooperação, educação cooperativa e educação cooperativista. Todavia, os autores concordam entre si quanto à interdependência entre cooperação e educação.

Em decorrência disso, infere-se que a cooperação só existe se vivenciada, o que se pressupõe ser uma prática educativa. Em suma, “na prática cooperativa, para além de seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, educação e aprendizagem; na prática educativa como processo complexo de relações humanas, encontra-se cooperação” (FRANTZ, 2001, p. 244).

Para ilustrar a citação do parágrafo anterior, apresenta-se, na sequência, o quadro elaborado por Schneider, Hendges e Silva (2010), que sintetiza a educação norteada por valores cooperativistas.

Quadro 2: A educação com base nos valores cooperativistas

Valores ou padrões a serem mudados	Valores ou padrões a serem criados
O excessivo individualismo.	Solidariedade e altruísmo.
O predomínio da competição.	O predomínio da cooperação.
A hegemonia do capital em termos de apropriação dos excedentes e das decisões.	A hegemonia do trabalho quanto à apropriação dos excedentes e das decisões.
A atitude paternalista.	Responsabilidade e autodeterminação.
A injustiça e a discriminação.	A justiça e a igualdade nas oportunidades e nos resultados.
A improvisação, o imediatismo.	O planejamento, a previsão.
A opressão e a exploração.	A liberdade e a participação.
A estagnação e a estabilidade.	O dinamismo e a criatividade permanentes.
A fatalidade e a resignação.	Capacidade de enfrentar as situações com protagonismo.
Agressão ao meio ambiente e uso abusivo da natureza.	O respeito ao meio ambiente é a melhor qualidade de vida.

Fonte: Schneider, Hendges e Silva (2010, p. 36)

3 O ESTUDO DE CASO: SEU PERCURSO, CONTEXTOS E SUJEITOS PARTICIPANTES

Após transitar pelos caminhos possíveis para a educação integral e por marcos históricos e legais de uma sociedade alicerçada pelos princípios da cooperação, o terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, os sujeitos e contextos do estudo de caso.

3.1 O ITINERÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa se fez valer de uma atitude fenomenológica³⁶ como fundamento para interpretar o fenômeno estudado. De acordo com Martins (1992), a fenomenologia busca uma investigação direta o mais livre possível de pressupostos e preconceitos. Nesse sentido, a pesquisa fenomenológica é caracterizada pelo estudo daquilo que é essencial, buscando conhecer, apreciar e aprofundar o fenômeno sob a ótica e significado dado pelos sujeitos participantes.

A fenomenologia se apresenta como ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explicita, que se preocupa com a essência do vivido. Ela é uma ciência eidética³⁷ material, pois os vividos intencionais dão forma aos conteúdos pela significação (CAPALBO, 1990, p. 49).

Em entrevista, Bicudo (SIMEÃO; MOCROSKY, 2018) destaca que é uma condição *sine qua non* para a fenomenologia a compreensão do fenômeno. Por esse motivo, é essencial descrever o que se entende e o que se considera como um fenômeno, que é conceituado, pela autora, como aquilo “[...] que se mostra a quem intencionalmente o olha” (SIMEÃO; MOCROSKY, 2018, p. 243).

Assim, ao pesquisar a partir de uma atitude fenomenológica, atenta-se para como são descritas as experiências vividas pelos sujeitos do fenômeno situado, visto que a intenção é descrevê-lo o mais próximo de como ele se apresenta.

³⁶ Mesmo não buscando o rigor do método de pesquisa da fenomenologia, a pesquisa foi desenvolvida sob uma atitude fenomenológica, ou seja, priorizou, durante a análise dos dados, o máximo possível das experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes.

³⁷ “A expressão eidético refere-se à essência do fenômeno; *eidōs* é essência” (BASTOS, 2017, p. 444).

A partir da descrição é possível chegar à compreensão de determinados fenômenos sociais, que é o fundamento da fenomenologia. Ao descrever os sentidos atribuídos aos fenômenos, compreendem-se os elementos fundantes da vida cotidiana (BASTOS *et al.*, 2015, p. 27).

Para Bastos (2017), a análise do fenômeno situado inicia com a leitura atenta das descrições, buscando encontrar o que é mais significativo, tendo em vista as questões orientadoras referentes ao que se quer conhecer com a pesquisa.

3.1.1 As etapas percorridas

O estudo de caráter qualitativo foi realizado em três momentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, que alicerçam a análise dos dados; e a pesquisa de campo do tipo estudo de caso.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Durante a pesquisa bibliográfica, buscaram-se referências teóricas de pensadores da educação amplamente discutidos em materiais institucionais e formações de programas de educação cooperativa, como as cooperativas escolares, chegando aos nomes do estadunidense John Dewey e dos franceses Célestin Freinet e Edgar Morin. Da mesma forma que foram exploradas as suas obras, buscou-se integrar, à pesquisa, estudos publicados³⁸ por pesquisadores da atualidade que dialogam com as ideias desses pensadores.

Além do esforço de pesquisar sobre os marcos teóricos, também foi fundamental debruçar-se sobre a bibliografia que contempla as temáticas da cooperação, educação cooperativa e cooperativas escolares. Para isso, foi necessário, além da pesquisa bibliográfica, realizar uma pesquisa documental, acessando: atas de fundação e estatutos sociais das cooperativas escolares, projetos políticos pedagógicos (PPPs) das escolas e materiais institucionais de cooperativas fomentadoras. Durante a pesquisa bibliográfica, identificou-se como incipiente o número de publicações científicas brasileiras sobre o tema.

³⁸ O percurso traçado para selecionar estes estudos foi sendo especificado ao longo do Capítulo 1.

Para a pesquisa de campo, optou-se pelo estudo de caso como modalidade, sendo escolhida a região Centro Serra – RS pelas suas características próprias no que se refere ao programa Cooperativas Escolares. Foi considerado o número de cooperativas escolares em atividade, suas datas de fundação, perfil das escolas participantes e o processo formativo dos professores orientadores e estudantes associados.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 24).

O estudo de caso envolveu a pesquisadora, estudantes associados e professores em um processo dialógico responsável por emergir novos elementos para a pesquisa. “Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Sendo assim, o referencial teórico inicial tornou-se uma estrutura básica a partir da qual outras tantas informações relevantes foram destacadas pelos sujeitos participantes.

3.1.2 Os sujeitos participantes

O universo do estudo de caso é composto pelas 13 cooperativas escolares instituídas em escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra - RS. No quadro a seguir, são apresentados os municípios, escolas e suas respectivas cooperativas escolares com a data de fundação.

Quadro 3: As cooperativas escolares do estudo de caso

Município	Escola	Cooperativa Escolar	Data de Fundação
Arroio do Tigre	EMEF Jacob Dickel	COOPERDICKEL	26/05/2014
Arroio do Tigre	EMEF Ervino Alberto Guilherme Konrad	COOPERVINO	13/07/1015
Arroio do Tigre	EMEF Jacob Rech Segundo	UNIRECH	13/07/2015
Candelária	EMEF São João Batista de La Salle	COOPERSALLE	22/10/2015
Candelária	EMEF Percilio Joaquim da Silveira	COOEPE	14/07/2015
Candelária	EMEF São Paulo	COESP	26/10/2016
Candelária	EMEF Christiano Affonso Graeff	COOPER ARTE & MANHA	14/12/2018
Candelária	EMEF Adão Jaime Porto	COOPERARTE	10/10/2017

Cerro Branco	EMEB Augusto Shultz EMEB Carlos Müller EMEB Davi Unfer	COEJOMA	14/12/2014
Estrela velha	EMEF Alvaro Rodrigues Leitão	COOPEEV	26/10/2017
Lagoão	EMEF Otaviano Paixão Coelho	COOP OTAVIANO	15/04/2019
Novo Cabrais	EMEF Teófilo Teodoro Streck	COOPSTRECK	14/12/2018
Sobradinho	EMEF Espírito Santo	CEESA	26/10/2017

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As 13 cooperativas escolares abrangem 15³⁹ escolas, envolvem o público de 14 professores orientadores⁴⁰, 26 estudantes no cargo de presidente e vice-presidente, aproximadamente 300 estudantes associados e 120 professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Os dados que se referem ao número de associados e professores dos anos finais foram disponibilizados pelos próprios professores orientadores e coordenação pedagógica das escolas, portanto, devido ao ano atípico de aulas remotas de 2020, as informações podem não corresponder aos números exatos.

Dentre a população, foi possível formar uma amostra efetiva para participação da pesquisa de 13 professores orientadores (92,3%)⁴¹, 15 estudantes no cargo de presidente e vice-presidente (57,7%), 104 estudantes associados (33,7%) e 60 professores dos anos finais (50%).

Para a viabilização da pesquisa, foram atendidas as exigências do Comitê de Ética da Unioeste para a realização de pesquisa com seres humanos, em que foram encaminhados para apreciação os instrumentos de coleta de dados, juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento (TA).

O parecer favorável foi emitido sob o nº 4.242.978, o qual permitiu o início do estudo de caso. No tocante à proteção, sigilo e anonimato dos sujeitos participantes ao descrever fragmentos de falas e/ou registros, foram utilizados nomes fictícios ou códigos alfanuméricos.

³⁹ Conforme o Quadro 3, p. 74, a COEJOMA é uma cooperativa escolar que integra os estudantes de 3 escolas municipais e tem uma sede própria cedida pelo poder público.

⁴⁰ A Cooperativa COOPOTAVIANO, no ano de 2020, é orientada por dois professores.

⁴¹ A cooperativa escolar COOPSTRECK, da EMEF Teófilo Teodoro Streck, não participou do estudo, pois a professora orientadora estava de licença maternidade no período destinado à pesquisa de campo e não foi possível contatar outro professor responsável pela cooperativa escolar que pudesse participar, assim como mobilizar os associados para a pesquisa.

3.1.3 A coleta de dados

Ao reconhecer o estudo de caso como uma metodologia eclética, que pode incluir observações, anotações, fotografias, gravações e outras técnicas de registro para a coleta de dados, optou-se por dividir o estudo em dois formatos: grupos focais e aplicação de questionários. Para dar início à coleta de dados, foi realizada uma reunião *on-line* com os professores orientadores e coordenadores das secretarias de educação, em que foi explicado sobre como seria realizado o estudo de caso, quem participaria e quais os critérios para participação. A reunião foi fundamental para alinhamentos e viabilização da pesquisa, visto que as escolas não estavam tendo aulas presenciais, o que impediu a realização dos grupos focais e aplicação de questionários no formato presencial.

Para a realização dos grupos focais, a mediadora, que, por meio da sua prática profissional, já havia estabelecido uma relação de confiabilidade com os sujeitos envolvidos, propôs três encontros para cada grupo – professores orientadores (grupo 1) e estudantes com o cargo de presidente e vice-presidente nas cooperativas escolares (grupo 2). Como não há necessidade de preparação prévia dos participantes para o grupo focal, após garantir que as exigências do Comitê de Ética haviam sido atendidas, deu-se início aos encontros.

O grupo focal permitiu a interação entre os participantes, que estabeleceram consensos e contrassensos. De acordo com Gatti (2005), essa técnica permite compreender diferentes comportamentos e pensamentos das pessoas que participam do grupo focal e que partilham traços em comum. Pelo próprio contexto de interação do grupo focal, emergem diversos pontos de vista que talvez não seriam manifestados e captados por outras técnicas de pesquisa.

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Seguindo um roteiro⁴² com perguntas abertas e atividades em grupos, os participantes tiveram liberdade para opinar e participar das dinâmicas propostas. Os

⁴² O roteiro utilizado está disponível no Anexo 1.

encontros foram realizados por meio da plataforma virtual *Zoom*⁴³. Os participantes do grupo focal foram definidos com base na representatividade da sua função na cooperativa escolar. No quadro a seguir, está descrito o cronograma, tempo de duração e o número de participantes em cada encontro.

Quadro 4: Os grupos focais: cronograma, tempo de duração e número de participantes

Grupo	Data	Duração do encontro	Nº de participantes
Grupo 1	20/10/2020	1h39	12
Grupo 1	06/11/2020	1h23	10
Grupo 1	10/12/2020	1h24	8
Grupo 2	22/10/2020	1h08	14
Grupo 2	05/11/2020	1h32	10
Grupo 2	09/12/2020	1h21	12

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Simultaneamente aos encontros dos grupos focais, foram encaminhados os questionários para os professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e demais estudantes associados. Foi escolhida essa técnica de coleta de dados por ser a mais adequada ao atendimento dos objetivos da pesquisa, o acesso e aceite dos sujeitos participantes. Os questionários foram compostos por perguntas abertas e/ou de múltipla escolha e foram disponibilizados por meio do *Google* formulário⁴⁴ e no formato impresso para os estudantes sem acesso à internet.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento para coleta de dados constituído de perguntas que devem ser respondidas pelo sujeito participante sem a presença e interferência do pesquisador. Neste caso, utilizamos o instrumento de forma semiestruturada, em que cada sujeito respondente pudesse ter a possibilidade de discorrer sobre o assunto com maior liberdade, uma vez que não havia respostas corretas ou incorretas.

Os professores receberam por *e-mail* o questionário⁴⁵, que foi dividido em três seções: 1) Verificação da concordância em participar deste estudo (TCLE); 2) Caracterização do participante com a identificação da escola em que atua e carga

⁴³ O *Zoom Meetings* é uma plataforma de videoconferência para realização de encontros síncronos, sendo necessário ter acesso a um Link e senha disponibilizado pelo anfitrião para garantir a segurança dos participantes.

⁴⁴ O *Google* Formulário é uma ferramenta do *Google* para coleta e organização de pesquisas.

⁴⁵ O modelo do questionário enviado aos professores está disponível no Anexo 3.

horária de trabalho; 3) Preenchimento do instrumento com 17 questões. O prazo disponível para a coleta dos dados deste público foi de outubro a novembro de 2020.

Para os estudantes associados, os questionários⁴⁶ foram encaminhados por *WhatsApp* para aqueles que tivessem acesso à *internet* e no formato impresso para os demais. Antecedendo a participação dos estudantes na pesquisa, os responsáveis legais assinaram o TCLE. O recolhimento das assinaturas aconteceu nos dias em que as famílias retiravam as atividades das aulas remotas na escola.

Salienta-se que cada estudante participante recebeu um questionário que continha três seções: 1) Verificação da concordância em participar deste estudo (TA); 2) Caracterização do participante com a identificação da escola em que estudava; 3) Preenchimento do instrumento com 16 questões. O prazo disponível para a coleta dos dados dos estudantes foi ampliado de outubro a dezembro de 2020.

Ressalta-se que, para evitar o desinteresse e fadiga dos respondentes, optou-se pela elaboração de um questionário enxuto, com prioridade para as questões abertas, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 204), “possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la [...]”.

3.1.4 A análise dos dados

Ao alicerçar-se em uma atitude fenomenológica, buscou-se, durante a coleta e análise dos dados, compreender o fenômeno situado por meio das evidências convergentes e similares entre os sujeitos participantes, bem como pelas idiossincrasias percebidas por eles. Nesse sentido, o estudo identifica-se como uma pesquisa qualitativa, que, segundo Chizzotti (2003, p. 221), procura “[...] tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. O autor ainda descreve:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...] (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

⁴⁶ O modelo do questionário enviado aos estudantes está disponível no Anexo 4.

O processo analítico do estudo foi instrumentalizado pela revisão bibliográfica e o estudo de campo com a aplicação de questionários e realização de grupos focais. Para a análise dos dados, foi utilizada a abordagem de Gibbs (2009), que descreve:

A análise sugere algum tipo de transformação. [...] começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes volumosas) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original (GIBBS, 2009, p. 16).

Na esteira do entendimento de Gibbs (2009), os dados qualitativos são provenientes das mais diversas formas de comunicação humana, no entanto, o texto é o tipo mais comum de dado qualitativo usado para análise. Para o autor, a análise qualitativa é envolta de duas atividades: a consciência do tipo de dados que podem ser examinados e quais as possibilidades existentes para descrevê-los e analisá-los e os aspectos práticos da análise qualitativa de acordo com os tipos de dados auferidos.

Tomando como base as orientações de Gibbs (2009), o processo de análise dos dados do estudo foi dividido em: 1) Exploração dos dados – leitura e escrita; 2) Codificação e categorização; 3) Análise – relações e padrões. Conforme os grupos focais foram sendo realizados e os questionários respondidos, iniciaram-se concomitantemente as interpretações prévias, ainda que o processo de coleta de dados estivesse em percurso. “Na verdade, fazer análise e coleta de dados ao mesmo tempo não apenas é possível como pode ser uma boa prática” (GIBBS, 2009, p. 18).

Na primeira etapa de **Exploração dos dados – leitura e escrita**, considerando que os dados qualitativos são multifacetados (GIBBS, 2009), o que permite diferentes interpretações a cada leitura, demandando intimidade do pesquisador, os dados oriundos do grupo focal e dos questionários foram organizados e submetidos a inúmeras leituras.

Cada instrumento de coleta de dados teve uma especificidade de registro. Para registrar as falas dos participantes, as observações da mediadora, os horários e as datas dos grupos focais, utilizou-se um diário de pesquisa em que as anotações eram realizadas a cada encontro. Nos questionários, com relação aos sujeitos participantes que responderam pelo *Google* formulário, a própria ferramenta digital organizou em um arquivo em *excel* os dados obtidos, assim como registrou em gráficos as repostas das perguntas fechadas. Como um percentual de estudantes responderam ao

questionário no formato impresso, foi necessário transcrever fidedignamente no *Google* formulário as respostas, de modo que fossem compiladas nos mesmos arquivos.

Na etapa seguinte, nomeada **Codificação e categorização**, foi realizada a categorização do conteúdo temático. Para Gibbs (2009), quando o projeto for definido sob um quadro teórico claro, a tendência é já ter códigos e categorias que oferecem um ponto de partida, o que não significa que serão preservadas sem alterações ao longo da pesquisa.

Seguindo essa orientação, foram criadas três categorias que representam o viés teórico central do estudo e, para cada categoria, um código relacionado – representados no Quadro 5. À medida que os dados foram sendo interpretados, novas unidades de significado foram sendo desveladas.

Quadro 5: Categorias prévias do estudo e códigos correspondentes

CATEGORIA	CÓDIGO
Democracia	Vermelho
Cooperação	Laranja
Complexidade	Azul

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na terceira e última etapa, a **Análise – relações e padrões**, foram reunidos os dados coletados provenientes dos questionários e registros dos grupos focais. Durante a análise e interpretação, os dados oriundos dos questionários e dos grupos focais foram sendo relacionados com a utilização das cores que representavam as categorias. Seguindo a orientação de Gibbs (2009), procurou-se minuciosamente por diferenças e semelhanças, valendo-se dos códigos, gráficos, *softwares* e releitura frequente para evitar um estudo tendencioso.

Para a análise dos questionários, foi utilizado o *Atlas.ti – software* de análise de dados qualitativos (SADQ) – para a criação de listas de palavras que detalharam com números absolutos e percentagens relativas à frequência com que as palavras foram expressas pelos respondentes.

3.2 APROXIMANDO-SE DO CONTEXTO: A REGIÃO, ESCOLAS MUNICIPAIS E COOPERATIVAS ESCOLARES

Ao realizar um estudo de caso, é tarefa do pesquisador conhecer o contexto em que a pesquisa de campo será realizada; conhecer seus espaços, suas características e seus personagens, considerando que são vários os fatores que contribuem para desvelar um fenômeno. Para Lüdke e André (2020), o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a diversidade de dimensões presentes em determinada situação.

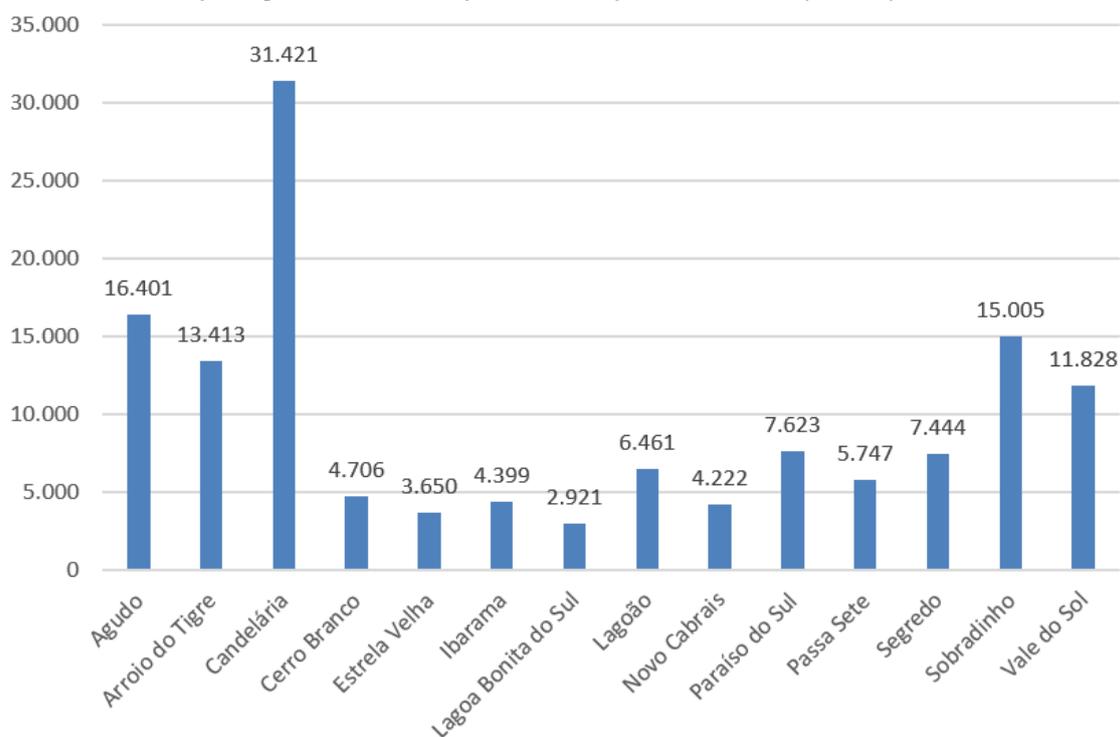
3.2.1 A região Centro Serra (RS)

A região Centro Serra, conforme já descrito na nota de rodapé 2 da página 11, está localizada na região central do RS e é formada pelos municípios: Arroio do Tigre, Candelária, Cerro Branco, Estrela Velha, Ibarama, Jacuizinho, Lagoa Bonita do Sul, Lagoão, Novo Cabrais, Passa Sete, Segredo, Sobradinho e Tunas. No entanto, para o estudo, foram considerados os municípios que pertencem à área de atuação do Sicredi Centro Serra.

