http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h552
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O COOPERATIVISMO: CONJECTURAS A PARTIR DA PROPOSTA DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

Educational policies and cooperativism: conjectures from the proposal of the A União Faz a Vida Program

Políticas educativas y cooperativismo: conjeturas a partir de la propuesta del Programa A União Faz a Vida

Jeferson Eduardo Calixto[1], Marcos Vinicius Francisco[2]

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – SP, Brasil

RESUMO
O objetivo do ensaio teórico é analisar a proposta educacional contida no Programa A União Faz a Vida, de iniciativa da Fundação Sicredi. A partir dos fundamentos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à análise de documentos, a exemplo da proposta do Programa em tela. Os resultados revelaram que nos últimos anos houve uma considerável interferência do setor privado na educação escolar brasileira, tendo como consequência a descaracterização da função do Estado na execução direta das responsabilidades sociais com a educação pública. No contexto educacional as iniciativas privatistas se intensificaram, o que caracteriza a responsabilização direta mediante a dimensão privatizante da oferta educacional, da gestão e do currículo. O Programa A União Faz a Vida transita, neste contexto, como formador e parceiro do Estado, além de atender aos interesses do empresariado e do mercado econômico em distintos municípios brasileiros. Quanto à atuação do Programa analisado, a formação para o cooperativismo tem sido o cerne da proposta difundida ao longo dos últimos vinte e sete anos, embora tal dimensão esteja distante de uma perspectiva contra-hegemônica que favoreceria um efetivo processo de apropriação, por parte dos estudantes, em termos de objetivações produzidas pela humanidade e que poderiam culminar à emancipação, com vistas à transformação da prática social.
Palavras-chave: Políticas Educacionais; Relações público-privadas; Programa Educacional.

ABSTRACT
The objective of the theoretical essay is to analyze the educational proposal contained in the A União Faz a Vida Program, an initiative of the Sicredi Foundation. Based on the epistemological and ontological foundations of the historical-dialectical materialism method, documents were analyzed, such as the proposal for the Program in question. The results pointed that in recent years there has been considerable interference by the private sector in Brazilian school education, resulting in the mischaracterization of the role of the State in the direct execution of social responsibilities with public education. In the educational context, privatizing initiatives have intensified, which characterizes direct accountability through the privatizing dimension of educational provision, management and curriculum. The A União Faz a Vida Program transits, in this context, as a trainer and partner of the State, in addition to meeting the interests

[1] Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Mestre em Ensino Interdisciplinar pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR - Unespar, Campus de Paranavaí (PR), Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-9517-9167. E-mail: jefersonc_calisto@hotmail.com
[2] Universidade Estadual de Maringá (UEM), Pró-Reitor de Ensino e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). ORCID id: http://orcid.org/0000-0002-5410-2374. E-mail: mvfrancisco@uem.br

of the business community and the economic market in different Brazilian municipalities. As for the performance of the analyzed Program, training for cooperativism has been the core of the proposal disseminated over the last twenty-seven years, although this dimension is far from a counter-hegemonic perspective that would favor an effective process of appropriation, on the part of the students, in terms of objectivations produced by humanity and that could culminate in emancipation, with a view to transforming social practice.
Keywords: Educational Policies; Public-private relations; Educational Program.

RESUMEN
El ensayo teórico tiene como objetivo analizar la propuesta educativa contenida en el Programa A União Faz a Vida, una iniciativa de la Fundación Sicredi. A partir de los fundamentos epistemológicos y ontológicos del método del materialismo histórico-dialéctico, se analizaron documentos como la propuesta del Programa en mención. Los resultados revelaron que en los últimos años hubo una considerable injerencia del sector privado en la educación escolar brasileña, lo que resultó en una mala caracterización del papel del Estado en la ejecución directa de las responsabilidades sociales con la educación pública. En el contexto educativo, se han intensificado las iniciativas privatizadoras, lo que caracteriza la rendición de cuentas directa a través de la dimensión privatizadora de la oferta, la gestión y el currículo educativo. El Programa A União Faz a Vida transita, en ese contexto, como formador y socio del Estado, además de atender los intereses del empresariado y del mercado económico en diferentes municipios brasileños. En cuanto al desempeño del Programa analizado, la formación para el cooperativismo ha sido el eje de la propuesta difundida en los últimos veintisiete años, aunque esta dimensión se aleja de una perspectiva contrahegemónica que favorecería un proceso efectivo de apropiación, sobre la base parte de los estudiantes, en términos de objetivaciones producidas por la humanidad y que pueden culminar en la emancipación, con miras a transformar la práctica social.
Palabras clave: Políticas Educativas; Relaciones público-privadas; Programa educativo.