O sistema cooperativo Sicredi tem sua própria divisão de regiões. Sendo assim, foram retirados da pesquisa os municípios de Jacuizinho e Tunas, e incluídos os municípios de Agudo, Vale do Sol e Paraíso do Sul.

Ao acessar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi possível aproximar-se da realidade dos municípios no que se refere à estimativa populacional, escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴⁷. Os dados foram retratados em gráficos comparativos entre os municípios.

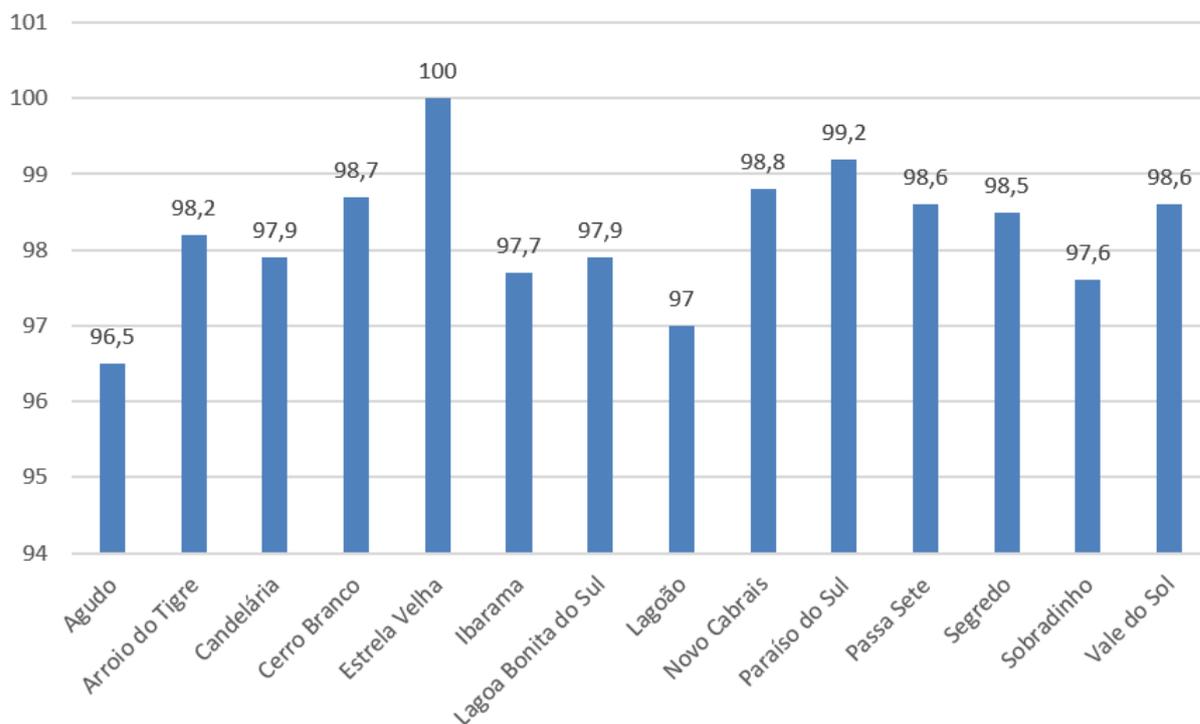
⁴⁷ De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o IDHM é acompanhado por mais de 180 indicadores socioeconômicos que dão suporte à sua análise e ampliam a compreensão dos fenômenos e dinâmicas voltados ao desenvolvimento municipal. O índice é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município (IPEA, s.d.).

Gráfico 5: População Estimada por Município em 2020 (IBGE)

Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, s.d.)

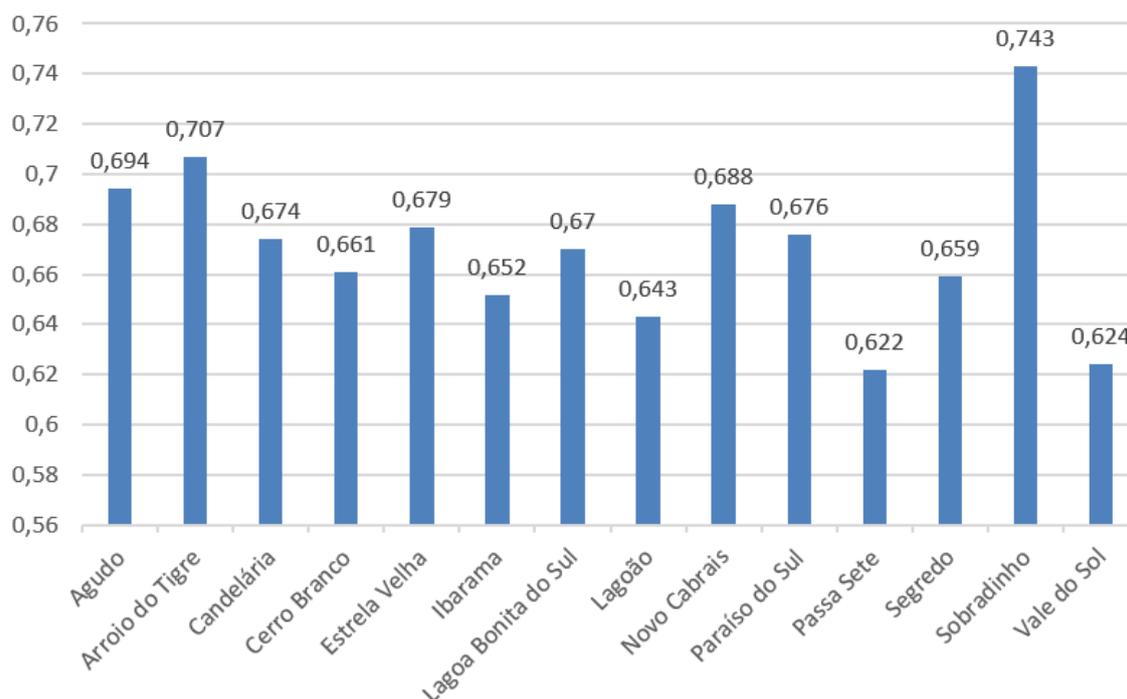
A região é composta por municípios pouco populosos e a taxa de ruralização é superior à taxa de urbanização. Os municípios de Candelária e Sobradinho são considerados polos regionais para comércio e serviço, e os municípios de Lagoa Bonita do Sul e Lagoão não possuem acessos pavimentados.

Gráfico 6: Taxa de Escolarização das pessoas de 6 a 14 anos por município em 2010 (IBGE)



Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, s.d.)

No que se refere à taxa de escolarização de crianças e adolescentes, é significativo saber que mais de 96,5% da população dessa faixa etária está matriculada, e a grande maioria frequenta as escolas públicas mantidas pelos municípios e estado.

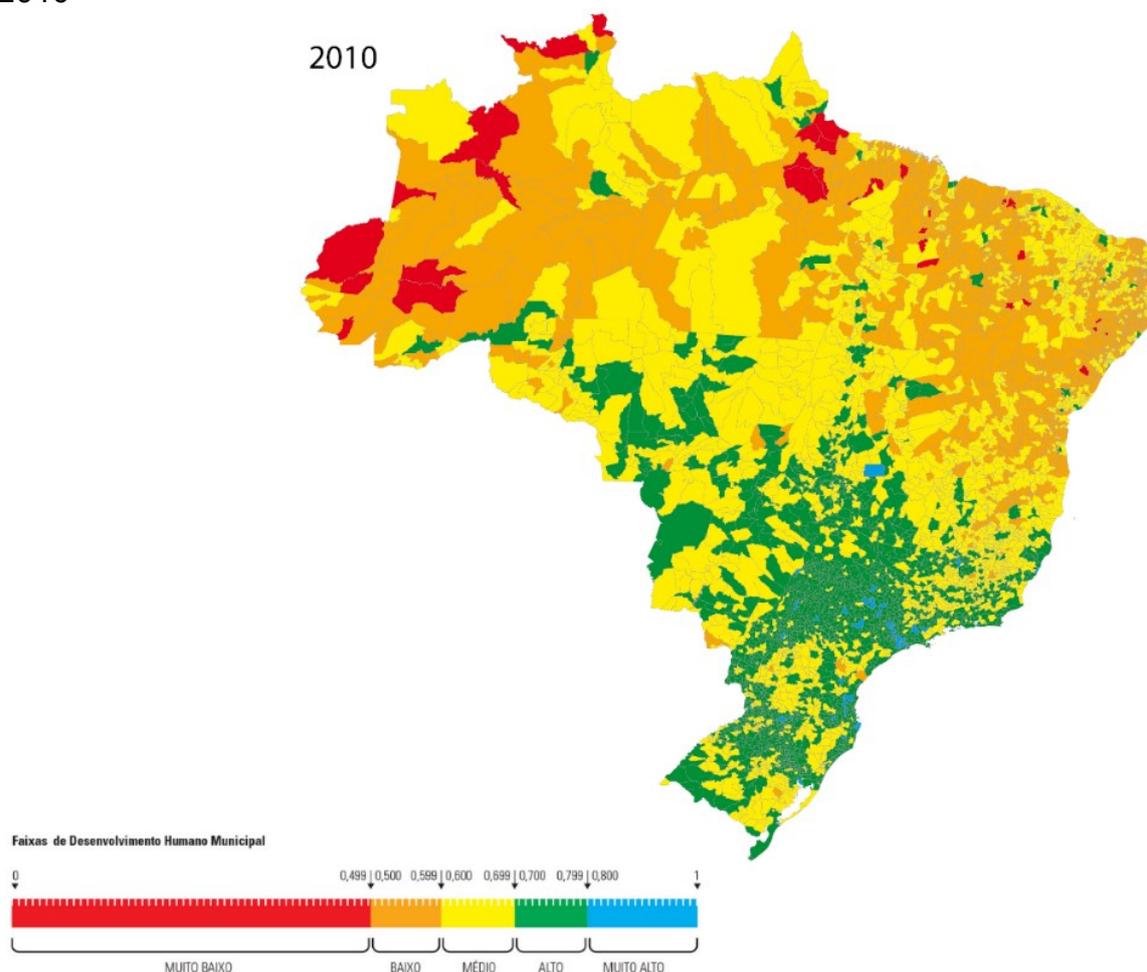
Gráfico 7: Índice de Desenvolvimento Humano por município – IDHM em 2010 (IBGE)

Fonte: Adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, s.d.)

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) reconhece que o IDHM é um índice que agrega três das mais importantes dimensões para o desenvolvimento humano: longevidade, acesso ao conhecimento e garantia das necessidades básicas atendidas. Os dados representados no gráfico demonstram que os municípios da região Centro Serra apresentam um índice inferior à média nacional de 0,759 em 2010.

Contudo, a Figura 7 ilustra que, de acordo com o PNUD, 12 municípios da região estão na faixa considerada de médio desenvolvimento humano e 2 municípios ocupam a faixa de alto desenvolvimento humano, se comparados a outros estados e cidades brasileiras.

Figura 7: Mapa com as faixas de desenvolvimento humano municipal do Brasil - 2010

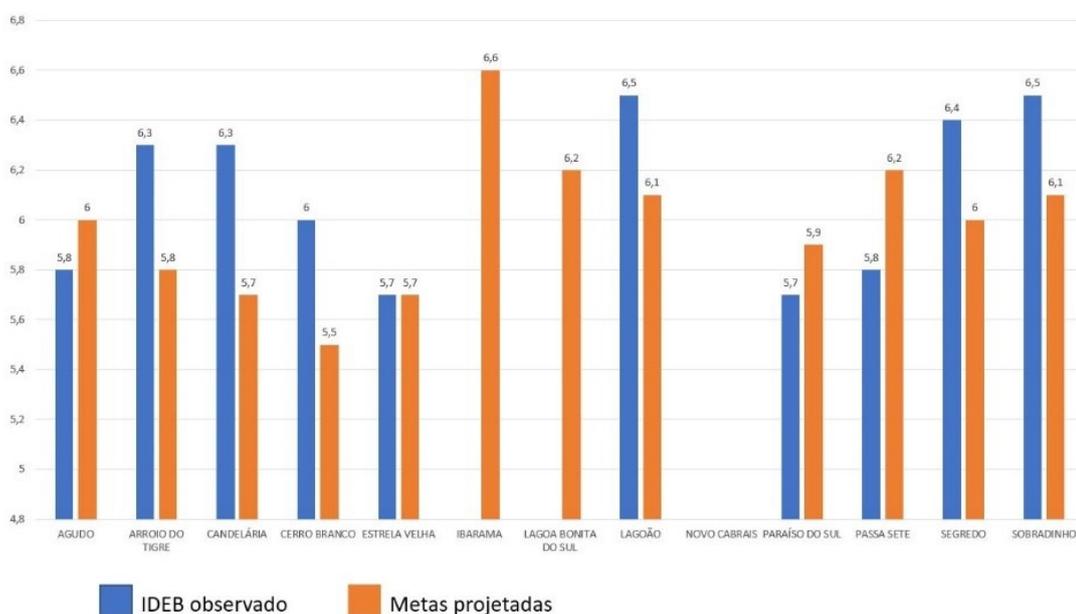


Fonte: PNUD.ORG (s.d.)

Após conhecer alguns aspectos sociais e econômicos da região Centro Serra, voltou-se o olhar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo foi conhecer as médias gerais das escolas públicas dos municípios que compõem a região e fazer uma breve comparação com as médias gerais das escolas públicas do RS e do Brasil no ano de 2019. Os resultados foram compilados em gráficos⁴⁸.

⁴⁸ Os dados foram obtidos por meio do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e seguiu os seguintes critérios de seleção: resultado por município, estado do Rio Grande do Sul, escolas públicas (estaduais, federais e municipais) e série/ano.

Gráfico 8: IDEB observado e Metas projetadas da 4ª série / 5º ano das escolas públicas da região Centro Serra em 2019

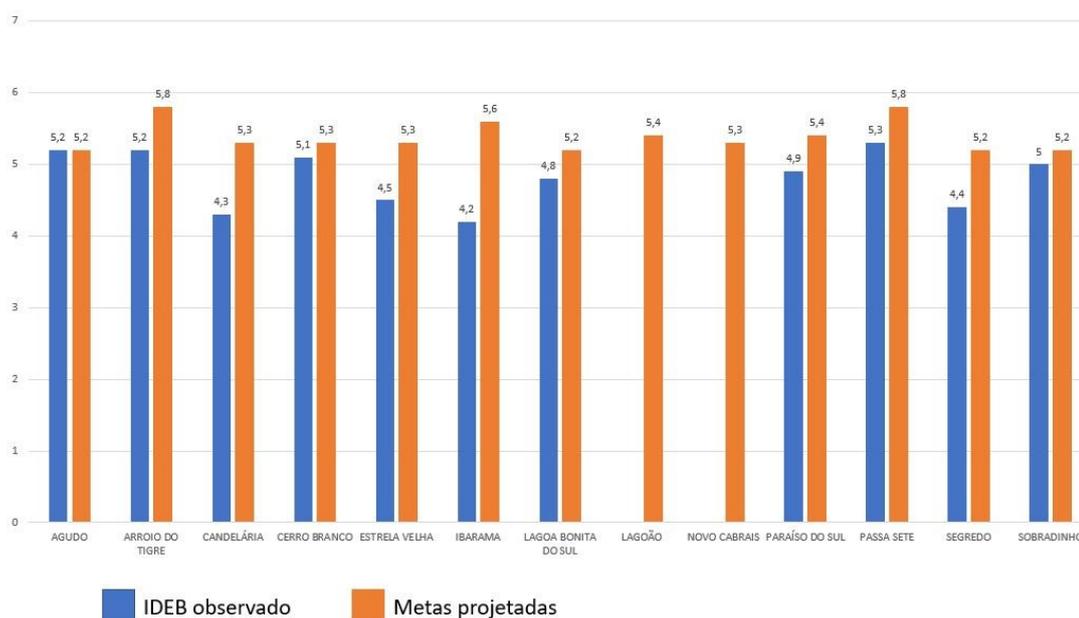


Fonte: Adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (s.d.)

Entre os 10 municípios⁴⁹ cujas médias do IDEB foram divulgadas, 7 conseguiram atingir ou superar a sua meta; nestes municípios, as metas projetadas são iguais ou maiores do que as metas projetadas para o estado e país. No RS, a média das escolas públicas para a 4ª série / 5º ano foi 5,8 para o IDEB observado, o que é inferior à média 6,0 da meta projetada. No Brasil, a média de 5,7 para o IDEB observado foi superior à média de 5,4 da meta projetada.

⁴⁹ Os municípios que estão sem informações, de acordo com o INEP, tiveram o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) insuficientes para que os resultados fossem divulgados ou, então, não participaram ou não atenderam aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Gráfico 9: IDEB observado e Metas projetadas da 8ª série / 9º ano das escolas públicas da região Centro Serra em 2019



Fonte: Adaptado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (s.d.)

Diferentemente do que se visualizou no gráfico anterior, aqui, apenas o município de Agudo conseguiu atingir a meta projetada. Em relação ao RS, a média do IDEB observado foi 4,5, enquanto a meta projetada era de 4,9, e, no Brasil, a média do IDEB observado também foi de 4,5, no entanto, a meta projetada era de 5,4.

Com base nos gráficos, é possível identificar que as escolas públicas da região se equiparam à grande maioria das escolas públicas do Brasil e vislumbram um extenso caminho para a melhoria de resultados nas avaliações de larga escala, como é o caso do IDEB. Também é possível perceber que, na finalização do ciclo dos anos iniciais (4ª série / 5º ano), os estudantes têm melhores resultados do que os estudantes que finalizam o ensino fundamental (8ª série / 9º ano).

Dando continuidade, para ampliar as percepções sobre o contexto do estudo de caso, foram analisados os PPPs das escolas e os estatutos sociais das cooperativas escolares que tiveram professores e estudantes participando do estudo.

3.2.2 A razão de existir das escolas traduzida em seus PPPs

O PPP é o documento que sistematiza e organiza os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que sustentam e orientam as práticas pedagógicas da

escola. Assumindo essa proposição, e concordando com Lüdke e André (2020), que afirmam que, para desenvolver um estudo de caso, é necessário recorrer a uma variedade de dados, considerou-se de grande valia conhecer as informações contidas nos PPPs das escolas envolvidas na pesquisa.

A análise dos documentos objetivou especificamente identificar os valores, missão, visão e concepções epistemológicas, além de identificar semelhanças com a educação cooperativa, a qual norteia as cooperativas escolares. Ao estudar um programa educativo, torna-se fundamental estabelecer relações entre a proposta educativa da escola e a intencionalidade pedagógica das cooperativas escolares. Afinal, “o projeto político pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas” (VEIGA, 2003, p. 163).

Como bem asseguram Lüdke e André (2020), ao aproximar-se de informações oriundas de fontes variadas, torna-se possível cruzá-las, confirmar e rejeitar hipóteses, além de descobrir novos dados. Assim, os aspectos inerentes a missão, objetivo, valores e princípios podem contribuir para retratar o propósito social e educativo das escolas que fazem parte do estudo.

Por unanimidade, os documentos evidenciam que as escolas pesquisadas existem para assegurar a educação integral por meio de uma aprendizagem significativa. Tendo como missão o desenvolvimento da cooperação, do respeito, da solidariedade e da cidadania para construir uma sociedade mais justa e participativa.

Os objetivos, como finalidade da escola, cumprem um importante papel na definição de estratégias para atender às demandas da comunidade escolar e, por sua vez, as escolas pesquisadas os definem tomando como base a visão de desenvolvimento integral. De forma semelhante umas às outras, definem, como objetivos, a ampliação da relação entre família e escola, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e a promoção de um ambiente propício para a vivência do protagonismo estudantil.

No que se refere aos valores norteadores, cada PPP tem a sua especificidade. Algumas escolas os traduzem em princípios a serem seguidos, outras, como objetivos a serem alcançados ou, ainda, há escolas que destacam como a sua filosofia. Independentemente de como são apresentados, é unânime conter nas propostas pedagógicas o alicerce na democracia, educação plural, respeito, justiça, cidadania, autonomia, cooperação e solidariedade.

Entre os documentos analisados, 12 escolas registram a cooperativa escolar como um projeto extraclasse vivenciado pelos estudantes e/ou descrevem a parceria com o programa A União Faz a Vida, por meio do qual as cooperativas escolares são fomentadas na região Centro Serra. Também foi possível identificar que 3 escolas não mencionam no PPP a cooperativa escolar ou a educação cooperativa, porém, sinalizam a cooperação como um de seus princípios.

Cabe salientar que as escolas passaram por um processo de readequação após a homologação da BNCC, em 2017. Como consequência, os PPPs⁵⁰ foram atualizados, valendo-se das novas normativas, prevendo uma proposta curricular por habilidades e competências, pautada em metodologias ativas e avaliações formativas.

3.2.3 O estatuto social: a identidade das cooperativas escolares

O estatuto social de uma cooperativa escolar não é um documento inalterável; pelo contrário, assim como o PPP, pode e deve ser revisitado e ajustado de acordo com as necessidades vigentes dos associados mirins, desde que seja aprovado em assembleia. Assim como nas demais organizações cooperativas, é no estatuto social que estão previstos os direitos e deveres de cada estudante que se associa a uma cooperativa escolar.

O documento é estudado, elaborado e redigido pelos estudantes com a orientação do professor orientador e, quando necessário, com a contribuição de uma assessoria pedagógica especializada. Foram analisados os estatutos sociais das 12 cooperativas escolares e o principal objetivo foi identificar interlocuções com os PPPs das escolas e reconhecer as relações com os princípios do cooperativismo.

Ao concordar com Veiga (2003), ao apontar que o PPP é a identidade da escola, torna-se possível afirmar que o documento passa a ser a certidão de nascimento de uma cooperativa escolar. Afinal, para que uma escola adira a um programa educativo, acredita-se que este deve estar congruente com as diretrizes da sua proposta pedagógica. Nesse sentido, foi significativo constatar que os estatutos sociais analisados, em sua grande maioria, estabelecem relações com os objetivos e princípios norteadores das escolas em que estão inseridos.

⁵⁰ O período de publicação varia entre os anos de 2019 e 2020.

A finalidade educativa é prioridade para as cooperativas escolares, sendo normalmente descrita já no primeiro artigo. Outrossim, mencionam que a área de atuação da cooperativa escolar fica circunscrita às dependências da instituição de ensino e eventos que promovam a aprendizagem; da mesma forma, atendem aos dispositivos legais ao sinalizar a necessidade de um professor para a orientação das atividades pedagógicas, operacionais e sociais.

É perceptível a relação entre os objetivos das cooperativas escolares e das escolas, quando, no estatuto social, define-se uma cooperativa escolar como laboratório de aprendizagem que visa à educação cooperativa, pesquisas e promoção de atividades sociais. Da mesma forma, ao descrever sobre os direitos e deveres dos associados, por exemplo, participar das assembleias, votar nos assuntos que forem tratados, votar e ser votado para qualquer cargo da cooperativa, participar das oficinas de aprendizagem e zelar pela imagem da cooperativa, os estudantes podem vivenciar os princípios da democracia, do respeito, da pluralidade e da autonomia.

Outrossim, as responsabilidades e atribuições dos estudantes eleitos para cargos da diretoria e conselho fiscal são descritos nos estatutos sociais, esclarecendo o que compete a cada função, orientando-os para a vivência da autonomia, da responsabilidade e do protagonismo, os quais estão alinhados às propostas pedagógicas das escolas.

Durante a análise dos estatutos sociais, foi identificado que, em algumas cooperativas escolares, não houve atualizações do documento após a sua constituição, o que remonta à premissa de desatualização por não indicar a inclusão ou alterações no texto. De qualquer forma, os princípios do cooperativismo, sem exceção, foram considerados na elaboração dos documentos.

Os estatutos sociais datados a partir de 2017 apresentam um texto mais simples e acessível, além de frisar que a cooperativa escolar é inspirada na lei nº 5.764/71 e propõe o desenvolvimento do cooperativismo por meio da educação e da conscientização dos princípios universais cooperativistas. Para indicar as relações entre os princípios do cooperativismo e os estatutos sociais analisados, foi elaborado um quadro que está ilustrado na sequência:

Quadro 6: Os Sete Princípios do Cooperativismo nos estatutos sociais das cooperativas escolares

Princípios	O que dizem os estatutos sociais
1º - Adesão Livre e voluntária	-Ao definir o público que poderá ser associado (estudantes matriculados, idade e nível de ensino), não há nenhuma objeção quanto a religião, raça, cor ou rendimento escolar, assim como os estudantes têm liberdade para se associarem ou não à cooperativa escolar.
2º - Gestão democrática	-Cada estudante associado tem direito a votar e ser votado, assim como, no final de cada gestão (equivalente a um ano), os estudantes que assumiram cargos na diretoria ou conselho fiscal apresentam os resultados financeiros e sociais da sua gestão em assembleia, estabelecendo uma relação de transparência.
3º - Participação econômica dos sócios	-É definido que, para ser admitido, o estudante precisa integralizar uma cota capital, que formará o capital social na cooperativa escolar, ou seja, o estudante investe para que a cooperativa possa ser autônoma financeiramente. Nos estatutos analisados, o valor pago pelos estudantes para associação, varia entre R\$ 1,00 (um real) a R\$ 10,00 (dez reais) e existem regras para a devolução do investimento quando eles deixarem o quadro social.
4º - Autonomia e Independência	-A cooperativa escolar tem a sua área de atuação circunscrita às dependências da escola e precisa de tutoria por serem associados menores de idade. Contudo, a sua administração e fiscalização é de responsabilidade dos associados, seguindo a hierarquia dos órgãos sociais: Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal.
5º - Educação, Formação e Informação	-Ao ser definida como um laboratório de aprendizagem no estatuto, tendo como objetivos: aprender, exercitar e promover a cooperação e qualificar-se por meio de pesquisas para a produção de objetos de aprendizagem.
6º - Intercooperação	-Subentende-se que, no artigo que define os objetivos estabelecidos para a cooperativa escolar, a participação nas atividades promovidas pela entidade fomentadora (comumente outra cooperativa) é uma relação intercooperativa.
7º - Interesse pela comunidade	-Também presentes no artigo que definem os objetivos, a promoção de atividades sociais é contemplada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Durante o trajeto percorrido para aproximar-se do fenômeno situado, ampliou-se o repertório sobre o contexto e quem são os sujeitos que fazem parte das cooperativas escolares nas escolas municipais da região Centro Serra - RS. Agora, com o olhar mais apurado para as inter-relações entre PPPs e estatutos sociais, perseguem-se as interpretações dadas pelos próprios sujeitos para aprofundar a análise.

4 AS COOPERATIVAS ESCOLARES EM CONSONÂNCIA COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tendo em vista as discussões precedentes sobre a educação integral, articulando as concepções de democracia para Dewey, de cooperação para Freinet e de complexidade para Morin, e apropriando-se dos conceitos do cooperativismo e suas conexões com a cooperação e educação, o quarto capítulo analisa o fenômeno situado, considerando o conjunto das percepções de estudantes e professores.

Com o ensejo de identificar as inter-relações das propostas pedagógicas disseminadas pelo programa educativo e a promoção da educação integral, as experiências dos sujeitos envolvidos e os sentidos por eles atribuídos foram averiguados. Para isso, foram destacados opiniões, percepções e relatos da vivência de cada sujeito.

O capítulo foi dividido em dois tópicos, sendo de responsabilidade do primeiro decifrar como as cooperativas escolares são percebidas pelos estudantes associados e professores quanto à finalidade educativa e ao senso de pertencimento. No segundo tópico, retoma-se a análise sobre a educação integral e sua articulação com as categorias da democracia, cooperação e complexidade, agora traduzidas pelas vivências dos sujeitos participantes.

4.1 A PROPOSTA EDUCATIVA DAS COOPERATIVAS ESCOLARES SOB O OLHAR E A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES COOPERADOS E PROFESSORES

Compreendendo que uma cooperativa escolar tem a finalidade essencialmente educativa, por intermédio de suas práticas pedagógicas que almejam o desenvolvimento integral dos estudantes, buscou-se inicialmente identificar o nível de conhecimento sobre o projeto educativo entre professores e cooperados mirins. A título de descrição, os professores orientadores e os estudantes associados partícipes do grupo focal receberam nomes fictícios⁵¹ para preservar as suas identidades. Os demais professores e estudantes que responderam aos questionários

⁵¹ Optou-se por nomeá-los pela proximidade e vínculo criado com esses sujeitos durante a pesquisa, o que tornou difícil tratá-los apenas como números ao longo da escrita.

receberam códigos alfanuméricos⁵² correspondentes à ordem obtida pela tabulação dos dados, sendo P1 a P60 para professores e A1 a A104 para estudantes.

No quadro a seguir, está especificado o número de participantes de cada uma das 12 cooperativas que fizeram parte da pesquisa. Com base nas informações do Quadro 7, reiterou-se o grande desafio das escolas em contatar os estudantes moradores da zona rural e da periferia⁵³ durante o período de ensino remoto.

Quadro 7: Número total de participantes da pesquisa por cooperativa escolar

Cooperativa Escolar	Professor Orientador	Presidente e/ou Vice	Professores	Estudantes associados
COOPERDICKEL	1	2	5	9
COOPERVINO	1	1	6	22
UNIRECH	1	1	3	9
COOPERSALLE	1	2	5	7
COOEPE	1	-	6	-
COESP	1	1	3	7
COOPER ARTE & MANHA	1	2	4	7
COOPERARTE	1	2	6	10
COEJOMA	1	1	3	15
COOPEEV	1	1	12	6
COOP OTAVIANO	2	2	5	12
CEESA	1	-	2	-
TOTAL	13	15	60	104

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Complementa-se, com relação ao perfil dos respondentes, que, dentre os docentes, 58% trabalham entre 20 e 22 horas semanais, 37%, entre 40 e 44 horas semanais e os 5% restantes possuem carga horária inferior a 20 horas semanais na escola que tem cooperativa escolar. No que se refere ao perfil dos discentes, 63,5% fazem ou fizeram parte da diretoria ou conselho fiscal da cooperativa escolar, enquanto 36,5% responderam que não.

Os dados apresentados colaboram para a qualificação das respostas, por acreditar que o contato direto com a proposta pedagógica de uma cooperativa escolar

⁵² Neste caso, tratando-se de uma amostra numerosa e pela falta de contato com os respondentes, tornou-se mais confortável especificar os sujeitos com números e letras.

⁵³ A COOEPE é uma cooperativa escolar da EMEF Percílio Joaquim da Silveira, Candelária-RS e está localizada em um pequeno vilarejo denominado Rincão dos Potros, distante 4,5 km da sede do município, e atende a estudantes de oito comunidades remanescentes. Cerca de 83% dos discentes ocupam o transporte escolar e, embora as famílias afirmem ter acesso à internet, a conexão é de baixa qualidade. Já a CEESA está estabelecida na EMEF Espírito Santo, Sobradinho-RS, que é formada por estudantes dos bairros Medianeira e Pinhal, localidades que fazem parte da periferia do município e marcadas por violência, prostituição, falta de recursos e criminalidade.

é um fator essencial para que os sujeitos participantes possam opinar com base na sua própria experiência vivida.

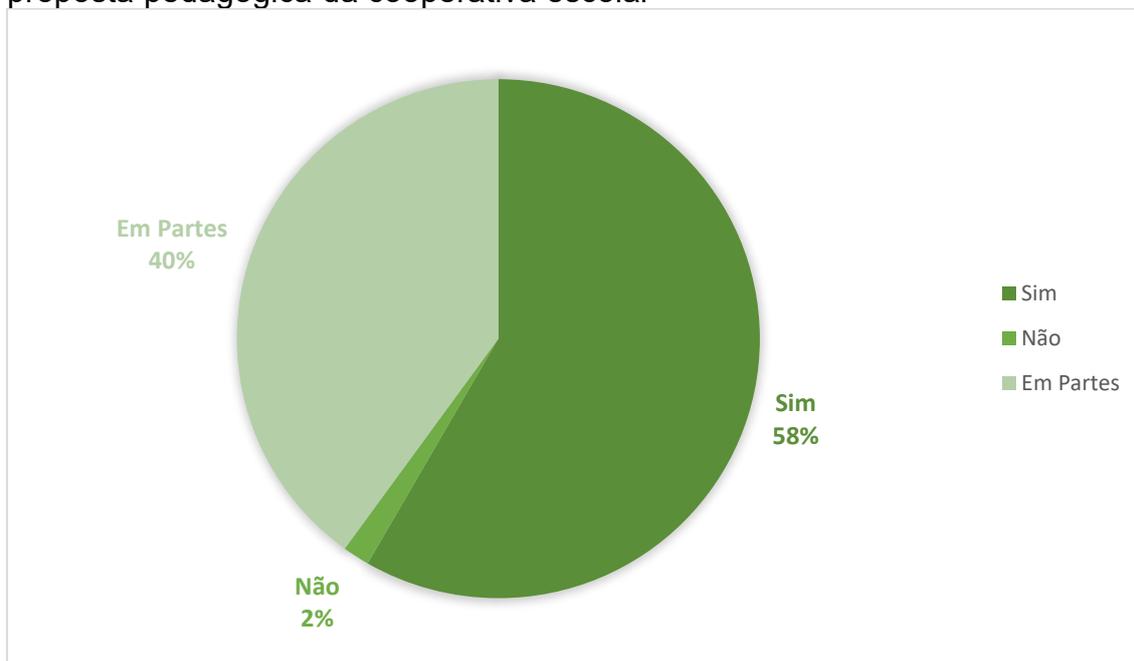
4.1.1 Apropriação da finalidade educativa pelos estudantes cooperados e professores

Sob o ponto de vista da apropriação relativa à finalidade educativa de uma cooperativa escolar, ao serem indagados, os professores orientadores demonstraram afinidade com a proposta pedagógica e suas conexões com o PPP, revelando conhecer fragmentos da doutrina cooperativista, dispositivos legais e documentos norteadores. Como o tempo de atuação na função de orientador é distinta entre os participantes do grupo, notou-se que os professores orientadores com mais tempo de experiência demonstram um repertório sobre o assunto.

As cooperativas escolares na região Centro Serra são interpretadas como um programa educativo vinculado ao outro programa chamado A União Faz a Vida e é desenvolvido nas escolas em turno inverso, ou seja, é um programa extraclasse. A secretaria de educação firma um acordo de cooperação com o SICREDI e de forma democrática definem qual escola receberá o programa. Para que isso ocorra, são realizadas inúmeras formações continuadas para professores, em especial, para o professor orientador e para os estudantes que desejam fazer parte, tais formações são conduzidas por profissionais da área da educação cooperativa contratados pela fomentadora. Inicialmente os estudantes fazem parte de uma comissão que se comprometem em estudar sobre o cooperativismo, além de divulgar e prospectar associados. Somente após a assembleia geral de constituição é que a cooperativa escolar pode ser considerada fundada e após essa data, as atividades desenvolvidas precisam estar alicerçadas nos princípios do cooperativismo sempre atentando para a finalidade educativa do programa (Diário de Pesquisa, 2020).

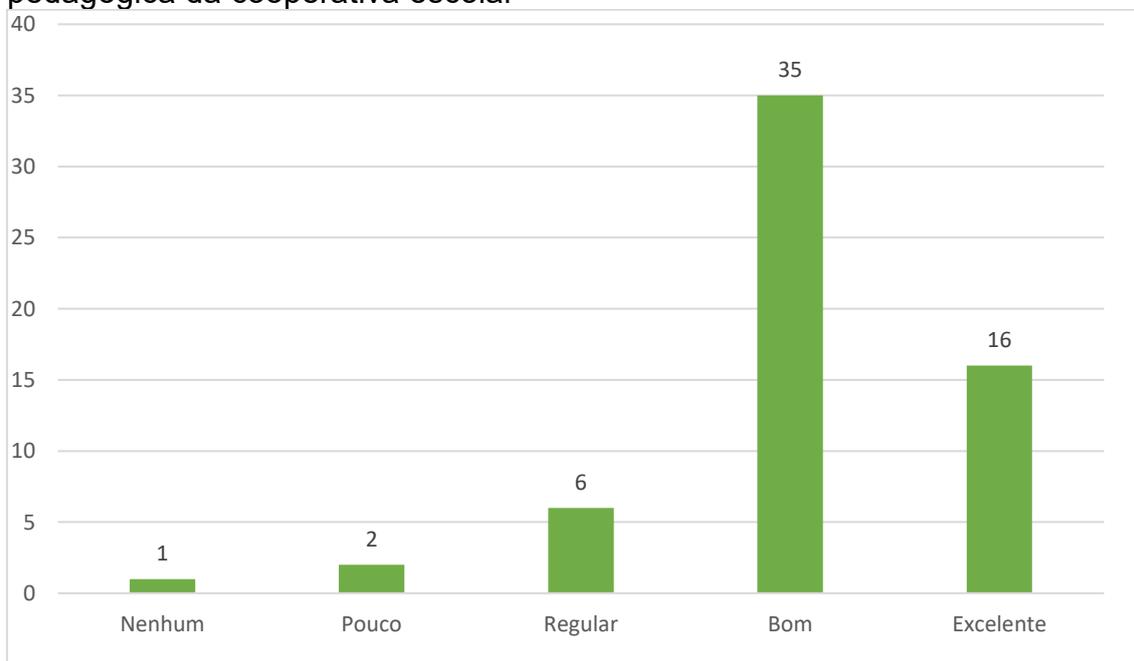
O mesmo questionamento, ao ser realizado para os demais professores, obteve respostas semelhantes, as quais estão registradas nos Gráficos 10 e 11.

Gráfico 10: A percepção dos professores sobre o seu conhecimento referente à proposta pedagógica da cooperativa escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Gráfico 11: Nível de conhecimento dos professores em relação à proposta pedagógica da cooperativa escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

A maioria dos respondentes afirmou conhecer, mesmo que em partes, os objetivos da cooperativa escolar e avaliaram como bom o seu nível de conhecimento em relação à proposta pedagógica. Entre os docentes, 27% avaliaram como

excelente o seu conhecimento e apenas 5% afirmaram conhecer pouco ou nada de uma cooperativa escolar.

Com o mesmo intuito, os estudantes foram questionados sobre o seu nível de conhecimento em relação ao estatuto social da cooperativa escolar em que são cooperados. Entre os participantes do grupo focal, foi perceptível reconhecer que, em sua totalidade, conhecem o teor do documento e o identificam como as regras a serem seguidas, como relatam os estudantes João e Robson, respectivamente.

“Não é fácil entender o estatuto ‘logo de cara’ porque têm palavras complicadas, mas depois que a gente se acostuma é bem legal”
(João).

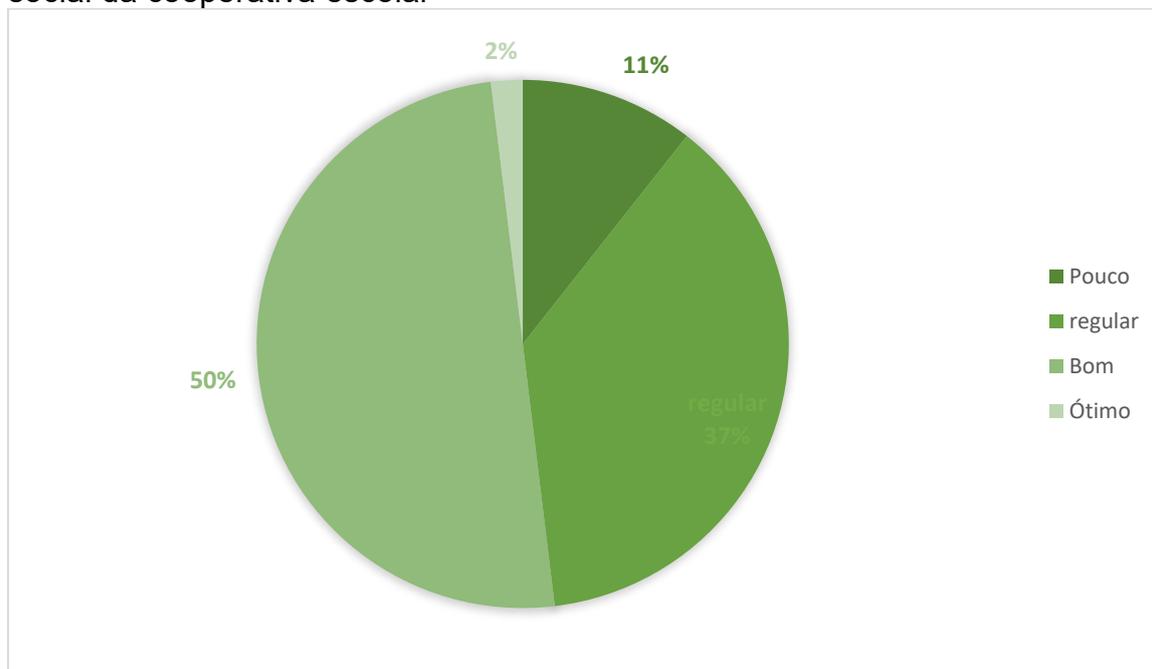
“Eu acho que ainda tenho dúvidas sobre todas as regras, mas é bem menos do que antes e a professora ajuda a gente a entender”
(Robson).

Em diferentes momentos dos encontros, os participantes verbalizaram sobre os princípios e valores cooperativistas e que uma cooperativa escolar não visa ao lucro e sim à aprendizagem. Expuseram que, no estatuto, estão descritos os cargos da diretoria, direitos e deveres dos cooperados mirins, e frisaram que os resultados financeiros/sobras precisavam ser destinados corretamente entre cada um dos fundos.

A Tiane explicou exatamente como era a destinação das sobras da sua cooperativa, 10% eram para o fundo de reserva e esse valor não podia ser gasto, 40% para o FATES que eram utilizados para as ações com os cooperados e 50% para o fundo rotativo que era destinado para comprar os materiais para produzir o objeto de aprendizagem
(Diário de Pesquisa, 2020).

Semelhantemente, mais da metade dos demais cooperados mirins acreditam ser satisfatório o seu nível de conhecimento sobre o estatuto social da cooperativa escolar. No Gráfico 12, está ilustrado que 50% identificam como bom e 2% como ótimo.

Gráfico 12: Os estudantes cooperados e o nível de conhecimento sobre o estatuto social da cooperativa escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Pode-se dizer que os estudantes são a razão de existir de uma cooperativa escolar, no entanto, são os professores que articulam o programa educativo na escola, principalmente o professor orientador, designado para ser o mentor dos estudantes associados. Assim, é imprescindível que a equipe docente interprete a cooperativa escolar como uma proposta pedagógica condizente com o PPP da escola.

Nessa perspectiva, os professores orientadores e os demais docentes responderam às perguntas: Na sua opinião, a cooperativa escolar influencia na qualidade de ensino oferecida na escola para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Na sua opinião, a proposta pedagógica da cooperativa escolar corrobora com o PPP da escola? Você vê alguma diferença entre uma escola com cooperativa escolar e uma sem?