INTRODUÇÃO

Por meio do presente artigo efetuou-se uma análise crítica e contextualizada do Programa educacional A União Faz a Vida, da Fundação Sicredi. Desde sua criação o referido programa tem desenvolvido práticas em escolas do Brasil, a exemplo do estado do Paraná, com intuito de atuar nas necessidades educacionais.

O Programa A União faz a Vida, por meio da Fundação Sicredi, é um programa de responsabilidade social empresarial, da primeira cooperativa de crédito do Brasil. Na atualidade, a cooperativa Sicredi conta com mais de quatro milhões de associados, presentes em vinte e dois estados, somando cento e quatorze cooperativas. (SICREDI, 2019)

No processo de elaboração deste ensaio teórico, recorreu-se aos fundamentos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico dialético, o qual concebe a sociedade enquanto uma processualidade que é impulsionada pelas contradições geradas no desenvolvimento do próprio processo histórico. Para Triviños (1987), por meio do método, é possível evidenciar as causas e consequências de uma problemática, bem como as suas contradições e relações instituídas no sistema de organização capitalista. Nesta concepção, a prática social é condição inicial para a reflexão sobre um objeto, este que deverá ser compreendido no movimento que o constitui e que o transforma.

Neste sentido, cabe aos pesquisadores traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto de estudo, do ser e seu meio, de tal forma que se apreenda as determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. (TONET, 2013)

Para tanto, recorreu-se à análise de documentos, a exemplo da Proposta do Programa A União Faz a Vida. Evangelista e Shiroma (2019) apontam que, ao se analisar um documento, torna-se necessária a leitura constante e disciplinada dos documentos, estes que são tomados como empiria. Considera-se "[…] que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização." (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 86)

Nesse viés, a fim de teorizar sobre os conceitos e dados identificados, elencaram-se as seguintes fontes bibliográficas para auxiliar no processo de identificação das determinações mais gerais e essenciais do Programa em tela: Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), Oliveira (2015), Pires (2015), Pinto (2016), Ribeiro (2016) e Souza e Moreira (2020). Estas discutem o contexto das relações público-privadas na educação pública brasileira.

Para uma melhor compreensão, o texto se organiza em três momentos, no primeiro discute-se a origem do Programa A União Faz a Vida, da Fundação Sicredi, bem como a sua metodologia de trabalho na educação escolar pública. Em momento posterior, apresentam-se uma análise crítica do contexto político-econômico em que se assentam as atuais políticas para as iniciativas privadas na educação pública. Por fim, discute-se o movimento da política econômica e internacional ancorada nos pressupostos do neoliberalismo, este que descaracteriza o papel da educação escolar enquanto emancipação humana e que propala como estratégia empreendedora e social a intervenção do setor privado na esfera pública.

O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA: UM BREVE HISTÓRICO

A Fundação Sicredi é reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sobretudo porque trabalha para assegurar o cooperativismo por meio de ações ligadas à educação e a cultura. Conforme a proposta do programa:

> Todas as nossas cooperativas e centrais contam com pessoas que trabalham diretamente no desenvolvimento do cooperativismo. Na prática, elas coordenam ações voltadas para os associados e a comunidade. Essas ações são apoiadas por nós da Fundação Sicredi. A gente garante, de forma técnica e especializada, o suporte a diversas iniciativas, como os programas Crescer e Pertencer, a Biblioteca do Sicredi, e projetos que sejam relacionados a temas como educação financeira e captação de recursos. Em 2018, passamos a contar com um Comitê da Fundação, que tem o papel de ajudar a desenvolver os programas sociais. (SICREDI, 2019, p. 11)