De forma unânime, os professores orientadores identificam na cooperativa escolar os valores e pressupostos teóricos qualificados no PPP de cada escola; para o grupo, as práticas desenvolvidas com os cooperados mirins também estão diretamente relacionadas com a BNCC, pois tanto as competências cognitivas como as socioemocionais são desenvolvidas no dia a dia da cooperativa escolar. Ao serem questionados sobre a influência do programa na qualidade de ensino da escola, responderam:

A professora Nadir falou que é exigente com a aprendizagem de todos os cooperados. Inclusive se emocionou ao citar o exemplo de um estudante que na cooperativa é “maravilhoso” e na sala de aula é o contrário, segundo a professora, na cooperativa ele é calmo, disposto e participa ativamente, enquanto na sala de aula, ele não faz os temas, reclama e é considerado um “aluno problema”. Já a professora Tania comentou que tem um estudante que na sala de aula “leva flauteado” e na cooperativa “faz tudo”. Para ela o motivo é que o objeto de aprendizagem da cooperativa escolar são mudas de hortaliças e o trabalho manual é o que aluno gosta e se identifica. Também a professora Eliane disse o quanto ela acredita e aposta nos estudantes e compartilhou a história de um cooperado que era “repetente” e que na sala de aula não conseguia acompanhar os demais colegas. Já na cooperativa se sentia útil e os demais cooperados o apoiavam (Diário de Pesquisa, 2020).

Esses depoimentos fazem parte da narrativa do grupo, ao afirmar que a cooperativa escolar coroa o PPP e contribui significativamente na qualidade do ensino ao possibilitar que os estudantes cooperados ampliem suas aprendizagens de acordo com seus interesses e histórias de vida. Assim, por meio da interação e mediação do professor orientador, torna-se possível atribuir significados aos objetos de conhecimento, evidenciando descobertas e construindo conhecimentos por meio da pesquisa.

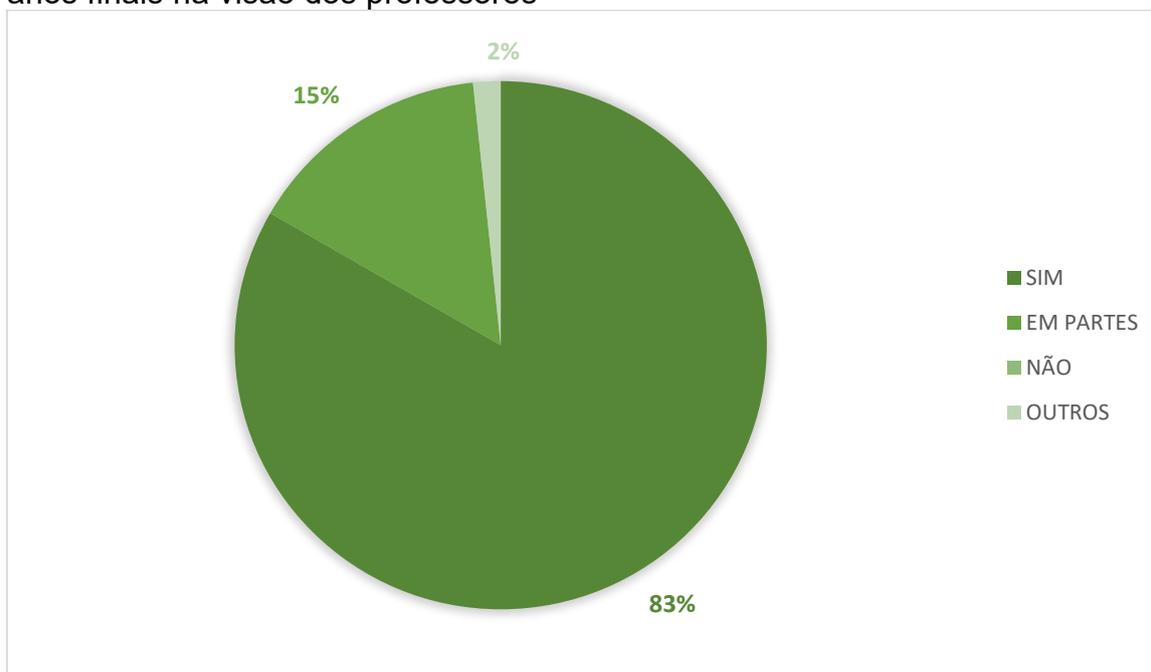
A professora Tania que já foi gestora e agora é orientadora da cooperativa escolar, disse que a escola sempre busca desenvolver o estudante, contudo não tem conseguido pois a forma como estão sendo preparadas as aulas não têm sido atrativas para os discentes. Ao contrário da cooperativa que são os cooperados que tomam as decisões e que precisam ser os protagonistas para que “as coisas aconteçam” (Diário de Pesquisa, 2020).

Referindo-se ainda ao PPP, 80% dos professores respondentes do questionário acreditam que o programa educativo corrobora com a proposta pedagógica da escola, 15% pontuam que corrobora em partes e 5% não souberam opinar ou acreditam que não. No momento em que foram indagados sobre a diferença entre uma escola com cooperativa escolar e outra que não possui, novamente 80% dos professores percebem uma distinção, 11% afirmam que existe em partes e 9% não percebem diferença ou não souberam opinar.

Quanto à influência do programa na qualidade de ensino oferecido às turmas dos anos finais, apenas um professor, que corresponde a 2% da amostra, respondeu que, por ser novato entre o grupo docente, não poderia opinar; outros 83%

responderam afirmativamente e 15%, que há uma influência parcial da cooperativa escolar com relação à qualidade do ensino ofertado para os estudantes de 6º a 9º anos, conforme dados dispostos no gráfico a seguir.

Gráfico 13: A influência de uma cooperativa escolar na qualidade do ensino dos anos finais na visão dos professores



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Constata-se que a maioria dos professores e estudantes que vivenciam direta ou indiretamente as práticas pedagógicas de uma cooperativa escolar conhecem a sua finalidade, o que remete ao questionamento sobre como esses sujeitos percebem a sua participação no programa; em outros termos, pretende-se averiguar o sentimento de pertencimento desses sujeitos.

4.1.2 Senso de pertencimento e engajamento

Inegavelmente, a escola é um espaço social em que os sujeitos tendem a sentir-se pertencentes e essa intimidade, oportuna para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freinet (1991), os estudantes precisam sentir que encontraram no professor e na escola a ressonância de falar com alguém que os escute, de escrever a alguém que os leia ou os compreenda.

Sendo assim, ao aproximar a cooperativa escolar da concepção freinetiana, os sujeitos participantes foram convidados a expressar o que pensam e sentem. Para o grupo de professores, as questões norteadoras foram: Você se sente incluído na proposta pedagógica da cooperativa escolar? Como você considera sua participação e envolvimento nas atividades propostas pela cooperativa escolar?

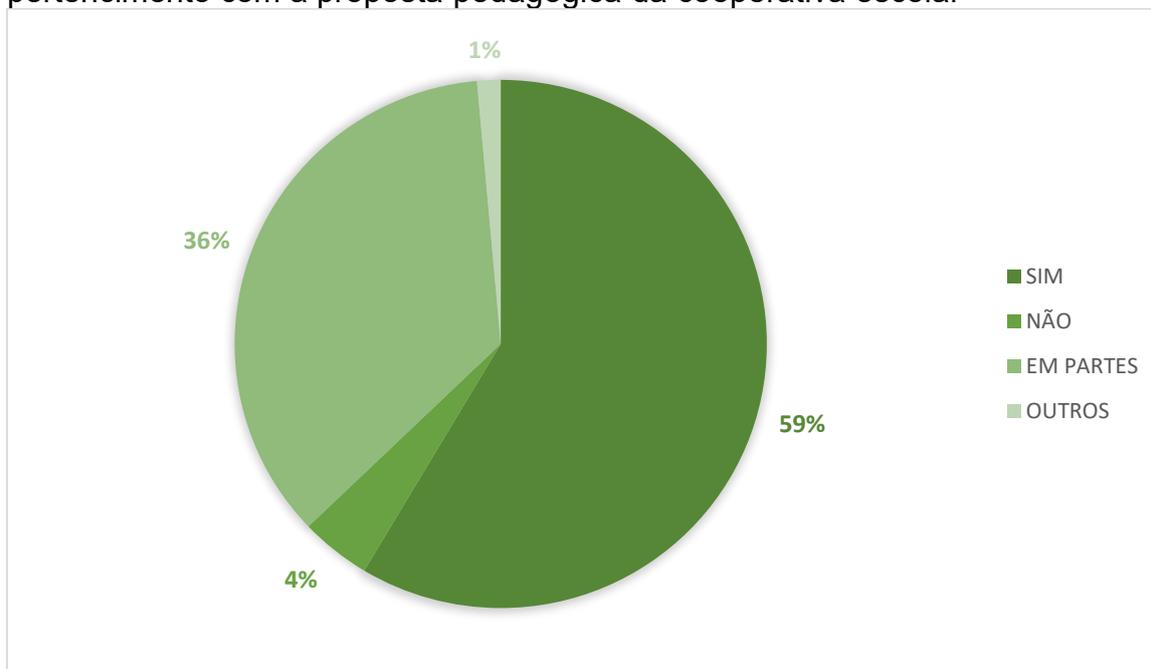
Os professores orientadores, divididos em grupos, conversaram sobre como se sentiam sendo o adulto responsável por orientar e coordenar uma cooperativa escolar, além de avaliar o seu envolvimento e dos demais professores. Em uníssono, afirmaram que é uma grande oportunidade para conhecer assuntos que não estão diretamente relacionados com o seu componente curricular, embora as professoras Adriana e Leandra tenham garantido que os conhecimentos específicos de Biologia e Letras são muito importantes para o desenvolvimento das oficinas de produção dos objetos de aprendizagens.

Outro ponto relevante durante o encontro foi o momento em que as professoras Tania e Rosa concordaram uma com a outra de que “sentiam-se praticamente donas” das cooperativas escolares que orientam e ressaltaram que o sentimento de entrega e amor para o programa é enorme. Para elas, a oportunidade de serem orientadoras abriu portas para intercâmbios internacionais, integrações e, em especial, o sentimento de estar “fazendo a coisa certa”.

Quando questionados sobre a relação da equipe docente com a cooperativa escolar, as opiniões se dividiram. Identificou-se que, nas escolas em que os professores são concursados, a tendência é de maior aproximação, enquanto, nas escolas em que a equipe muda anualmente em decorrência de novas contratações, o cenário é mais desafiador pela falta de constância. Contudo, todos os professores orientadores acreditam ser necessário propor novas estratégias para diminuir a distância entre professores e cooperativa escolar.

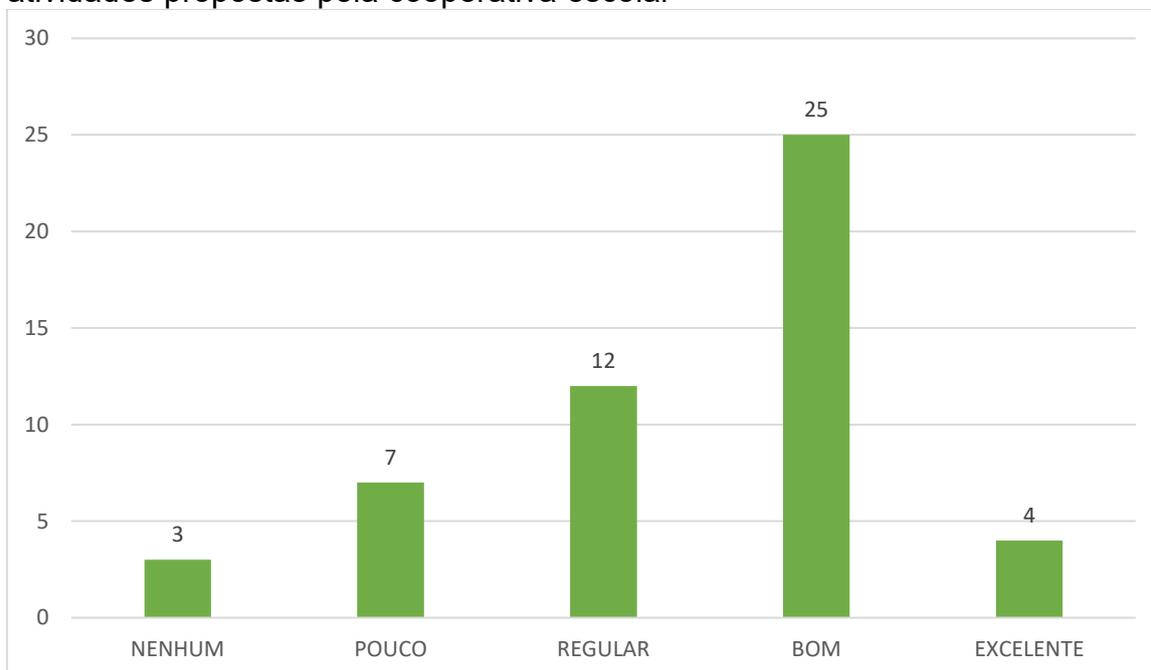
A visão dos demais professores sobre o sentimento de pertencimento e de envolvimento com a cooperativa escolar está registrada nos Gráficos 14 e 15.

Gráfico 14: Os professores dos anos finais do ensino fundamental e o sentimento de pertencimento com a proposta pedagógica da cooperativa escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Gráfico 15: A participação e envolvimento dos professores dos anos finais nas atividades propostas pela cooperativa escolar



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Com base nos dados, 59% do corpo docente se sentem incluídos na proposta pedagógica da cooperativa escolar de sua escola, enquanto 36% se sentem parcialmente, 4% responderam que não e 1% não quis opinar, por estar há pouco

tempo na escola. No quesito participação e envolvimento, pode-se dizer que a maioria dos professores avaliam como bom ou excelente o seu envolvimento com a cooperativa escolar, todavia, o percentual de 32% de professores que interpretam a sua participação como pouca ou regular é representativo, se comparado aos 48% que responderam como bom ou excelente.

Com base nessa informação, rastrearam-se as respostas individuais e foi identificado uma relação direta entre a participação e envolvimento com o sentimento de pertencimento, ou seja, os professores que se sentem incluídos tendem a se envolver mais nas atividades propostas pela cooperativa escolar. Já os professores que não se envolvem, ou se envolvem pouco, são os mesmos que não se sentem incluídos.

Sob o mesmo ponto de vista, foi oportunizada uma dinâmica para os estudantes do grupo focal, norteadas pelas perguntas: O que você mais gosta e o que você menos gosta da cooperativa escolar? Como você se sente ao fazer parte do quadro social? Durante a dinâmica, o grupo falou sobre como se sentiam ao fazer parte da cooperativa escolar, e alguns a descreveram como uma família. Foram registrados, no diário de pesquisa, observações e fragmentos de suas falas.

“Me sinto muito importante e para mim a cooperativa é uma família pois todo mundo se ajuda e acredito que meus colegas sentem o mesmo. Eu sinto gratidão por confiarem na gente e nos elegerem para representá-los” (Tiane).

“A gente se sente importante além de conhecer e aprender sobre muitas coisas novas” (Juliana).

“No início eu fiquei assustada, mas fui ‘me juntando com a galera’ e agora o sentimento é muito bom. Fiquei triste com a pandemia porque não podemos aproveitar o último ano” (Beatriz).

“No começo eu fiquei muito assustada, me ‘dava dor de barriga’ porque tinha medo de falar em público e hoje embora ainda tenho vergonha já faço parte da federação” (Cristiane).

Os cooperados Davi, Francisca e Flaviane concordaram com a Beatriz, que, no início, ficaram assustados, mas que logo esse sentimento foi substituído pela alegria. Aproveitando o momento de diálogo, levantou-se o questionamento se alguém do grupo já teve vontade de desistir e a Flaviane respondeu que sim, pois, logo no início da sua gestão como presidente, recebeu críticas dos colegas, no entanto, conversaram e tudo ficou resolvido.

Na mesma proposta de análise, os demais cooperados mirins responderam, sem exceção, que o sentimento de fazer parte da cooperativa escolar é positivo. Assim, foi possível perceber que alguns sentimentos se sobressaem, pois a maioria respondeu que se sentem felizes, importantes, gratos e muito bem. É possível visualizar esses sentimentos nas seguintes respostas:

“Muito bem e feliz, pois é algo muito legal de fazer parte. É uma ótima oportunidade de acrescentar na nossa aprendizagem” (A3).

“Eu me sinto bem, expressei meu trabalho, ajudo os outros e me divirto” (A10).

“Bem, no começo me sentia perdida, mas agora me sinto melhor pois já consigo me entrosar melhor com as pessoas e me sinto acolhida por elas” (A12).

“Eu me sinto muito bem! No começo eu não gostava muito, mas agora eu amo e nessa época de quarentena estamos fazendo muitas atividades, como vídeos, reuniões e cursos” (A36).

“Me sinto grata por fazer parte de algo que nos passa conhecimento e que nos prepara para o futuro” (A60).

“Muito feliz por sempre estar aprendendo coisas novas e por ser uma realidade diferente da que eu era acostumada” (A83).

Na sequência, os estudantes do grupo focal foram questionados sobre o que mais gostavam na cooperativa escolar; com base nas respostas, três aspectos se destacaram: 1) a produção dos objetos de aprendizagem, pois, para eles, é durante as oficinas que o maior número de cooperados participam; 2) a relação com o professor orientador; 3) a integração e ações realizadas com a comunidade e outras cooperativas escolares.

Em contrapartida, no que se refere ao que menos gostam, o grupo, em sua totalidade, pontuou que é a falta de responsabilidade e comprometimento de alguns colegas. Inclusive, uma cooperada mirim justificou, com base no 1º princípio do cooperativismo – adesão livre e voluntária –, que *“não faz sentido quando alguém se associa por vontade própria e não cumpre o que fica combinado”* (Tiane).

A Flaviane e o João pontuaram que quando os colegas dizem que vão ajudar na horta – objeto de aprendizagem e não vão, sobrecarrega quem vai e frisaram: - Não adianta dizer que faz parte da cooperativa se não participa porque “deixa os colegas na mão”. Já a Fany e a Maria afirmaram que o maior problema para que as peças de teatro – objeto de aprendizagem fiquem boas é a falta de comprometimento dos colegas que assumem um papel e não vão nos ensaios e/ou apresentações (Diário de Pesquisa, 2020).

Da mesma forma, ambas as perguntas foram incluídas no questionário dos cooperados mirins e, próximo ao que os participantes do grupo focal responderam, foi elencado entre o que mais gostavam: 1) Participar das oficinas de aprendizagem para produzir trufas, teatro, pintura e verduras; 2) Aprender coisas novas e diferentes do que eles são acostumados na escola; 3) As amigadas e o professor orientador.

Em referência ao que menos gostam na cooperativa escolar, novamente a falta de responsabilidade por parte de alguns colegas foi destacada em nove respostas. Outrossim, 43 estudantes responderam simplificarmente que não havia “nada” que não gostassem. Somando essas respostas com as 9 vezes em que foi respondido: “gosto de tudo”, pode-se afirmar que 52% dos cooperados mirins não identificam pontos negativos, traduzindo o sentimento favorável às práticas pedagógicas desenvolvidas nas cooperativas escolares.

Diante do exposto, o próximo tópico busca exprimir a proposta pedagógica das cooperativas escolares, mediante a interpretação dos sujeitos participantes, com as categorias pré-estabelecidas da democracia, cooperação e complexidade.

4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA COOPERATIVA ESCOLAR

Ao afirmar de maneira explícita o seu compromisso com a educação integral, a BNCC reconhece que a educação básica deve abranger a formação do sujeito em todas as dimensões. A partir da sua publicação, a orientação é para que as escolas de ensino básico intensifiquem a reflexão sobre o seu importante papel na promoção do ensino-aprendizagem que contemple, além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social, físico e afetivo de crianças e adolescentes (BRASIL, 2018).

Buscando alargar esse conceito, recorreu-se aos pensadores clássicos – John Dewey, Célestin Freinet e Edgar Morin –, que interpretam a educação sob o prisma do desenvolvimento integral dos sujeitos. Dewey (1979a), ao julgar a educação como a alavanca para o despertar intelectual e moral do sujeito a partir da reflexão e interação com mundo, aproxima-se das ideias do pedagogo Freinet (1969), quando o francês propõe técnicas que buscam, primordialmente, a descoberta, a arte de viver e aprender, permeadas pela reflexão e o diálogo. De forma correlata, Morin (2015a) reitera a relevância de uma formação em que os sujeitos sejam instigados a compreender e enfrentar a complexidade e as incertezas da vida planetária.

Transpondo para as cooperativas escolares, Luz Filho (1940), ao citar o educador uruguaio Julio César Marote⁵⁴, anuncia que a prática da cooperação e do cooperativismo nas escolas contribui para que a educação não seja percebida como um elemento de monotonia tradicional e rotineira, e sim como uma possibilidade de aperfeiçoar o espírito inquieto e ávido dos estudantes (LUZ FILHO, 1940).

Com a pretensão de averiguar como essas concepções de educação integral são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, foram oportunizadas, aos docentes e estudantes cooperados, dinâmicas e questões para que pudessem expor suas considerações. Inicialmente, os docentes responderam às perguntas: Para você, a cooperativa escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes associados? Se sim, cite exemplos com base na sua experiência.

Para o grupo focal, foram apresentadas fotografias de momentos distintos vivenciados em uma cooperativa escolar, para que, a partir da leitura das imagens, pudessem compartilhar, com base em suas experiências, como essas atividades são desenvolvidas em cada realidade e se, na visão deles, há uma relação com a concepção de educação integral.

Ao analisarem fotografias de assembleias e reuniões, em uníssono, concordaram que se trata de momentos oportunos para o desenvolvimento da comunicação, argumentação e pensamento crítico, como apontam as professoras:

“É impressionante como os estudantes se tornam líderes, pois argumentam seu ponto de vista e o mais interessante é que eles não são líderes autoritários, pelo contrário, sempre escutam os argumentos dos colegas para tomada de decisão” (Nadir).