Com o objetivo de desenvolver atitudes sociais, o Programa A União Faz a Vida foi lançado oficialmente no ano de 1995. Defende que as pessoas devam ser "[...] educadas desde cedo em temas como cooperação e cidadania e empreendedorismo, e interessadas em uma nova cultura na qual o

indivíduo e a comunidade [...]" possam "[...] criar oportunidades de crescimento para todos." (SICREDI, 2019, p. 12)

Para que as propostas do Programa se efetivem, faz-se necessária uma equipe, composta por Gestores, Parceiros, Apoiadores e Assessoria Pedagógica, o que é denominado pela Fundação como Rede de Compromisso, esta que se materializa por meio de atores sociais:

> **Gestores:** São as entidades integrantes do Sicredi. São idealizadores do Programa A União Faz a Vida. Os gestores têm na sua essência o cooperativismo e investem nas futuras gerações por acreditar que, dessa forma, contribuem para uma sociedade mais cooperativa e empreendedora. O Sicredi acompanha e os Apoiadores necessários para o seu desenvolvimento. O Programa é desenvolvido onde o Sistema está presente.
> **Parceiros:** São os responsáveis formais pelos ambientes educacionais onde o Programa se desenvolve. Têm o papel de instituir as práticas educativas para a construção e a vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania com as crianças e adolescentes. Os parceiros são: as Secretarias de Educação Municipal, Estadual, Secretarias de Assistência Social, ONGs e outras instituições educacionais locais.
> **Apoiadores:** A necessária adesão de Apoiadores ao Programa tem por finalidade envolver representante da comunidade na busca de melhores condições para o desenvolvimento do Programa e de seus projetos. São os atores sociais da comunidade de aprendizagem. Os apoiadores são pessoas físicas e jurídicas da comunidade que apoiam financeiramente, ou de outras maneiras, o objetivo e os princípios do programa. Exemplos: cooperativas, empresas, pais, familiares, entre outros.
> **Assessoria pedagógica:** Contratadas pelo Gestor, as Assessorias Pedagógicas têm o papel de promover a formação inicial e continuada dos educadores para colocar em prática as atividades e os repertórios de cooperação e cidadania desses agentes, que, por sua vez, conduzirão o processo de formação das crianças e adolescentes. As Assessorias Pedagógicas são: profissionais de instituições de ensino superior, centros de pesquisa e empresas de consultoria educacional que atendem aos requisitos técnicos exigidos para promover a formação de educadores. (SICREDI, 2019, p.16)

Apesar de ser lançado oficialmente em 1995, a proposta do Programa emerge em 1994, quando seus idealizadores se aproximaram do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Rio dos Sinos, em São Leopoldo (RS). Contou com o apoio do coordenador do referido Centro, o padre franciscano e precursor do agronegócio latino-americano Roque Lauchner, conforme registros contidos no documento intitulado "Programa A União Faz a Vida 25 anos: resgate histórico":

> Em 1994, o Sicredi e a Unisinos, com a coordenação do Padre Roque Lauchner, se aliaram para desenvolver uma proposta de educação com foco no cooperativismo. As bases do projeto foram criadas por uma equipe multiprofissional de 18 pessoas. "A primeira conclusão do grupo era que não deveríamos instituir uma disciplina de cooperativismo, mas uma prática pedagógica", conta Vergilio Perius[3]. A inspiração para o nome do programa que estava sendo criado veio da origem da vida humana. "O ser humano nasce cooperativo. O pai coopera com a mãe para gerar o filho: a união faz a vida", observa Perius. (SICREDI, 2022, p. 14)

Foi a partir dessa proposta, que ocorreu a implantação do projeto piloto do Programa, em Santo Cristo (RS). Assim, expandiu-se para outras localidades. No ano de 2006, na cidade de Porto Alegre, foi realizada uma série de encontros, denominados "grupos pedagógicos", estes que eram compostos por

[3] Presidente do Sindicato e Organização das Cooperativas do Rio Grande do Sul e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - Sistema Ocergs-Sescoop/RS (2006-2022).

assessores pedagógicos, gestores da Fundação e consultores externos, com o intuito de delinear uma identidade e uma estrutura ao Programa.

Resgata-se, ainda, que em 2007, em Santa Maria (RS), a proposta do Programa foi apresentada para diversas cooperativas do Sistema Sicredi, com uma nova estrutura e metodologia, com vistas à sua expansão em âmbito nacional. Todo esse processo culminou com a construção da Coleção de Educação e Cooperativa, publicação que reuniu um conjunto de princípios conceituais e pedagógicos, que passaram a caracterizar a identidade nacional do Programa, ou seja, "[...] a cidadania, a cooperação e a Pedagogia por Projetos de Trabalho." (SICREDI, 2019, p. 10)

As contribuições teórico-práticas de cunho pedagógico do Programa A União Faz a Vida, para a Educação Infantil, além de efetuar a revisão e atualização do material formativo para gestores escolares, também culminou, no ano de 2019, com a criação dos Livros do Programa A União Faz a Vida. Esses referenciais abarcam textos da Coleção de Educação Cooperativa e dos fichários, que também incorporaram temas considerados relevantes ao cenário educacional, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação em Direitos Humanos e a Avaliação das aprendizagens. (SICREDI, 2019)

Segundo a proposta do programa, no ano de 2022, foram atendidas, no Brasil, 3,7 milhões de crianças e adolescentes, 180 mil educadores, 2600 escolas participantes, 470 cidades em 11 estados, entre estes, o Estado do Paraná. (SICREDI, 2022)

A METODOLOGIA DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA: ÊNFASE NA CATEGORIA COOPERATIVISMO

O Programa A União Faz a Vida concebe uma estrutura própria que estimula o interesse em aprender de forma colaborativa, além de assumir como princípios norteadores a cooperação e a cidadania, prática que denomina de inovadora, como assinalam:

> É preciso romper com a inércia, com automatismos de algumas práticas escolares que se estabelecem no tempo e que deixam cada vez mais distantes os alunos e alunas da escola. É necessário revisar a ênfase apenas em resultados acadêmicos mensurados por testes, o centralismo da gestão, a dinâmica de aprendizagem baseada na competição entre crianças, conteúdos poucos adaptados às realidades locais e sociais, a punição por meio de distintas estratégias, etc. (SICREDI, 2019, p. 14)

Nesse sentido, o Programa considera, em sua proposta, algumas questões necessárias ao se pensar e fazer escola, a exemplo da vida democrática, espaços e tempos escolares, relações colaborativas, construção de projeto de escola dialogado entre muitas vozes, currículo situado, pedagogias críticas e envolvimento com o local.

Por vida democrática, as contribuições de Morin (1999) são assumidas, sobretudo porque ele postulou reflexões sobre a relação entre experiência de vida democrática na escola e a postura participativa, no considerado exercício democrático da vida adulta. Para o autor, se uma escola praticasse a democracia no cotidiano, ela cumpriria o papel de isomorfismo das funções, pois ensinaria às crianças e adolescentes como participar da vida social, argumentar, sustentar decisões, projetar, debater etc. Nessa

ótica, “[...] a escola cumpriria o papel de prefigurar uma mudança social na sociedade.” (SICREDI, 2019, p. 14)

Sobre os espaços e tempos escolares, a proposta se ancora em estudos de pesquisadores de História e Sociologia da Educação que afirmam que problemas existentes na própria estrutura da escola, suas divisões etárias, salas de aula, seus períodos de cinquenta minutos etc., não favorecem a aprendizagem e a adaptação dos alunos. Diante de tal constatação, propõem a necessidade de “[...] pensar em escolas com dimensões humanas, onde as crianças possam se deslocar, participar da organização, criar arranjos de grupos com distintos critérios para aprender o convívio na diversidade.” (SICREDI, 2019, p. 15)

Ao discutir as relações colaborativas, a proposta do Programa ressalta a escola como um lugar de encontros e de bem-estar, destaca que é preciso construir uma ética do cuidado, com o objetivo de empreender uma educação democrática e participativa, que se faz necessário confiar nos adultos e nas crianças, na sua capacidade de cuidar, educar e aprender. “A escola, como família, não é uma instituição que possa ser estruturada a partir da competição e do individualismo; ao contrário, a formação dos seres humanos exige cooperação.” (SICREDI, 2019, p. 15)