“Para que as reuniões aconteçam eu deixo sob responsabilidade dos estudantes a organização da sala da cooperativa para que eles entendam que têm capacidade e que não precisam esperar tudo pronto por mim” (Eliane).

Outro ponto em que os professores orientadores concordam entre si é sobre as oficinas de produção. Para o grupo, esses momentos são muito aguardados pela maioria dos estudantes associados, embora nem todos participem com o mesmo entusiasmo. É perceptível, durante as oficinas, o trabalho em grupo, o interesse por aprender *“aquilo que não é comum no dia a dia da sala de aula”* (Valeria). Segundo o

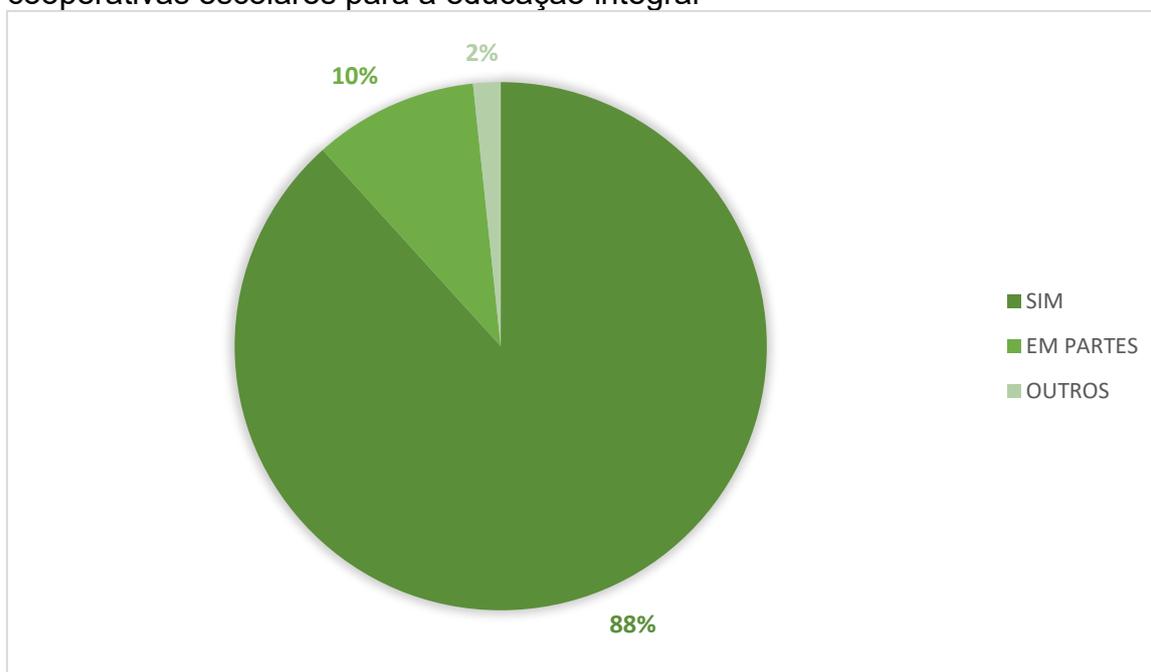
⁵⁴ O professor Julio César Marote é considerado o precursor das cooperativas escolares no Uruguai na primeira metade do século XX (DAMONTE, 1975).

depoimento dos professores orientadores, é durante as oficinas que os cooperados têm a oportunidade de criar e dar sugestões sem medo de que o erro possa ser avaliado com uma nota.

Foi extensa a conversa sobre educação integral com o grupo de professores orientadores, os quais relacionaram as práticas pedagógicas das cooperativas escolares com as dez competências gerais propostas pela BNCC e afirmaram com muita ênfase que durante as atividades da cooperativa escolar, eles descobrem talentos até então não identificados, pois os estudantes se sentem confortáveis uns com os outros para aprender e ensinar (Diário de Pesquisa, 2020).

Ao direcionar as mesmas perguntas aos demais professores, foram obtidas respostas semelhantes ao grupo focal. O Gráfico 16 contempla a opinião de cada professor no que se refere à contribuição de uma cooperativa escolar para a educação integral.

Gráfico 16: A visão dos professores dos anos finais sobre a contribuição das cooperativas escolares para a educação integral



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Os dados apontam que 88% dos professores entendem que as práticas pedagógicas das cooperativas escolares contribuem para a educação integral, enquanto 10% entendem que contribuem em partes e 2% não souberam responder. Concomitantemente, os respondentes foram instigados a citar exemplos com base em

suas experiências. A pergunta de caráter descritiva teve 56 respostas, que destacaram: o desenvolvimento da oralidade, a responsabilidade e o comprometimento, o trabalho em grupo e a autonomia entre os estudantes cooperados. A seguir, estão descritas algumas das aprendizagens percebidas pelos respondentes.

“Estimula a fala em público, faz com que os estudantes com falta de concentração em sala de aula se sintam estimulados. O estudante já começa a ter uma noção de controle de gastos” (P1).

“Alunos mais solidários e que estão fazendo algo que gostam, companheirismo, disciplinados e desenvolvem a fala em público. Acho que ajuda um pouco em tudo, a serem melhores como pessoas” (P13).

“Trabalho em equipe, desenvolvimento do empreendedorismo, autonomia, responsabilidade e educação financeira” (P25).

“Estudantes associados são mais críticos, responsáveis e participativos nas aulas. Sabem dialogar, possuem autonomia e espírito empreendedor” (P28).

“Passam a ser mais solidários, melhoram a desenvoltura, a comunicação, a oralidade. Conhecem o controle de gastos na prática” (P32).

“Ajuda no aprendizado, na vida, na formação da identidade do estudante, na tomada de decisões, ensina a trabalhar em cooperação” (P49).

As respostas contribuem para interpretar a visão sobre educação integral dos docentes, bem como identificar a potencialidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pela cooperativa escolar para o desenvolvimento integral dos estudantes. Buscando a complementaridade, foram direcionadas, aos cooperados mirins, perguntas de cunho pessoal: A cooperativa escolar contribui para o seu desenvolvimento pessoal? Se contribui, pode dar exemplos de acordo com a sua experiência e aprendizagens? Se não contribui, pode dar exemplos?

A mesma dinâmica das fotografias foi realizada com o grupo focal de estudantes e obtiveram-se respostas semelhantes às dos docentes. Ao lembrar o evento da assembleia em que assumiram seus cargos, os estudantes compartilharam:

“Fiquei nervosa pois estava toda a escola e fiquei com medo de ser sabotada e não ser eleita, mas deu tudo certo e no final fiquei com o sentimento de alívio e de felicidade” (Tiane).

“Foi muito legal! Estava muito quente e eu suava de calor e de nervosa. Foi o dia da minha vida que eu me senti mais importante” (Cristiane).

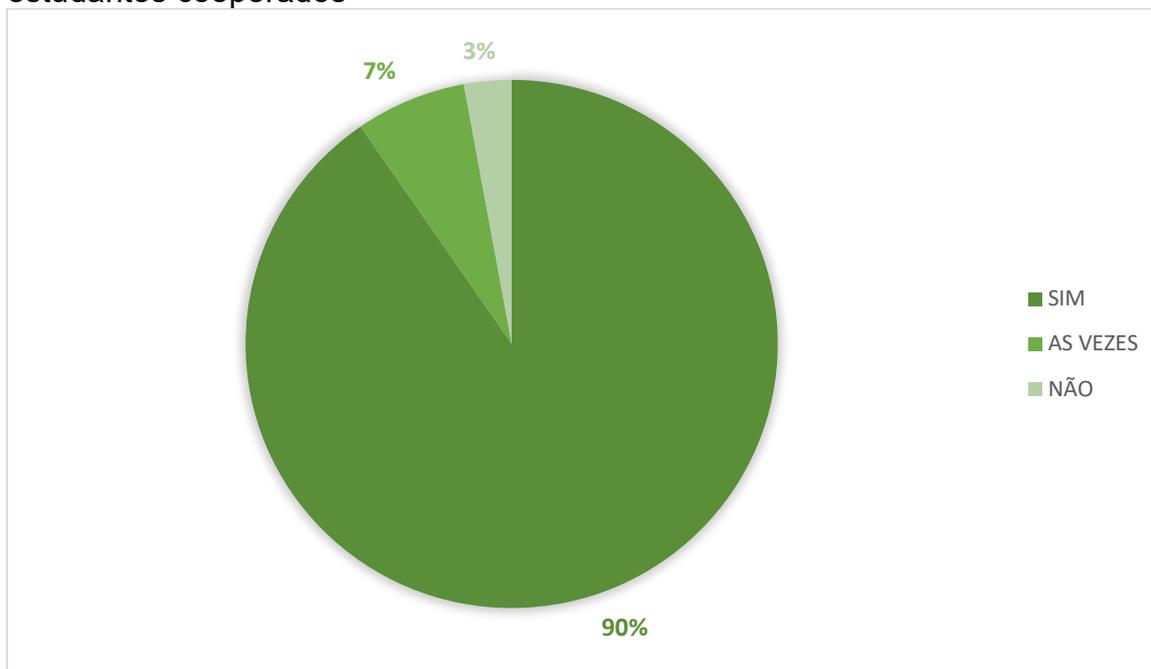
*“A participação de todo mundo é importante para as decisões, mas tem associados que concordam com qualquer coisa” (Juliana).
“Eu adorei, mas tem alguns colegas que a gente consegue ver nos olhos deles que votam igual aos outros, só para não se comprometer” (Robson).*

Com base nas falas dos membros da diretoria, mais especificamente da Juliana e do Robson, percebeu-se que a oportunidade para a participação nas atividades da cooperativa escolar é dada a todos os cooperados mirins, no entanto, não são todos que se envolvem como o esperado.

É nítido que fazendo parte da diretoria e conselho fiscal as oportunidades de desenvolvimento pessoal para os estudantes são maiores devido as atividades que eles participam. Ao assumirem esses cargos, tendem a serem vistos como líderes na escola e percebe-se que eles gostam de desempenhar esse papel, o que os torna na maioria das vezes, mais envolvidos e pesquisadores sobre os diferentes assuntos que contemplam o currículo de uma cooperativa escolar (atas, cerimoniais, livro caixa, ações sociais, produção, comercialização etc.). Outra questão identificada é que não há evidências de uma relação direta entre os estudantes com melhor desempenho escolar são os mesmos que assumem cargos de liderança na cooperativa escolar (Diário de Pesquisa, 2020).

Mantendo a investigação, os demais cooperados mirins responderam às mesmas perguntas, fortalecendo a opinião do grupo focal, e que poderão ser observadas no Gráfico 17.

Gráfico 17: A cooperativa escolar e o desenvolvimento pessoal: percepção dos estudantes cooperados



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

O percentual de 90% dos respondentes percebe que associar-se e participar de uma cooperativa escolar contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Sincronicamente, os estudantes associados descreveram exemplos que foram sistematizados em uma lista. As palavras mais utilizadas na descrição dos estudantes foram: cooperação, trabalho, ajuda e comunicação.

“A cooperativa me ajudou muito a ter mais confiança em mim mesma” (A1).

“Aprendi a fazer trabalhos manuais, atas e participei de assembleias” (A8).

“Bom, eu perdi o medo de falar em público, a me comunicar melhor e fazer amigos por conta das reuniões” (A12).

“Eu aprendi a trabalhar em grupo e expressar melhor minhas ideias” (A18).

“Na cooperativa produzimos e vendemos sal. A gente aprende a lidar com as coisas e já temos uma ideia de como será quando a gente crescer” (A20).

“A minha cooperação ficou mais forte, a comunicação e os pensamentos mudaram. Perdi um pouco da vergonha de falar com as pessoas e em público” (A25).

“Desde que entrei na cooperativa, cada vez mais tenho interesse em fazer coisas novas, querer aprender o que antes eu não tinha muito interesse. Aprendi a trabalhar em grupo e cooperar” (A108).

Acrescenta-se que, entre o percentual de 3% que não percebem contribuição da cooperativa escolar para o seu desenvolvimento pessoal, dois estudantes cooperados justificaram suas respostas: *“Eu fiquei muito pouco tempo na cooperativa e não tive muita experiência”* (A31) e *“Não tive experiência além dos encontros on-line”* (A47).

4.2.1 A democracia deweyana na prática pedagógica da cooperativa escolar

Ao passo que professores e estudantes foram partilhando suas vivências, foi possível estabelecer uma relação próxima entre a concepção de democracia deweyana com as práticas pedagógicas da cooperativa escolar, em especial o processo assemblear ilustrado na Figura 8. A concepção de democracia considerada neste estudo distancia-se da concepção de democracia como um sistema de governo e aproxima-se das ideias de Dewey, ao sugerir-la como um modo de vida.

Democracia é a crença de que mesmo quando necessidades e fins ou consequências são diferentes para cada indivíduo, o hábito de cooperação amigável – que pode incluir, como no esporte, rivalidade e competição – é em si um acréscimo valioso à vida (DEWEY, 2008, p. 140).

Elegeu-se a concepção deweyana de democracia por acreditar, assim como o filósofo, que somente a partir da educação é que se torna possível a vivência democrática. Portanto, a democracia deixa de ser entendida exclusivamente como uma forma de governo e passa a ser entendida como uma experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1979c).

Figura 8: Assembleia geral de uma cooperativa escolar



Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

No encontro do grupo focal em que foram disponibilizadas fotografias para análise, os professores orientadores reconheceram que a assembleia geral é um dos momentos mais esperados pelos estudantes cooperados que desejam assumir cargos na diretoria ou conselho fiscal. Para compreender melhor o objetivo de uma assembleia, recorreu-se aos estatutos sociais das cooperativas escolares, que admitem a assembleia como órgão supremo no que se refere à administração e fiscalização.

Durante a assembleia, seja ela ordinária ou extraordinária, os cooperados mirins são protagonistas na condução e organização do processo assemblear, tendo a mentoria do professor orientador. Para os professores, desde os ensaios e estudos que precedem as assembleias, as competências da comunicação, da argumentação e o trabalho em equipe vão sendo desenvolvidas.

“É significativa a diferença entre os estudantes cooperados que se preparam e protagonizam uma assembleia para os demais estudantes da mesma turma e que não fazem parte da cooperativa escolar como representante da diretoria ou conselho fiscal” (Leandra).

De acordo com os professores orientadores, a assembleia geral não é um evento isolado e sim faz parte de um processo assemblear que é composto por várias etapas que a antecedem: definição das chapas específicas para diretoria e conselho

fiscal, elaboração de cerimonial, elaboração e divulgação do edital de convocação, produção de convites, organização e decoração do local.

Ao tomar em sua amplitude a afirmação de que as assembleias podem propulsionar a vivência da democracia, os professores orientadores foram questionados sobre como essa prática pedagógica é vivenciada na sua escola.

“A cooperativa na minha escola é nova e só teve duas assembleias, sendo orientadas e dirigidas por mim, pois os cooperados estão aprendendo e ainda não têm muita iniciativa. Eu ainda acho que precisamos melhorar muito, com menos treino e mais autonomia” (Leandra).

“As assembleias geram muitas expectativas pois os estudantes cooperados precisam defender sua proposta para assumir um cargo. Eles organizam a assembleia com a minha ajuda. Hoje eles se inspiram muito na colega que assumiu o cargo de presidente na FECOOPES Centro Serra⁵⁵” (Eliane).

“A nossa cooperativa escolar já existe há seis anos e hoje os estudantes cooperados já conseguem conduzir com autonomia. Eles seguem um cerimonial, preparam uma dinâmica de grupo ou vídeo motivacional e não tem mais ensaio e sim a preparação do protocolo em si. A comunidade escolar e autoridades do município participam, o que é motivo de muito orgulho para nós” (Tania).

À proporção que os participantes do grupo focal foram compartilhando as suas vivências durante os processos assembleares, a relação com a democracia também foi se tornando cada vez mais estreita. Ao falar, portanto, de uma assembleia que busca introduzir a argumentação de ideias, a comunicação, o pensamento crítico e o voto aberto e acessível aos cooperados mirins, concorda-se com a afirmação de Dewey, de que a educação cria condições para que os sujeitos vivenciem os ideais democráticos na escola, para futuramente implementarem na sociedade (DEWEY, 1979b).

Identificou-se, também, que as reuniões⁵⁶ realizadas ordinariamente a cada mês e conduzidas pelo presidente e/ou vice-presidente são uma prática pedagógica que viabiliza a vivência da democracia. As fotografias a seguir registram momentos de uma reunião da diretoria de uma cooperativa escolar.

⁵⁵ FECOOPES – Federação das Cooperativas Escolares.

⁵⁶ De acordo com os estatutos sociais analisados, compete à diretoria e ao conselho fiscal se reunirem ordinariamente a cada mês, desenvolvendo as atividades e tomando decisões que competem a cada órgão da cooperativa escolar.

Figura 9: Reunião da diretoria

Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

O principal objetivo das reuniões é integrar os membros da diretoria e possibilitar que tomem decisões democraticamente. É durante esses momentos que eles elegem prioridades e definem e avaliam as ações desenvolvidas na cooperativa escolar. Nesse sentido, ambas as práticas pedagógicas – assembleias e reuniões – levam ao entendimento de que

[...] os indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1979b, p. 93).

O modo de vida democrático é imbuído de uma atmosfera cooperativa em que os sujeitos aprendem uns com os outros ao dar a chance para que cada um, sem exceção, possa expressar sua opinião (DEWEY, 2008). Por esse motivo, as assembleias e reuniões que fazem parte da rotina de uma cooperativa escolar podem ser consideradas como práticas pedagógicas que atribuem sentido à vivência democrática entre estudantes. Ressalta-se, no entanto, que se trata de um processo que demanda muitas intervenções e mediações por parte do professor orientador.

Na opinião dos professores orientadores, demora um tempo para que os estudantes cooperados compreendam o seu papel dentro da

cooperativa escolar. Para o grupo, não é um hábito dentre os estudantes a discussão e proposição de ideias em sala de aula, o que torna comum alguns cooperados mirins assumirem um papel de expectadores também na cooperativa escolar (Diário de Pesquisa, 2020).

Ao expandir a análise para os demais docentes dos anos finais do ensino fundamental, as assembleias e reuniões foram elencadas como práticas pedagógicas que incentivam o debate e dão a possibilidade, para os estudantes, de opinar, além de exigir a participação e responsabilidade. De acordo com os respondentes:

“A reunião onde todos participam e dão opiniões que devem ser respeitadas” (P5).

“Democracia, responsabilidade de votar, montar e apresentar um plano de governo” (P7).

“A oportunidade de os alunos questionarem, debaterem assuntos e aplicarem na prática” (P17).

“A participação em projetos e a oportunidade em presenciar e participar de diálogos e debates” (P19).

“Dar oportunidade para que todos os envolvidos tenham vez e participação nas propostas” (P20).

“As atividades em grupos, as quais exigem de cada um o autocontrole, participação e paciência” (P32).

“Todos têm o mesmo direito para se expressar e de ser respeitado” (P50).

No que tange às experiências dos cooperados mirins, como já apresentado anteriormente, os participantes do grupo focal percebem a assembleia como um dos momentos mais significativos para eles que assumiram um cargo de liderança entre os demais colegas. Além disso, admitiram que as reuniões e demais atividades que lhes competem como presidente e vice-presidente exigem deles uma comunicação mais assertiva. Percebe-se que isso desperta o interesse por aprender a falar em público e mediar os debates.

Embora os encontros do grupo focal estão sendo on-line e algumas vezes a conexão da internet fica instável, chama a atenção a preocupação dos estudantes em expor suas opiniões. Eles escutam atentamente o que eu e os demais colegas falamos durante os encontros. O interessante é que se trata de um grupo de estudantes que não se conhecem pessoalmente, com base nessa experiência fica perceptível a facilidade na oralidade, mesmo que alguns cooperados admitem sentir vergonha em falar sendo o centro das atenções para outras pessoas (Diário de Pesquisa, 2020).

Com o mesmo intuito, para acrescentar as percepções dos demais cooperados mirins, foi elaborada uma lista de palavras, identificando as mais representativas no que se refere às assembleias e reuniões. Assim, destacaram-se: expressar, opinar, responsabilidade e ajudar, que podem ter seu contexto compreendido a partir das respostas a seguir.

“Sempre gostei muito do fato da cooperativa deixar os estudantes terem voz e participar das decisões” (A1).

“Sim, saber que cada atitude ou posição tomada terá uma reação com quem convivemos, portanto somos responsáveis pelos nossos atos” (A40).

“As palestras, as assembleias, os dias de conversas ajudam as pessoas a terem mais liberdade de falar” (A97).

“Quando nós entramos na cooperativa a gente assume um compromisso de comparecer nas reuniões e atividades” (A93).

“Quando temos imprevistos, muitas das vezes é diretoria que tentam resolver e assim temos que ter responsabilidade” (A104).

A partir do momento em que vão sendo detalhadas as experiências vividas pelos sujeitos participantes durante o processo assemblear, reuniões e outras atividades que envolvem a comunicação como um fator chave, é possível identificar uma influência do pensamento deweyano, que compreende que toda a experiência humana é envolta de contato e comunicação, e que as experiências vivenciadas no campo escolar podem contribuir para que o sujeito se prepare para experiências posteriores mais qualificadas ou mais profundas (DEWEY, 1979c).

4.2.2 A cooperação para Freinet e a prática pedagógica da cooperativa escolar

A cooperação interpretada como processo social que se refere à experiência do coletivo, o qual é constituído de singularidades e por isso não necessariamente exige consensos, mas abre espaço para decisões e recursos compartilhados, aproxima-se do pensamento freinetiano e o percebe como aliado. A saber, a pedagogia Freinet configura-se pela ajuda mútua, por não abolir as individualidades e pelo planejamento flexível elaborado cooperativamente com os estudantes (ELIAS, 2010).

Na BNCC, a cooperação foi incluída como uma das competências essenciais a serem desenvolvidas na educação básica, buscando garantir o desenvolvimento integral, nos termos da LDB, levando a criança e o adolescente a

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Do mesmo modo que, no campo da educação, a cooperação é valorizada, para o movimento cooperativista, torna-se imprescindível. Com base nos ideais dos precursores *Rochdelianos*, a ACI afirma seu compromisso com os ideais cooperativistas por meio dos valores da autoajuda, autorresponsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade (ACI, s.d.).