Ao tratar da construção de projeto de escola dialogado entre muitas vozes, o Programa enfatiza o Projeto Político-Pedagógico como uma possibilidade de discutir pontos de vista e criar uma cultura comum escolar. A partir de debates, participações, confrontos de ideias, que fazem parte do processo, identificam-se muitos modos de educar, sendo que em uma escola é preciso criar pontos de conexões que oferecem parâmetros para todas as ações educativas. “Analisar e reescrever o PPP significa estabelecer um vínculo entre o passado e o futuro, o ideal e o real, no embate em concepções de mundo, escola, sociedade, infância, adolescência, juventude e ações cotidianas.” (SICREDI, 2019, p. 15)

Sobre o currículo situado, este concebe a escola como responsável por apresentar os conhecimentos científicos, o que corresponde ao currículo, além de deixar que os alunos construam perguntas sobre eles próprios, questões do dia a dia, o que é denominado campo de vivências, estes que favorecerão relações, conexões, sínteses, expansões, transformações e invenções a partir desses conhecimentos.

Destarte, o Programa também focaliza a necessidade de uma base comum curricular, no sentido de garantir a igualdade de acesso ao conhecimento, porém caberá a cada escola e professor, com o apoio dos estudantes, complementar esse currículo, de tal forma que possa ser avaliado e redimensionado, se necessário. “Uma base curricular define a amplitude de um currículo, mas a aprendizagem exige profundidade. O professor cumpre o papel de um equilibrista, um mediador entre o universal, singular, global, local, específico e o contexto.” (SICREDI, 2019, p. 15)

Ao mencionar as pedagogias da vivência de experiências, a proposta se ancora na defesa de que são os caminhos para a reconstrução da realidade educacional. As pedagogias ativas são abertas, situadas e relacionais. Ou seja, diferente das pedagogias convencionais, nas quais, os “produtos de ensino” já vêm prontos para serem aplicados, estas exigem a análise de contexto, uma espécie de exame dos saberes e dos

desejos dos integrantes do grupo de aprendizagem. “Além da escolha de um percurso para construir e compartilhar um saber, são pedagogias que necessitam de professores criativos, com conhecimentos específicos, capazes de dar atenção as necessidades educacionais.” (SICREDI, 2019, p. 16)

Ao mencionar o envolvimento com o local, ressalta-se, na proposta em tela (SICREDI, 2019), a importância de conhecer a comunidade onde a escola se localiza e as características dos grupos de estudantes como ações necessárias à docência. Os alunos estão implicados nos seus contextos de vida pessoal e social, e a escola tem o dever de apoiar esses estudantes a aprenderem a saber mais de si, dos seus contextos e de seus grupos de pertencimento, a fim de construir uma identidade pessoal e conectada à identidade social.

Na metodologia adotada pelo Programa, a prática escolar inovadora deve se subdividir em dez momentos, os quais são denominados como passos, sendo estes: escolha do conjunto de saberes curriculares, definição do território que será explorado, definição da pergunta exploratória, realização da expedição investigativa, registro das experiências vividas no território, escolha do tema e do título do projeto da turma, formulação dos índices inicial e formativo, mobilização dos saberes escolares, mobilização da comunidade de aprendizagem e construção do índice final e realização de atividades integradoras. (SICREDI, 2019)

O primeiro passo consiste na escolha do conjunto de saberes curriculares. Neste momento, o professor seleciona no currículo proposto, em conformidade ao nível de ensino de atuação, o conjunto de saberes/conhecimentos necessários à organização e expedição investigativa dos seus estudantes. (SICREDI, 2019)

No segundo passo, o professor define o território que será explorado pelos estudantes, o qual deverá suscitar interesse e no qual os conteúdos escolares selecionados figurarão como potência. Para tanto, há que se assegurar conhecimentos que possam ser desvelados e compreendidos por meio de ações de investigação sugeridas aos estudantes, a exemplo da observação e aplicação de itinerários de perguntas. (SICREDI, 2019)

O terceiro passo, de acordo com a Fundação Sicredi (2019), compreende o momento em que o professor elabora a pergunta exploratória ou a boa pergunta, esta que deverá levar os alunos a se interessarem pelo conjunto de saberes selecionados pelo docente. “O primeiro, o segundo e o terceiro passos são fundamentais para o sucesso da expedição. É sua íntima relação que pode favorecer que os interesses emergentes dos estudantes estejam em sintonia com os interesses de ensinar dos educadores.” (SICREDI, 2019, p. 30)