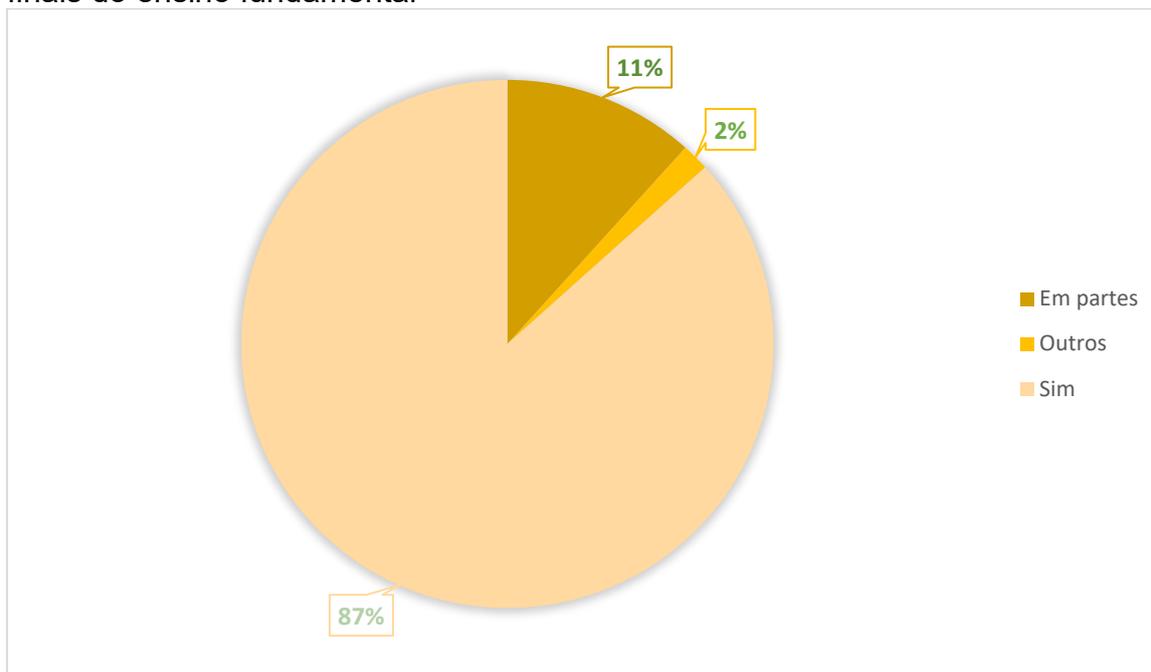
Com efeito de aproximação entre as cooperativas escolares e a pedagogia Freinet, remonta-se ao fato de que o francês “[...] propôs a vida cooperativa, ideia reforçada no encontro com Cousinet e Profit, em Montreux (1924). O primeiro preconizava o trabalho em pequenos grupos e Profit propõe a solidariedade pela cooperativa escolar” (ELIAS, 2010, p. 65).

Em vista do exposto, para a efetivação do objetivo de analisar as percepções dos sujeitos participantes sobre a vivência da cooperação, inicialmente os professores orientadores expuseram o seu entendimento sobre o conceito de cooperação. Como as respostas foram semelhantes, optou-se por elaborar conjuntamente uma breve definição, a qual foi registrada no diário de pesquisa.

A cooperação é trabalhar juntos, é estar aberto para ouvir, ajudar e receber ajuda, para isso é necessário estar disponível e aberto às ideias de outras pessoas com humildade para aceitar que não existe somente a nossa opinião (Diário de Pesquisa, 2020).

Do mesmo modo, ao serem questionados se a cooperativa escolar colabora para que a escola vivencie a cooperação, consonantemente, os professores orientadores responderam de forma afirmativa. Semelhantemente aos demais professores, também foram questionados e as respostas foram registradas no Gráfico 18.

Gráfico 18: A vivência da cooperação na escola: percepção dos docentes dos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com base nos dados apresentados, 87% dos professores atribuíram um papel de destaque para as cooperativas escolares para a vivência da cooperação em suas escolas. Uma vez percebida essa relação, partiu-se para descobrir o que os docentes entendem sobre cooperação com a pergunta: O que é cooperação para você?

Ao compilar as respostas, chegou-se às seguintes palavras-chave: Em primeiro lugar, a ajuda mútua e, na sequência, a colaboração, bem comum, trabalho em equipe e contribuição. Os docentes ainda foram indagados sobre quais as práticas e ensinamentos vivenciados na cooperativa escolar que eles consideram como essenciais para despertar a cooperação. Na sequência, foram transcritas algumas dessas respostas:

“Projetos desenvolvidos em grupo que envolvem a comunidade escolar” (P3).

“Seguir os princípios do cooperativismo, as vivências e o belo trabalho do professor orientador de nossa escola faz a cooperativa escolar um sucesso, com cooperados mirins atuantes” (A6).

“As atitudes dos estudantes e a disponibilidade e interesse em despertar nos outros sentimentos de participação e crescimento” (P17).

“As reuniões do grupo com muita cooperação e cidadania” (P21).

“Principalmente na divisão de tarefas entre os cooperados mirins na busca de resultados positivos” (P31).

“As práticas que envolvem toda a comunidade escolar” (P95).

Assim como houve algumas sugestões para ampliar essa relação:

“Mais integração com a escola. Não apenas realizar encontros dos estudantes uma vez por semana em turno inverso” (P2).

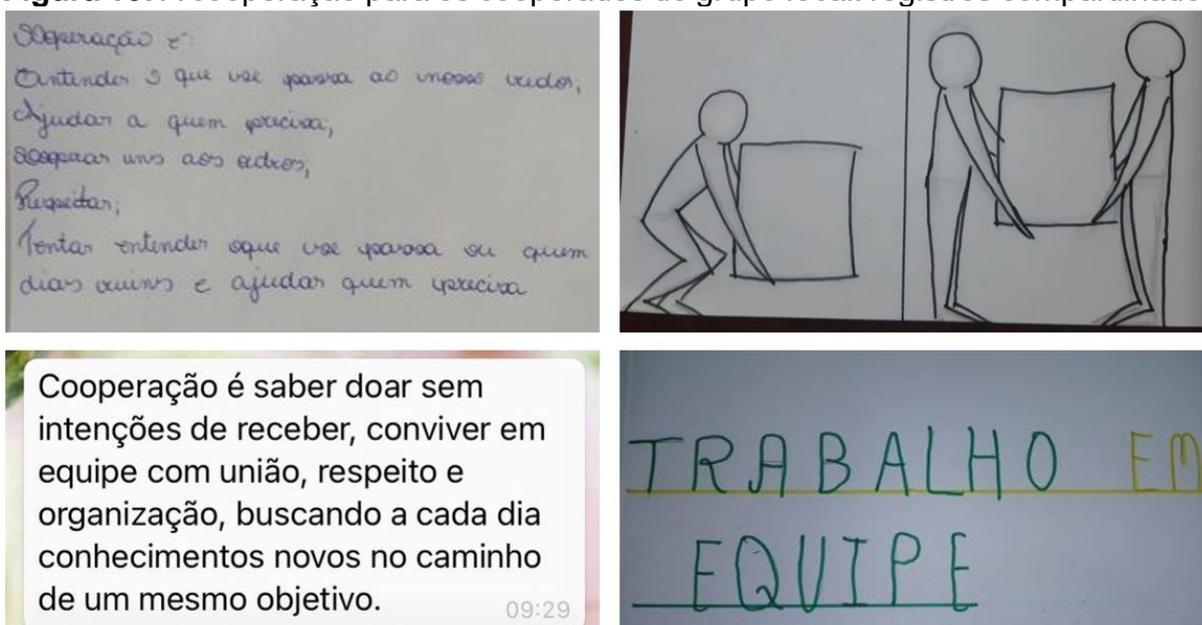
“Precisamos da cooperação de todos para alcançarmos nossos objetivos e para isso os nossos estudantes precisam ser estimulados mais por nós professores” (P87).

“Integração maior da família” (P103).

Avista-se que os professores reconhecem o caráter educativo da cooperativa escolar e percebem sua potencialidade para despertar a vivência da cooperação não somente entre os estudantes associados, mas sim por toda a escola. Após a análise da percepção dos professores sobre a cooperativa escolar como elemento articulador para a vivência da cooperação nas escolas, passa-se para a análise do que dizem os estudantes cooperados.

Buscando viabilizar interações entre os estudantes participantes do grupo focal, foram apresentadas a eles uma imagem e uma frase sobre a cooperação e, na sequência, os estudantes foram divididos em grupos para que pudessem dialogar e registrar espontaneamente a compreensão do grupo sobre cooperação. Na Figura 10, podem ser visualizadas diferentes opções de registro.

Figura 10: A cooperação para os cooperados do grupo focal: registros compartilhados



Diante da análise dos registros dos grupos, é possível identificar que, embora sejam formas distintas de expressão, as percepções sobre cooperação convergem entre si, bem como com o entendimento dos professores. Ampliando o diálogo, cada estudante compartilhou sua opinião sobre as semelhanças e diferenças entre a cooperação e a competição, por exemplo:

“Eu jogo basquete e o nosso time compete com outros times, mas entre nós, precisamos ser uma equipe pois não é o individual que ganha jogo e na cooperativa é a mesma coisa por isso eu como presidente incentivo que todos se ajudem. É muito diferente do que está acontecendo no mundo, onde as pessoas têm uma ganância tão grande e querem chegar antes que as outras pessoas que não olham que podem se ajudar e conseguir as coisas até mais rápido” (Tiane).

Após demonstrar clareza sobre os conceitos de cooperação e competição, o grupo de estudantes também elencou as ações realizadas pelas cooperativas escolares que traduzem na prática a vivência da cooperação. Entre elas, foram destacadas as ações sociais: campanhas em prol da população, apresentações artísticas em creches e hospitais e projetos voltados ao meio ambiente, ilustradas nas figuras a seguir.

Figura 11: Ações sociais desenvolvidas pelas cooperativas escolares



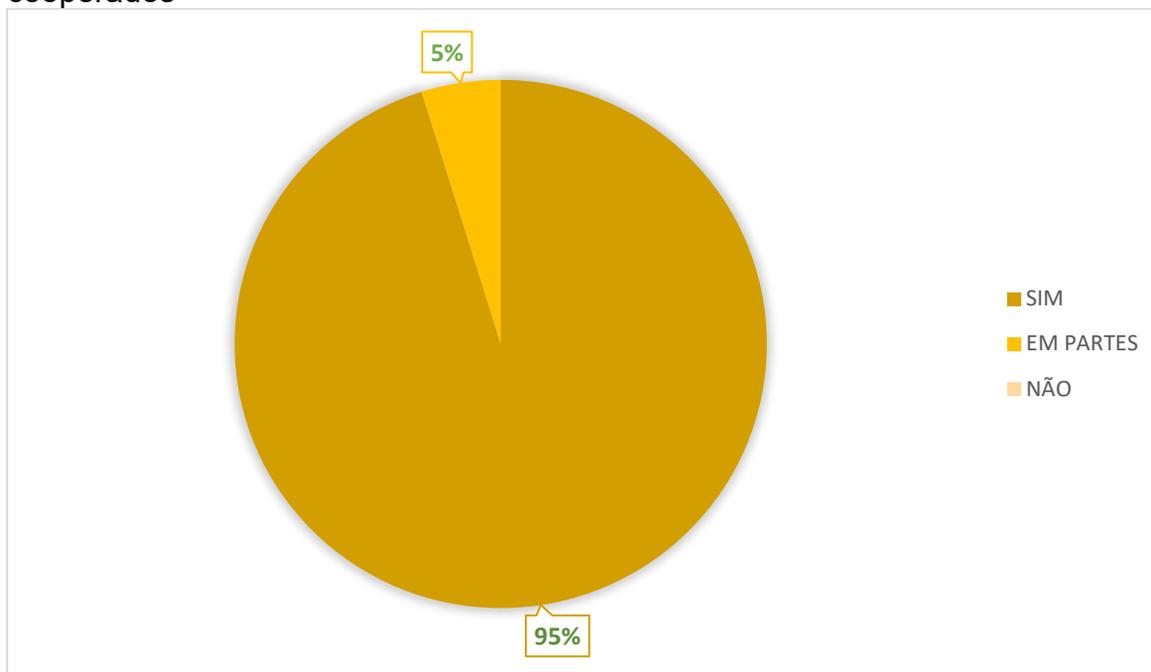
Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

Do mesmo modo, foram citadas as atividades da rotina da cooperativa escolar que traduzem como a cooperação se estabelece entre os cooperados mirins. Destacou-se como ponto de atenção a convivialidade entre os estudantes de diferentes idades e séries.

Para os estudantes, no início os “pequenos” do 6º ano ficam um pouco envergonhados. No entanto, com o tempo vão aprendendo como “funciona a cooperativa”, tornam-se amigos e cada um assume uma responsabilidade, assim todo mundo aprende! Inclusive ao serem questionados sobre bullying, falaram que as vezes surgem alguns apelidos, mas que são levados na brincadeira e ninguém “faz por mal”. Por exemplo, o João disse que quando alguém faz algo errado durante as oficinas na horta, pode surgir uma frase como: “Ai que burro!” mas todos sabem que é brincadeira e se precisar pedir desculpas ninguém se importa (Diário de Pesquisa, 2020).

Paralelamente, os demais estudantes cooperados explicitaram suas opiniões acerca do tema. No que se refere ao entendimento sobre a cooperação, novamente obtiveram-se respostas similares aos demais sujeitos pesquisados, sobressaindo-se a interpretação da cooperação como sinônimo de ajuda mútua e trabalho em equipe, o que estabelece uma relação direta entre a responsabilidade e a cooperação. Motivados pelas suas experiências, os cooperados mirins também afirmam perceber a vivência da cooperação na escola, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 19: A vivência da cooperação na escola: percepção dos estudantes cooperados



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

As respostas referentes à pergunta supracitada afirmam que, para 95% dos estudantes membros de uma cooperativa escolar, a cooperação é vivenciada por eles e pela comunidade escolar. Com base no conjunto de dados apresentados neste subtópico, é possível constatar que a cooperação é identificada e percebida pela extensa maioria dos sujeitos participantes.

Dessa forma, as práticas pedagógicas cooperativas, como um dos elementos centrais da proposta pedagógica das cooperativas escolares, contribuem e tendem a ampliar a vivência da cooperação entre estudantes, professores e comunidade. Além disso, a cooperação, ao ser compreendida como processo de interação para a construção social do conhecimento (FREINET, 1969), pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

4.2.3 A complexidade para Morin e a prática pedagógica da cooperativa escolar

Para consolidar a análise sobre a proposta educativa das cooperativas escolares e a educação integral, transita-se, a partir de agora, pelas concepções de incerteza e complexidade da vida humana, propostas por Morin (2015b), e que estão intimamente relacionadas com o campo da educação. Para isso, será considerado o

panorama identificado até o momento, em que a extensa maioria dos sujeitos pesquisados percebem que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas cooperativas escolares caminham em direção ao desenvolvimento e vivência da democracia e da cooperação.

Ao admitir que o conhecimento é vivo e que, ao mesmo tempo, nunca se torna completo e acabado, enfatiza-se o pensamento de Morin (2020), que defende a epistemologia do pensamento complexo, reconhecendo a incerteza, a insuficiência e o inacabado do conhecimento humano. Assim, o conhecimento reconfigura-se como a possibilidade de religar saberes pela experimentação, o que é possível reconhecer na proposta pedagógica das cooperativas escolares por ser distinta do modelo de ensino que separa os conhecimentos artificialmente por meio das disciplinas.

Relacionou-se, durante a realização da pesquisa, a epistemologia da complexidade com o desenvolvimento da autonomia e protagonismo, pensamento crítico e a aprendizagem pela construção e experiência, ou seja, “aprender fazendo”. Para tanto, o conhecimento é interpretado como algo que “[...] não se transfere, mais propriamente se organiza a partir da experiência do sujeito, de sua curiosidade, de seu espanto interrogativo, de sua construção” (ALMEIDA, 2008, p. 46).

Diferentemente dos subtópicos anteriores, para que este fosse composto, os grupos focais não receberam perguntas ou dinâmicas específicas. A intenção foi considerar as entrelinhas e observações realizadas pelos participantes durante o percurso da pesquisa. No decorrer dos encontros com os professores orientadores, registraram-se muitos depoimentos e percepções sobre o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e do pensamento crítico dos cooperados mirins, os quais foram sendo registrados no diário de pesquisa.

A professora Rosa afirmou que ao dar responsabilidade aos estudantes eles se sentem importantes e determinados para executar suas ideias, tanto na escola como na comunidade. Da mesma forma a professora Tania disse que os cooperados se destacam na comunidade e como exemplo citou a participação na liturgia da igreja e no Centro de Tradições Gaúchas (CTG) (Diário de Pesquisa, 2020).

Entre as práticas pedagógicas identificadas pelos professores orientadores como propulsoras do protagonismo juvenil, estão os eventos intercooperativos e as oficinas de produção de objetos de aprendizagem. Quanto aos eventos intercooperativos, destacam-se as viagens de estudo, que são consideradas como

momentos significativos para todos os envolvidos com o programa educativo, em especial os estudantes cooperados.

Segundo os professores orientadores, é perceptível o entusiasmo de cada um ao participar das atividades em grupos, de conhecer outras pessoas, culturas e idiomas, e compartilhar suas vivências. As fotografias a seguir ilustram momentos de integração entre cooperados mirins de diferentes cidades, estados e países.

Figura 12: Eventos e Viagens de estudos



Nota: A fotografia à esquerda é o registro de uma viagem internacional para conhecerem as cooperativas escolares da Argentina em Suchales e, nas outras fotografias, consta o registro de um evento inter-regional promovido pelo Sicredi Centro Serra.

Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

No que se refere às oficinas, os professores orientadores denominam-nas como oficinas para produção dos objetos de aprendizagem. Tal nomenclatura é utilizada nos estatutos sociais para se referir ao produto que os estudantes produzem e comercializam. De acordo com o grupo, a utilização dessa terminologia não é uma questão apenas de semântica e sim, de interpretação dada ao objetivo educativo da produção.

Para o grupo focal, nas cooperativas escolares da região Centro Serra - RS, o foco é a aprendizagem, sendo importante o processo que contempla a pesquisa, produção e comercialização de um produto; para eles, não há intenção de escalonar a produção para a obtenção de grandes resultados financeiros. Outra especificidade

das cooperativas escolares da região é a possibilidade de alteração do objeto de aprendizagem sempre que houver interesse por parte dos cooperados mirins. Sendo assim, a produção pode ser sazonal ou mesclada, tendo mais de um objeto de aprendizagem produzido simultaneamente.

A Figura 13 registra os cooperados mirins atuando em uma oficina de plantio de mudas de hortaliças e a Figura 14 apresenta exemplos de objetos de aprendizagem produzidos por cooperativas escolares da região Centro Serra - RS.

Figura 13: Oficina para produção do objeto de aprendizagem



Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

Figura 14: Exemplos de objetos de aprendizagem



Fonte: Acervo das cooperativas escolares (2020)

Durante as oficinas, muitos conteúdos previstos no currículo escolar são desenvolvidos de uma maneira prática, aproximando-se da transdisciplinaridade defendida por Morin (2015a). Os estudantes associados comumente são incentivados a questionar e a propor soluções para a produção, com base em suas pesquisas, conforme identificado no relato de uma professora orientadora:

“Numa tarde de oficina, um cooperado questionou se o preço que estávamos cobrando pelo sal temperado era o correto, pois na opinião do estudante o preço estava muito barato com base no que ele tinha visto no mercado. Ao refazer as contas, identificou-se que estávamos no prejuízo e assim juntos definimos um novo preço para o sal temperado” (Nadir).

Assim como o depoimento supratranscrito, no decorrer dos encontros, os demais professores orientadores manifestaram exemplos da potencialidade pedagógica das cooperativas escolares para o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e pensamento crítico dos seus cooperados. Analogamente, o corpo docente que respondeu ao questionário foi instigado a pontuar suas percepções sobre as práticas e ensinamentos da cooperativa escolar, que são essenciais para despertar a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico.

Ao longo da análise dos dados, foram elencadas as seguintes práticas pedagógicas: assembleias, pesquisas, ações sociais, reuniões, apresentações artísticas e culturais, estudos sobre atas, livro caixa e estatuto social. Para os respondentes, os estudantes, ao se envolverem nessas atividades, são instigados a desenvolver o empreendedorismo, a liderança, o trabalho em equipe, a criatividade, a comunicação e a tomada de decisão.

Na sequência, estão registradas algumas opiniões que contemplam a visão geral dos docentes.

“Lições de cidadania e empreendedorismo que são muito importantes para a escola” (P8).

“Atenção, conhecimentos básicos em diferentes áreas, pesquisa e apresentação de resultados” (P21).

“O envolvimento das ações que possibilitam o estudante criar, falar e pensar, como são as ações na comunidade, assembleias, oficinas com as demais turmas” (P39).

“Debates sobre temas sociais para que eles se manifestem” (P97).

“Pesquisa, troca de experiências, aceitação e liderança” (P99).

“O estudante pode ter opinião própria, desenvolvendo atividades que estimulam a criatividade e criticidade” (P103).

Ao registrar as percepções dos professores partícipes do estudo de caso, identificou-se que os profissionais atribuem às práticas pedagógicas das cooperativas escolares a capacidade de desenvolver em seus membros o protagonismo, a autonomia e o pensamento crítico. Estabelecem-se, assim, novas relações com a BNCC, que propõe, entre as competências gerais:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Com a mesma importância, os estudantes associados também expuseram suas percepções sobre a temática. Igualmente ao grupo focal dos professores orientadores, durante a trajetória do grupo focal dos cooperados mirins, muitas foram as observações e anotações realizadas a partir da interlocução entre os participantes. À proporção que os estudantes compartilhavam suas vivências, emergiam comportamentos que sinalizam situações de autonomia, protagonismo e criticidade, tal como um trecho descrito no diário de pesquisa.

É perceptível que os estudantes ao assumirem a função de presidente, se autointitulam e percebem-se como líderes do grupo, o que não é tão visível entre os vice-presidentes. Embora nem todos os cooperados do grupo focal demonstrem o comportamento de liderança, no que se refere à exposição de ideias, não existem objeções, inclusive quando se trata de uma ideia controversa dos demais. Ao serem questionados sobre o que pensam a respeito dos membros da cooperativa escolar que não participam e não cumprem com suas responsabilidades, alguns assumiram a posição favorável à exclusão do cooperado e justificaram seu posicionamento com base no estatuto social, enquanto outros preferem “dar uma chance” e manter o colega na cooperativa escolar para ele ter a oportunidade de “melhorar” (Diário de Pesquisa, 2020).

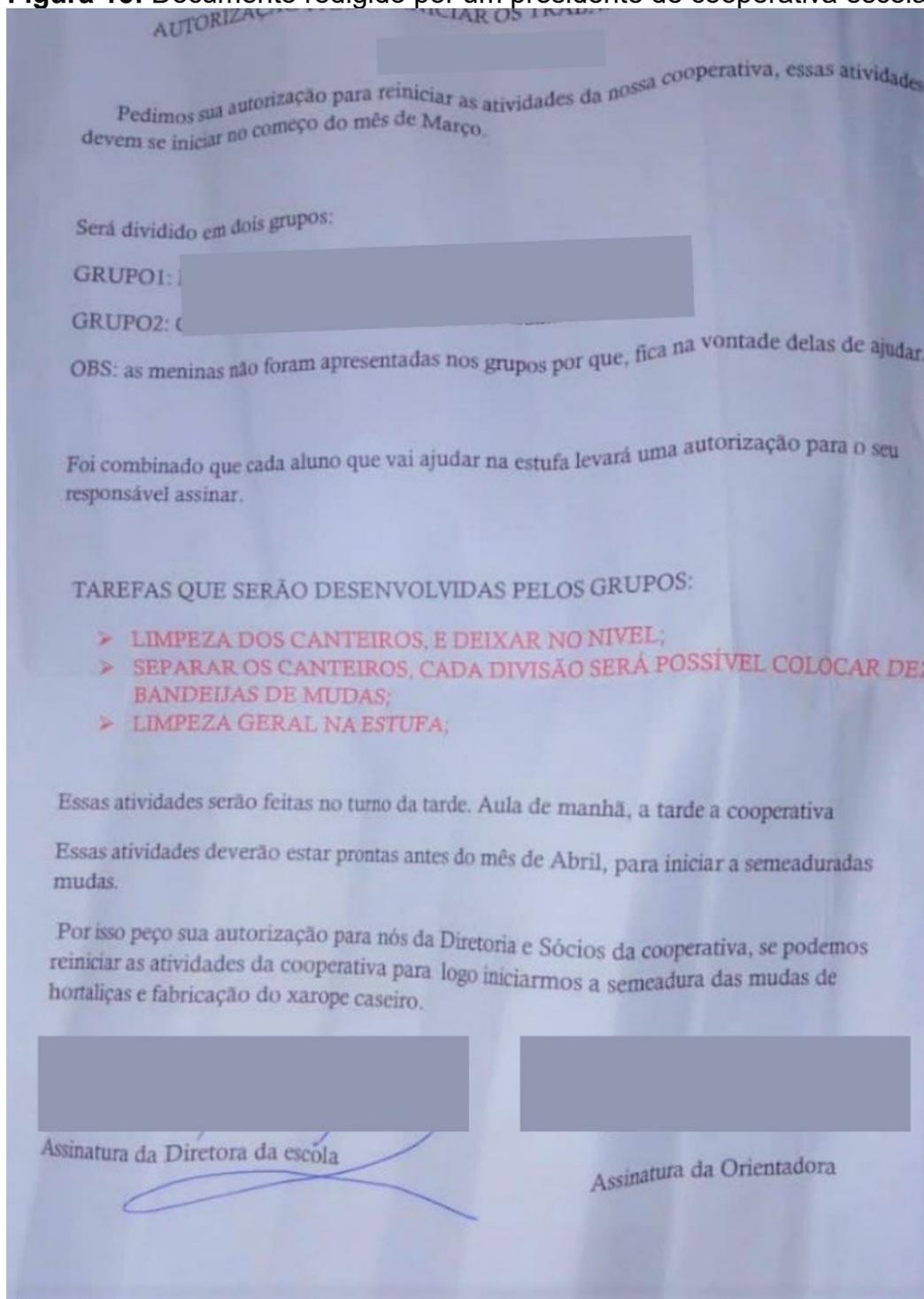
Nessa direção, foram registrados relatos dos estudantes cooperados, que, motivados em compartilhar suas experiências, foram contando detalhadamente sobre a rotina e aprendizagens vivenciadas. Durante os diálogos, chamou a atenção o

momento em que o estudante João apresentou um documento redigido por ele, com a ajuda de outros membros da diretoria, e falou:

“Quando eu assumi a presidência, já sabia que precisaria pedir autorização para a diretora sempre que fosse fazer alguma coisa na horta. Por isso, no início do ano escrevemos um documento com o plano de ação completo até o mês de abril e pedimos a autorização, com a assinatura, da diretora e da nossa professora orientadora. Assim o problema seria resolvido, mas infelizmente teve a pandemia e não conseguimos fazer o que tínhamos planejado” (João).

Embora a figura a seguir não esteja muito nítida, por ser uma fotografia do documento que já estava amassado, ela contribui para revelar o comportamento protagonista e autônomo do grupo de estudantes cooperados ao se reportarem à equipe gestora.

Figura 15: Documento redigido por um presidente de cooperativa escolar



Fonte: Diário de Pesquisa (2020)

Ao detalharem o prazo para início e término do planejamento, a descrição das atividades que seriam realizadas, a divisão dos grupos, a liberdade de participação por parte das meninas, o compromisso com as autorizações das famílias e a definição dos horários dos estudos regulares e da cooperativa escolar, podem ser considerados

evidências do compromisso assumido pelos estudantes com o programa educativo e suas regras, assim como, com o respeito a hierarquia estabelecidas pela escola.

Se por um lado não foi possível colocar em prática o planejamento idealizado, por outro, é nítido o incentivo à liberdade dada aos estudantes associados para expressarem suas ideias. Atribuindo a devida importância à liberdade de expressão, os demais estudantes cooperados responderam ao questionamento: Na sua opinião, no ambiente da cooperativa escolar, os estudantes sentem conforto e liberdade em expressar suas opiniões?

Unanimemente, 100% dos respondentes afirmam que o ambiente da sua cooperativa escolar é seguro para compartilhar ideias - *“Sim, não temos medo de dar opiniões, pois sabemos que vamos ser ouvidos e respeitados”* (A30). *“Sim, mais do que em sala de aula”* (A41). Todavia, a timidez é considerada um obstáculo para alguns cooperados mirins - *“Depois de um tempo sim, normalmente os associados demoram um pouco para perderem a timidez e falarem um pouco mais, mas isso é totalmente normal e é uma coisa que vai melhorando com o tempo”* (A46).

Ao vislumbrar a liberdade de pensamento e expressão como um dos alicerces para o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e pensamento crítico, torna-se adequado integrar também a sua relevância para a vivência da democracia e da cooperação. Ao passo que essas relações são estabelecidas, aproxima-se de uma educação integral e distancia-se das fraquezas do modo de conhecimento que dissocia o que é inseparável e reduz a um único elemento o que constitui uma totalidade una e múltipla (MORIN, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar a contribuição da proposta educativa das cooperativas escolares das EMEFs da região Centro Serra - RS para a educação integral, partindo da problemática de que o século XXI tem apresentado a necessidade de um olhar diferente sobre a educação, em especial a educação básica, com a relação: docentes, conteúdos curriculares e estudantes.

Como apresentado no *The Future Of Jobs 2020*, há um deslocamento progressivo das atividades realizadas pelos humanos para algoritmos e máquinas, emergindo rapidamente novos desafios e exigências que implicam cada vez mais em uma construção coletiva e dinâmica da aprendizagem. O cenário de incertezas delineado neste início de século anuncia a valorização pela combinação de conhecimentos sobre áreas distintas para compor as habilidades e competências dos sujeitos.

Parece que o tempo correu mais rápido do que o previsto, ao inferir tantas novas demandas para a educação. Percebe-se que as crianças e adolescentes, acostumadas ao dinamismo e múltiplos estímulos, estão exigindo da educação básica uma abordagem pedagógica que privilegie as aptidões naturais de cada um, estimulando-os a partir da resolução de problemas e atividades práticas. Todavia, para que se torne possível, será necessário desapegar-se da visão compartimentalizada e reducionista do conhecimento.

A concepção de educação integral que qualifica o processo de aprendizagem pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas vem sendo apresentada e discutida por teóricos há longos anos. Entre eles, os marcos teóricos John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896-1966) e Edgar Morin (1921-), que convergem seus pensamentos com a proposta da BNCC, documento normativo e de referência obrigatória para a educação básica brasileira e que, em que pese as críticas no referido documento, constata-se uma visão plural, singular e integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Em sua obra, Dewey (1979a; 1979b; 1979c) preconiza que a educação, ao promover reflexões e experiências concretas centradas no aprendiz, contribui para a consolidação de uma sociedade democrática. Similarmente, Freinet (1969; 1991; 1998a), ao contrariar o ensino tradicional, conduz a sua pedagogia alicerçada na tríade: cooperação, comunicação, documentação e afetividade, enaltecendo o

trabalho e a livre expressão como princípios educativos. Assim como Morin (2011; 2015a), ao defender uma reforma paradigmática da educação, estima a superação do pensamento redutor e simplificador para o enfrentamento das incertezas da era planetária.

Durante a análise da proposta pedagógica das cooperativas escolares das EMEFs da região Centro Serra - RS, a concepção de educação integral referenciada na BNCC (BRASIL, 2018) e compartilhada por Dewey, Freinet e Morin foi se evidenciando. Apresentando-se no percurso da história como um programa educativo que alicerça suas práticas pedagógicas nos valores e princípios cooperativistas, as cooperativas escolares se distanciam do ensino pela instrução e assimilação passiva do conhecimento.

Da mesma forma que a concepção de educação integral não surgiu recentemente no referencial teórico e abordagens pedagógicas, as cooperativas escolares remontam ao início do século XX. O movimento cooperativista escolar surge na França, vislumbrando uma educação ativa que valoriza o pensamento científico, trabalhos manuais e a formação de sujeitos capazes de cumprir seus deveres para além da reivindicação de direitos (SAVOYE; GUEY, 2011).

A experiência dos estudantes, ao se associarem a uma cooperativa escolar, deve ser similar à vivência dos adultos nas organizações cooperativas (LUZ FILHO, 1940). Sob essa perspectiva, a cooperativa escolar assemelha-se à concepção deweyana de que a escola pode ser interpretada como uma comunidade em miniatura que se apresenta como uma projeção e instrumento da vida democrática (DEWEY, 1979b).

Nesse sentido, considera-se que a aprendizagem está relacionada com as próprias experiências e interpretações que os sujeitos atribuem às suas vivências. Logo, na prática educativa, por ser um processo complexo de relações interpessoais, encontra-se cooperação e na prática cooperativa, quando se afasta de seus propósitos e interesses pessoais, produz-se conhecimento, aprendizagem e educação (FRANTZ, 2001).

Como proposta educativa, as cooperativas escolares fundamentam-se em pressupostos epistemológicos da educação integral e dispositivos legais do cooperativismo. Especificamente, as cooperativas escolares das EMEFs da região Centro Serra - RS fazem parte de um programa educativo fomentado pelo SICREDI. Semelhantemente, várias outras cooperativas escolares foram constituídas em

diversas cidades e estados brasileiros, fomentadas por organizações cooperativas distintas.

Sob a compreensão da cooperação como um processo social que alicerça interações humanas e que historicamente contribui para a resolução de problemas coletivos, os pressupostos epistemológicos da educação sob a perspectiva da cooperação são amplamente disseminados, inclusive pelos marcos teóricos selecionados para este estudo. No que se refere às concepções de educação cooperativa, educação cooperativista e educação para a cooperação, identificou-se que são comumente utilizadas como sinônimos pelos professores e estudantes associados e na literatura cooperativista.

Ao analisar estudos publicados por pesquisadores do cooperativismo brasileiro, observa-se nitidamente a interdependência entre cooperação e educação nos conceitos adotados para definir as concepções de educação cooperativa, educação cooperativista e educação para a cooperação. Contudo, foi constatado que uma mesma concepção pode ser interpretada de maneira diferente entre pesquisadores, assim como concepções possivelmente distintas são consideradas como sinônimos em um mesmo estudo.

Em linhas gerais, as concepções de educação cooperativa, educação cooperativista e educação para a cooperação, para os autores analisados, são interpretadas como o processo de formação dos sujeitos para a vivência da cooperação, e, também, como tradutora dos princípios cooperativistas para a adoção de estratégias de sustentação e perenidade para as organizações cooperativas.

Ao longo do percurso trilhado pela pesquisa, a inserção de elementos do cooperativismo, por intermédio das cooperativas escolares, reforça-se pelo entendimento sobre a relevância social e educativa da teoria e prática do cooperativismo como uma forma de interpretar a vida em sociedade. Ao examinar os PPPs das EMEFs da região Centro Serra - RS, reconheceu-se que a proposta educativa das cooperativas escolares é validada em decorrência da semelhança com a missão, visão e objetivos das instituições de ensino.

Diante disso, as experiências dos sujeitos envolvidos e os sentidos por eles atribuídos foram considerados ao longo do estudo de caso, que foi fundamentado sob os óculos conceituais da democracia, cooperação e complexidade. Preliminarmente, os dados apontaram que o programa educativo corrobora o PPP, na opinião dos

professores orientadores e de 80% dos demais docentes, da mesma forma que percebem as diferenças entre as escolas com ou sem cooperativa escolar.

Ao averiguar sobre o entendimento dos sujeitos participantes com relação à finalidade educativa de uma cooperativa escolar, tanto os professores orientadores como os demais docentes afirmaram, em sua maioria, conhecê-la, sendo observada a relação direta entre a apropriação da proposta pedagógica com a participação dos docentes. Inevitavelmente, os professores orientadores possuem maior conhecimento e estão mais envolvidos com a rotina da cooperativa escolar. Entre os demais professores, identificou-se que os 48% que afirmam ter bom ou excelente envolvimento são praticamente os mesmos 51% que avaliam como bom ou excelente o seu conhecimento sobre as cooperativas escolares.

Adentrando a análise dos dados, concomitantemente, professores e estudantes associados reconhecem a vivência da democracia no ambiente da cooperativa escolar e, ao passo que as experiências foram sendo compartilhadas, desvelaram-se alguns indicadores. Os sujeitos respondentes, principalmente os estudantes associados, atribuem as assembleias gerais e reuniões da diretoria e conselho fiscal como duas práticas que traduzem as aprendizagens da responsabilidade, tomada de decisão e comunicação.

Constatou-se que o senso de responsabilidade entre os cooperados mirins é significativo, tanto no que se refere à participação e assiduidade nas atividades propostas como para a reflexão e tomada de decisão sobre os assuntos inerentes à cooperativa escolar. Entre os sujeitos pesquisados, o indicador da comunicação foi enaltecido, principalmente pelos cooperados mirins, ao vibrar com liberdade de falar e ser ouvido, ou seja, ter voz ativa e participar das decisões.

No que refere a compreensão da cooperação, unanimemente, os participantes dos grupos focais e 95% dos estudantes associados e 87% dos professores atribuíram um papel de destaque às práticas pedagógicas da cooperativa escolar para a vivência da cooperação não somente entre os estudantes associados, mas sim por toda a escola, sendo interpretada principalmente pelo trabalho em equipe e ajuda mútua. Observou-se que as cooperativas escolares se preocupam em expandir para a comunidade do seu entorno a vivência da cooperação, realizando diferentes ações sociais.

Avaliada por Freinet (1998b) como pura e simplesmente a lei da vida, a diversidade destacou-se como ponto de atenção pela convivialidade e cooperação

estabelecida entre os estudantes de diferentes idades e séries. Isso contraria as manifestações de que turmas multisseriadas são verdadeiros obstáculos para a aprendizagem dos estudantes.

O terceiro e último marco teórico, a complexidade, indicou que a experiência vivenciada pelos cooperados mirins aproxima-se da concepção de educação que busca estimular a autonomia e liberdade de espírito dentro de um processo educativo que não elimina as incertezas e sim negocia-se com elas. Ao mencionar as oficinas de aprendizagem, as viagens de estudos e outras propostas educativas que implicam a liberdade de pensamento e expressão, emergiram indicadores como: empreendedorismo, cidadania, resolução de problemas e liderança.

Procurou-se sistematizar as aprendizagens construídas ao longo do percurso, o qual pode ser considerado árduo e tortuoso, pois foram grandes os desafios para sua conclusão. Salienta-se que essas considerações finais não possuem a pretensão de esgotar a análise e sim provocar que o estudo sobre as cooperativas escolares seja ampliado.

Sugere-se como temáticas para novas pesquisas: replicar o mesmo estudo de caso em outras regiões geográficas, pesquisas sobre o desempenho escolar dos estudantes associados, em especial, aqueles que assumem cargos de liderança nas cooperativas escolares, pesquisas sobre a inserção dos egressos das cooperativas escolares no mundo do trabalho, estudos comparados entre as cooperativas escolares do Brasil e Argentina e sobre como o estado, por meio de suas políticas públicas, investem em programas educativos que visam a educação integral na educação básica e quais são os resultados.

No que se refere as políticas públicas, ressalta-se a importância do papel do estado na proposição e sustentação de programas educativos com metodologias voltadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Como base nos positivos resultados deste estudo, acredita-se que é necessário ampliar o acesso à população de forma mais abrangente em programas como as cooperativas escolares.

Ao passo que mais estudantes tenham a oportunidade de vivenciar experiências dentro do ensino básico que priorizam o desenvolvimento da liderança, comunicação, responsabilidade e autonomia, o vínculo entre a educação formal, o trabalho e as práticas sociais são fortalecidos. E são esses vínculos que tornam possível vislumbrar uma sociedade que se transforma por meio da educação.

Por ora, conclui-se que, ao trilhar um caminho inverso à compartimentalização do conhecimento, constata-se, na proposta pedagógica das cooperativas escolares da região Centro Serra - RS, a tendência de rompimento com as visões reducionistas de educação. Em contrapartida, oportunizam espaços que contemplam as distintas dimensões concebidas pela educação integral.

Isso pode servir de inspiração e de ponto de partida para que cada vez mais as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica sejam oriundas das concepções que respeitem as crianças e adolescentes em toda a sua inteireza. Afinal, em pleno século XXI, é inconcebível que a escola continue educando segundo métodos uniformes e padronizados.

Considerações e Proposições:

Sugere-se como desdobramentos do estudo que a implantação de uma cooperativa escolar, ou qualquer outro programa, modalidade ou sistema educativo, somente deverá acontecer após a tomada de consciência da realidade e demandas da escola. Especificamente uma cooperativa escolar, por ser um programa educativo extraclasse, deverá estar alicerçada pelo PPP e democraticamente aceita e compreendida pela comunidade escolar.

No que se refere a denominação, uma cooperativa escolar pode ser definida como um programa de educação cooperativa ou um projeto de educação cooperativa. Quando estimulada por uma cooperativa fomentadora, comumente a cooperativa escolar faz parte de um programa de desenvolvimento do cooperativismo desta organização, neste caso, pode ser definida como um programa.

Do mesmo modo, a cooperativa escolar pode ser interpretada como um projeto na perspectiva da escola, pois normalmente a cooperativa escolar faz parte de um conjunto de projetos que são ofertados aos estudantes e que buscam contribuir para a consolidação do conhecimento e do desenvolvimento integral.

A cooperativa escolar, alicerçada nos ideais cooperativistas, aspira, entre outros objetivos, a promoção e a vivência da cooperação entre os estudantes associados e comunidade escolar. Embora, seja reconhecida sua significância e potencialidade para despertar e solidificar a vivência da cooperação, não pode ser creditada à cooperativa escolar todas as experiências cooperativas vivenciadas pela

escola, visto que, a cooperação é historicamente difundida entre pesquisadores, professores e documentos norteadores da educação básica.

Por compreender esta estreita relação entre cooperação e educação sugere-se uma definição de conceitos distintos para as concepções de educação para a cooperação, educação cooperativa e educação cooperativista:

-A educação para a cooperação tem como propósito estabelecer a cooperação nas relações humanas, fortalecendo o bem comum e a ajuda mútua. É desenvolvida quando se adota uma pedagogia envolta de estratégias cooperativas. Como por exemplo - o formato e *design* das salas de aula, a priorização de atividades em grupos em detrimento das individuais e o equilíbrio entre a cooperação e a competição.

-A educação cooperativa assemelha-se à educação para a cooperação no que se refere a intencionalidade de promover a vivência da cooperação, seja ela, na escola, na cooperativa, ou em outra instituição. Difere-se no entanto, por ser um programa ou projeto, cujas práticas fazem parte de um processo gradativo e contínuo de desenvolvimento de pessoas com o ensejo de inserir e intensificar as atitudes cooperativas no cotidiano de uma instituição.

-A educação cooperativista é voltada especificamente para as cooperativas e fundamenta-se nos princípios, pilares e dispositivos legais do cooperativismo. Por esse motivo a educação cooperativista tem um currículo próprio e específico para atingir o objetivo de difundir e garantir a perenidade movimento cooperativista.

REFERÊNCIAS

A UNIÃO FAZ A VIDA. *Portal a união faz a vida*. s.d. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ALMEIDA, M. C. X. Educação como aprendizagem da vida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 43-55, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/97H53pCZzXJ4bg8Y9r9nZpN/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

AMCSERRA. Associação dos Municípios da Centro Serra. *Portal AMCSERRA*. s.d. Disponível em: <http://amcserra.com.br/portal/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRIOLLI, Antonio Inácio. *Educação: um processo cooperativo*. 6 abr. 2007. Disponível em: <https://www.andrioli.com.br/index.php/artigos/77-educacao-um-processo-cooperativo>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARROS, José D'Assunção. Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. *Mediações*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 239-255, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/7752/8503>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Pesquisa Qualitativa de Base Fenomenológica e a Análise da Estrutura do Fenômeno Situado: Algumas Contribuições. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 442-451, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/156>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia (Orgs.). *Pesquisas Fenomenológicas na Contemporaneidade*. Curitiba: CRV, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932*. Reforma as disposições do decreto legislativo n. 1.637. de 5 de janeiro de 1907, na parte referente às sociedades cooperativas. Rio de Janeiro, 19 dez. 1932. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d22239.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 24.647, de 10 de julho de 1934*. Revoga o decreto n. 22.239, de 19 de dezembro de 1932; Estabelece bases, normas e princípios para e

cooperação-profissional e para a cooperação-social; faculta auxílios diretos e indiretos às cooperativas; e institui o Patrimônio dos Consórcios Profissionais-Cooperativos. Rio de Janeiro, 10 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24647-10-julho-1934-507150-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01abr.2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 581, de 1º de agosto de 1938*. Dispõe sobre registro, fiscalização e assistência de sociedades cooperativas; revoga os decretos ns. 23.611, de 20 de dezembro de 1933, e 24.647, de 10 de julho de 1934; e revigora o decreto n.º 22.239, de 19 de dezembro de 1932. Rio de Janeiro, 1 ago. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-581-1-agosto-1938-358374-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01abr.2021.

BRASIL. *Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971*. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Brasília, 16 dez. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/ttransversais.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 2001. (Ética, v. 8).

BRASIL. *Lei nº 12.205, de 19 de janeiro de 2010*. Confere ao Município de Nova Petrópolis no Estado do Rio Grande do Sul, o título de Capital Nacional do Cooperativismo. Brasília, 19 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12205.htm. Acesso em: 01abr.2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.926, de 6 de dezembro de 2019*. Declara o padre Theodor Amstad Patrono do Cooperativismo Brasileiro. Brasília, 6 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13926.htm. Acesso em: 01abr.2021.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento Humano. *O que é o IDHM*. s.d. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BUENO, Ricardo. *Sobre memórias e sonhos compartilhados: a história de Johannes Genossenschaft, o João cooperador e seu neto solidário*. Candelária: Sicredi Centro Serra RS, 2018.

CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e Educação. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, 1990.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Site*. Disponível em: 10 mai. 2020.

CASTROLANDA. *Relatório anual 2020*. s.d. Disponível em: <https://www.castrolanda.coop.br/relatorios/relatorio-anual-2020/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CHIQUETTI, Nara. Padre Theodor Amstad: o pai do cooperativismo. *Mundocoop*, 21 mar. 2020. Disponível em: <http://www.mundocoop.com.br/gestao/pai-do-cooperativismo-2.html>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE COOPERATIVISMO. *Resolução CNC nº 11 - de 05 de março de 1974*. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Cooperativas Escolares, nos termos do artigo 19 da Lei 5.764, de 16.12.71. 5 mar. 1974. Disponível em: <http://www.paranacooperativo.coop.br/PPC/attachments/article/40109/Resolucao%20CNC.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DALBOSCO, Almir Claudio; MENDONÇA, Samuel. Teorias da democracia em John Dewey: Exigências formativas da cooperação social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-17, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250010.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

DAMONTE, Guadalberto. Cooperativismo Escolar - Educación para la Solidaridad. *Revista de Idelcoop*, v. 2, n. 4, 1975. Disponível em: <https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/75010501.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

DEBATES E PROPOSTAS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

DEWEY, John. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Nova Tradução e Notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979c.

ÉCOLE PUBLIQUE. *La coopérative scolaire*. s.d. Disponível em: <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/peri-office-de-la-cooperation.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ELIAS, Marisa. *Célestin Freinet*: uma pedagogia de atividade e cooperação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARDINI, Julianna (Coord.). *Fundamentos do Cooperativismo*. Brasília: OCB, 2017. (Série Cooperativismo).

FERREIRA, Gabriel Murad Velloso; SILVA, Daniela Fonseca da. *Educação cooperativista*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Politécnico; Rede e-Tec Brasil, 2015. Disponível em: http://estudio01.proj.ufsm.br/cadernos_cooperativismo/quinta_etapa/arte_educacao_cooperativista.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

FERREYRA, Horacio Ademar. El cooperativismo como contenido transversal em la secundaria superior. *Diálogos Pedagógicos*, ano VII, n. 14, p. 42-52, out. 2009. Disponível em: <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/789/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

FILHO, Fabio Luz. *Cooperativas Escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Coeditora Brasilica, 1940.

FILHO, Fabio Luz. *Cooperativas Escolares*. 5. ed. Rio de Janeiro: GB (Brazil), 1960.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-13, 22 jul. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022020000100545&lng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

FRANCO, Augusto de; POGREBINSCHI, Thami (Eds.). *Democracia cooperativa*: escritos políticos escolhidos por John Dewey (1927-1939). Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a11n6.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução de Arlindo Mota. Lisboa: Presença, 1969.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. Tradução de J. Martins. Revisão e texto final de Monica Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

FREINET, Célestin. *Ensaio de Psicologia Sensível*. Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREIRE, Eugênio Pacelli Aguiar. Potenciais cooperativos do *podcast* escolar por uma perspectiva freinetiana. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1033-1056, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1033.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FUNDAÇÃO SICREDI. *Fica a dica! Vamos juntos descobrir como criar uma Cooperativa Escolar e transformar a nossa comunidade*. 2020.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Economia Solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOLYOAKE, George Jacob. *Os 28 tecelões de Rochdale*. 14. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Rio Grande do Sul*. s.d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB – Resultados e Metas*. s.d. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

INSTITUTO CLARO. Pensadores na Educação: John Dewey e a educação para a democracia. *Youtube*, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JSh5-bgZjdA&t=324s>. Acesso em: 3 maio 2020.

INSTITUTO SICOOB. *Relatório de impacto 2020*. s.d. Disponível em: https://www.sicoob.com.br/documents/20128/39154554/Relatorio+de+Impacto_2020_InstitutoSicoob.pdf/. Acesso em: 15 jun. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Dados e análises*. s.d. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/22-idhm/50-sobre-o-idhm>. Acesso em: 2 nov. 2020.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagógica solidária internacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/aop1141.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiésis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: um olhar transdisciplinar*. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti, colaboração de Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Atenas, 2016.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ONU. *Asamblea General*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2009. Disponível em: <https://undocs.org/es/A/RES/64/136>. Acesso em: 3 abr. 2021.

PACHECO, José. *Aprender em comunidade*. 1. ed. São Paulo: SM, 2014.

PERIUS, Vergílio. *A origem do cooperativismo*. Porto Alegre: SESCOOP/RS, 2020.

PIAGET, Jean *et al.* *Cinco estudos de educação moral*. Organização de Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

SALES, João Eder. Cooperativismo: Origens e evolução. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, n. 1, p. 23-34, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia/article/viewFile/30/23>. Acesso em: 22 out. 2020.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007. Acesso em: 10 set. 2020.

SAVOYE, Antoine; GUEY, Emmanuelle. La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? *Recherches & Educations*, v. 4, mar. 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/779>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SCHNEIDER, José Odelso (Coord.). *Educação e capacitação cooperativa: os desafios no seu desempenho*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2010.

SCHROEDER, Tania M. Rechia; ABREU, Cláudia B. de Moura. Pós-modernidade: perspectivas de Jean-François Lyotard e Michel Maffesoli. *Revista Educere Et Educare*, Cascavel, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.

SESCOOP. *Nova Petrópolis é a Capital Nacional do Cooperativismo*. 16 mar. 2009. Disponível em: <http://www.sescooprs.coop.br/noticias/2009/03/16/44a0c5c2180da8d7abae3ebd08b8207a/#~:text=Nova%20Petr%C3%B3polis%20conquistou%20o%20t%C3%ADtulo,Latina%2C%20a%20Sicredi%20Pioneira%20RS>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SESCOOP. Educação para a cooperação: uma prática pedagógica cooperativa, reflexiva, consciente e criativa. *Guia do instrutor Cooperjovem*, Brasília, 2013.

SICREDI. *Relatório de Sustentabilidade 2020*. Porto Alegre, 16 mar. 2021. Disponível em: https://www.sicredi.com.br/media/relatorio_de_sustentabilidade_sicredi_2020.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SICREDI. *Sicredi Centro Serra RS, uma trajetória de 93 anos*. s.d. Disponível em: <https://www.sicredi.com.br/coop/centroserra/sobre-cooperativa/>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SIMEÃO, Manuelle P. da Costa; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. *Actio*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, set./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/8626/5739>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SISTEMA OCB. *História do cooperativismo*. s.d. Disponível em: <https://www.ocb.org.br/historia-do-cooperativismo>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teoria psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019.

UNIVESP. Na Íntegra - Marcus Vinícius - John Dewey. *Youtube*, 27 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OnCN0LJFQhY&t=40s>. Acesso em: 3 maio 2020.

VALADARES, José Horta. *Apostila do curso – FORMACOOOP – Módulo I – Educação Cooperativista*. SEESCOOP-GO, s.d. Disponível em: <http://www.goiascooperativo.coop.br/arquivos/downloads/apostila-ed-coop-sescoopgo-pdf-324617.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate - Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/270>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ANEXO 1: ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS)

1-Introduzir o diálogo entre o grupo:

- 1.1- Enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas;
- 1.2- Encorajando a palavra de cada um
- 1.3- Apresentar o objetivo da pesquisa e a importância do papel de cada um no grupo focal.
- 1.4- Explicar a metodologia e construir coletivamente os acordos de convivência (horários, utilização do microfone...)

2-Apresentações pessoais:

Cada participante terá o tempo de um minuto para se apresentar (identificar o seu nome, escola, cooperativa escolar, atribuições e demais informações que considerar pertinente).

3-Pergunta norteadoras para o diálogo:

A pesquisadora/mediadora a partir de perguntas abertas iniciará o diálogo entre os participantes.

- a) Quais são os objetivos da proposta pedagógica da Cooperativa Escolar?
- b) Na sua opinião a proposta pedagógica da Cooperativa Escolar corrobora com o PPP da escola?
- c) Você vê alguma diferença entre uma escola com Cooperativa Escolar e uma sem?
- d) Para você a Cooperativa Escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes associados?
- e) Na sua opinião, a Cooperativa Escolar influencia na qualidade de ensino oferecida na escola para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental?
- f) Na sua opinião quais são os ganhos para a escola em ter uma cooperativa escolar?

ANEXO 2: ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – ESTUDANTES ASSOCIADOS (PRESIDENTES E VICE-PRESIDENTES)

1-Introduzir o diálogo entre o grupo:

- 1.5- Enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas;
- 1.6- Encorajando a palavra de cada um
- 1.7- Apresentar o objetivo da pesquisa e a importância do papel de cada um no grupo focal.
- 1.8- Explicar a metodologia e construir coletivamente os acordos de convivência (horários, utilização do microfone...)

2-Apresentações pessoais:

Cada participante terá o tempo de um minuto para se apresentar (identificar o seu nome, escola, cooperativa escolar, cargo que exerce e demais informações que considerar pertinente).

3-Perguntas norteadoras para o diálogo:

A pesquisadora/mediadora a partir de perguntas abertas iniciará o diálogo entre os participantes.

- a) Como você se sente ao fazer parte do quadro social da Cooperativa escola?
- b) Conte experiências significativas que você viveu na Cooperativa
- c) Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar o valor da cooperação?
- d) O que você mais gosta da Cooperativa Escolar?
- e) O que você menos gosta da Cooperativa Escolar?

4-Dinâmicas de grupos:

Através de grupos criados aleatoriamente na plataforma Zoom os professores serão convidados a dialogar sobre o significado de Cooperação e registrar colaborativamente a opinião do grupo.

- a) Represente criativamente o que é cooperação para vocês?
- b) Registrem exemplos de como a Cooperativa escolar vivencia o valor da cooperação?

- c) Registrem quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar o valor da cooperação?

5-Análise de imagens e/ou frases:

A pesquisadora/mediadora irá mostrar imagens e/ou frases para os participantes que serão convidados a descrever o que pensam e sentem ao ver as imagens e/ou ler as frases e quais intervenções eles sugerem.

ANEXO 3: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta pesquisa está dividida em três etapas:

- 1 - Verificação de sua concordância em participar deste estudo;
- 2 - Caracterização do(a) participante;
- 3 - Preenchimento do instrumento.

Etapa 1)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Micheli Cazarolli, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, o(a) convido a participar da pesquisa: **“O papel das Cooperativas Escolares no estabelecimento da cultura da cooperação: a experiência das escolas municipais de ensino fundamental da Região Centro Serra (RS).”**

1. QUAL O OBJETIVO DESTA PESQUISA? Analisar a proposta educativa do programa “Cooperativas Escolares” e sua contribuição para o estabelecimento da cultura da cooperação entre os estudantes e professores das escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra do RS.
2. QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO? Você precisa ser professor(a) dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola municipal de ensino fundamental da região Centro Serra do RS e que possua Cooperativa Escolar.
3. O QUE VOCÊ PRECISARÁ FAZER CASO ACEITE PARTICIPAR? A participação, que requer, aproximadamente, 15 minutos do seu tempo, consiste em elencar o conjunto de percepções dos professores que evidenciam a vivência da cooperação na escola. Você precisará fornecer algumas informações profissionais para caracterização social e acadêmica, mas nada que permita identificá-lo(a).
4. SOU OBRIGADO(A) A PARTICIPAR, TEREI ALGUM RETORNO FINANCEIRO? Não, a sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, o que não lhe trará nenhum prejuízo.
5. SEREI IDENTIFICADO(A), EXISTE ALGUM RISCO? As perguntas não serão invasivas à sua intimidade e o seu sigilo será protegido. Todavia, respondê-las pode envolver riscos mínimos, tais como desconforto resultante da exposição de opiniões pessoais. Você também pode experimentar cansaço por responder ao instrumento, embora ele não seja longo. Você terá a liberdade de interromper o preenchimento do instrumento a qualquer momento, não sendo preciso enviar as questões já respondidas.
6. QUAIS OS BENEFÍCIOS ASSOCIADOS À MINHA PARTICIPAÇÃO E COMO OS DADOS SERÃO UTILIZADOS? Ela auxiliará na obtenção de dados que serão

utilizados para fins científicos e aplicados no sentido de aprofundar conhecimentos de como a constituição, implementação e desenvolvimento de Cooperativas Escolares por meio dos princípios norteadores da Educação Cooperativa e valores Cooperativistas e sua contribuição para a consolidação e vivência da cooperação nas escolas e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

7. Caso queira, você pode usar os meios de contato indicados abaixo para sanar alguma dúvida sobre esta pesquisa ou a sua participação.

Contato da pesquisadora: Micheli Cazarolli (55) 991568342 ou mcazarolli@gmail.com

>> Leia a declaração abaixo e, se concordar, clique em "Concordo". Caso contrário, basta clicar em "Discordo" e enviar o formulário. <<

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, que concordo em participar:

CONCORDO ()

DISCORDO ()

Etapa 2)

1. Qual o nome da Escola que você atua como professor?

2. A sua carga horária de trabalho por semana nesta escola é:

20 horas

40 horas

Outra _____

Etapa 3)

1. Você conhece os objetivos e proposta pedagógica da Cooperativa Escolar?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

2. Em uma escala de 0 a 4 qual o seu nível de conhecimento quanto à proposta pedagógica da Cooperativa escolar?

(0 = nenhum; 1 = pouco; 2= regular; 3= bom; 4 = excelente)

3. Na sua opinião, a Cooperativa Escolar influencia na qualidade de ensino oferecida na escola para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

4. Na sua opinião a proposta pedagógica da Cooperativa Escolar corrobora com o PPP da escola?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

5. Você acha possível um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares e as atividades da Cooperativa Escolar?

Sim

Não

As vezes

Outros: _____

6. Você utiliza os assuntos discutidos na Cooperativa Escolar em suas aulas?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

7. Você vê alguma diferença entre uma escola com Cooperativa Escolar e uma sem?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

8. Para você a Cooperativa Escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes associados?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

9. Se sim, cite exemplos com base na sua experiência sobre como a Cooperativa escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes associados.

10. Em poucas palavras, descreva o que é cooperação para você.

11. Você acredita que através da Cooperativa escolar a sua escola vivencia o valor da cooperação?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

12. Se sim, pode exemplificar?

13. Você se sente incluído na proposta pedagógica da Cooperativa Escolar?

Sim

Não

Em Partes

Outros: _____

14. Em uma escala de 0 a 4, como você considera sua participação e envolvimento nas atividades propostas pela Cooperativa Escolar?

(0 = nenhum; 1 = pouco; 2= regular; 3= bom; 4 = excelente)

15. Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar o valor da cooperação?

16. Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar a autonomia/protagonismo?

17. Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar o pensamento crítico?

ANEXO 4: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO (ESTUDANTES ASSOCIADOS DAS COOPERATIVAS ESCOLARES)

Esta pesquisa está dividida em três etapas:

- 1 - Verificação de sua concordância em participar deste estudo;
- 2 - Caracterização do(a) participante;
- 3 - Preenchimento do instrumento.

Etapa 1)

Eu, Micheli Cazarolli, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, o(a) convido a participar da pesquisa: **“O papel das Cooperativas Escolares no estabelecimento da cultura da cooperação: a experiência das escolas municipais de ensino fundamental da Região Centro Serra (RS).”**

1. QUAL O OBJETIVO DESTA PESQUISA? Analisar a proposta educativa do programa “Cooperativas Escolares” e sua contribuição para o estabelecimento da cultura da cooperação entre os estudantes e professores das escolas municipais de ensino fundamental da região Centro Serra do RS.

2. QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO? Você precisa ser estudante associado a uma cooperativa escolar de uma escola municipal de ensino fundamental da região Centro Serra do RS. Para participar do estudo, o seu responsável legal deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. A não autorização do seu responsável legal invalidará este Termo de Assentimento e você não poderá participar do estudo.

3. O QUE VOCÊ PRECISARÁ FAZER CASO ACEITE PARTICIPAR? Você deverá responder, com sua opinião pessoal o questionário, assim será possível conhecer o que os estudantes associados das cooperativas escolares percebem sobre a vivência da cooperação na escola. Você precisará identificar o nome da sua escola, mas nada que permita identificá-lo(a).

4. SOU OBRIGADO(A) A PARTICIPAR, TEREI ALGUM RETORNO FINANCEIRO? Não, a sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, o que não lhe trará nenhum prejuízo.

5. SEREI IDENTIFICADO(A), EXISTE ALGUM RISCO? As perguntas não serão invasivas à sua intimidade e o seu sigilo será protegido. No entanto, respondê-las pode envolver alguns riscos muito pequenos, tais como desconforto em expor sua opinião pessoal e/ou cansaço por responder o questionário, embora ele não seja longo. Você terá a liberdade de interromper o preenchimento do instrumento a qualquer momento, não sendo preciso enviar as questões já respondidas.

6. QUAIS OS BENEFÍCIOS ASSOCIADOS À MINHA PARTICIPAÇÃO E COMO OS DADOS SERÃO UTILIZADOS? Ela auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos e aplicados no sentido de aprofundar conhecimentos

de como a constituição, implementação e desenvolvimento de Cooperativas Escolares por meio dos princípios norteadores da Educação Cooperativa e valores Cooperativistas pode contribuir para a consolidação e vivência da cooperação nas escolas.

7. Caso queira, você pode usar os meios de contato indicados abaixo para sanar alguma dúvida sobre esta pesquisa ou a sua participação.

=====

Contato da pesquisadora: Micheli Cazarolli (55) 991568342 ou mcazarolli@gmail.com

>> Leia a declaração abaixo e, se concordar, clique em "Concordo". Caso contrário, basta clicar em "Discordo" e enviar o formulário. <<

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, que concordo em participar:

CONCORDO ()

DISCORDO ()

Etapa 2)

1. Qual a escola que você estuda?

Etapa 3)

1 – Em uma escala de 0 a 4, qual seu nível de conhecimento sobre o estatuto da Cooperativa Escolar?

(0 = nenhum; 1 = pouco; 2= regular; 3= bom; 4 = excelente)

2 – Como você se sente ao fazer parte do quadro social da Cooperativa escola?

3 – Descreva em poucas palavras o que é cooperação para você?

4 –Em sua opinião, você acredita que a sua escola vivencia o valor da cooperação através das práticas propostas pela Cooperativa escolar?

5 – A cooperativa escolar contribui para o seu desenvolvimento pessoal?

Sim

Não

As Vezes

Outro _____

5.1 – Se contribui, pode dar exemplos de acordo com a sua experiência e aprendizagens?

5.2 – Se não contribui, pode dar exemplos de acordo com a sua experiência?

6 -Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar o valor da cooperação?

7 Para você, quais práticas e ensinamentos na Cooperativa Escolar são essenciais para despertar a autonomia (liberdade para tomar decisões, de ter responsabilidade sobre seus próprios atos)?

8 -Os seus professores conversam com os estudantes em sala de aula sobre os assuntos da Cooperativa Escolar?

9- Na sua opinião, no ambiente da Cooperativa escolar, os estudantes sentem conforto e liberdade em expressar suas opiniões?

10 – O que você mais gosta da Cooperativa Escolar?

11- O que você menos gosta da Cooperativa Escolar?

12-Qual a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pelo Professor orientador da Cooperativa Escolar?

13-Você já fez (ou faz parte) do Diretoria ou Conselho Fiscal da Cooperativa Escolar?

Sim

Não

13.1 – Se sim, como foi esta experiência?