O quarto passo exige que o professor eleja o território escolhido, lugar no qual os estudantes realizarão ações de pesquisa. É no território escolhido que os estudantes realizarão a expedição investigativa, coletarão informações a respeito do território explorado, mediante a busca de respostas para a pergunta exploratória feita pelo professor. (SICREDI, 2019)

O quinto passo, registro de experiências vividas no território, abarca os momentos para os alunos, após a realização da expedição, representarem por meio de diferentes suportes materiais, e em grupos, as experiências e os saberes adquiridos sobre o território explorado. Nesse sentido, confeccionam maquetes, desenhos, audiovisuais, colagens, cartazes e outras atividades convenientes ao processo formativo. (SICREDI, 2019)

No sexto passo, escolha do tema e do título do projeto da turma, é importante esclarecer que após a socialização dos registros que foram feitos pelos alunos, o professor deve incentivá-los a revelar quais os seus interesses de aprendizagem sobre o território explorado. O conjunto desses primeiros interesses da turma é que fornece os subsídios para a eleição do projeto a ser desenvolvido. (SICREDI, 2019)

> É muito importante que os educandos participem ativamente da escolha do tema do projeto. Por meio da participação ativa nesse processo é que as crianças e adolescentes tornam-se protagonistas dos caminhos que serão trilhados pela turma durante as etapas previstas para o desenvolvimento do projeto escolhido pelo grupo. (SICREDI, 2019, p. 31)

A formulação dos índices inicial e formativo configura-se como o sétimo passo, momento em que o professor incita seus educandos a revelarem o que já sabem sobre o projeto eleito pelo grupo. Pode ser feita uma lista desses interesses, sempre partindo de um exercício individual e depois coletivo, que deve ser exposto na sala de aula. Após o índice inicial, deve-se construir o índice formativo, ou seja, índice de perguntas das crianças e adolescentes que expressam os seus interesses de aprendizagem. “Tornar público os dois índices (inicial e formativo) possibilita que o professor e seus educandos possam acompanhar, durante o desenvolvimento do projeto, as aprendizagens adquiridas.” (SICREDI, 2019, p. 31)

Com relação ao oitavo passo, mobilização dos saberes escolares, este se apresenta como um momento no qual os professores encaminham as discussões dos conteúdos de forma interdisciplinar. Deverão diversificar o conjunto de estratégias que facilitarão as aprendizagens escolares, tais como trabalhos em grupo, pesquisas na biblioteca e nos meios digitais, aulas expositivas e experiências laboratoriais. (SICREDI, 2019)

O nono passo, mobilização dos saberes e da comunidade de aprendizagem, contempla os questionamentos formulados pelos alunos, os quais serão esclarecidos por meio do contato com os considerados atores sociais, ou seja, as comunidades de aprendizagem. Os professores identificarão quais são as pessoas, entidades ou instituições a serem mobilizadas para contribuir com os esclarecimentos feitos a partir do projeto da turma. É um momento de integração entre escola e comunidade escolar. “Profissionais de diferentes ramos do trabalho, familiares, lideranças comunitárias, representantes de instituições públicas, entre outros, podem trazer informações e realizar atividades muito interessantes para o favorecimento das aprendizagens escolares.” (SICREDI, 2019, p. 32)

O décimo e último passo trata da construção do índice final e realização das atividades integradoras. Ao concluir o projeto, os alunos em conjunto com os professores organizam um índice final, que explicitará as aprendizagens e os procedimentos que foram desenvolvidos ao longo do

desenvolvimento do projeto cooperativo. Neste momento, organizam-se atividades integradoras junto à comunidade, com o objetivo de expor a realização do programa na instituição escolar.

> As atividades integradoras podem ser de diferentes naturezas: mostras culturais, mostras cientificas, peças de teatro, audiovisuais, impressos, enfim, há uma gama variada de possibilidades para que os educandos possam tornar público o que aprenderam. É muito importante que os educandos participem ativamente de sua elaboração e apresentações para a comunidade. (SICREDI, 2019, p. 33)

Conforme a Sicredi (2019), o cumprimento das etapas da metodologia apresentada e aplicada pelo Programa A União Faz a Vida nas escolas, garante a formação do cidadão cooperativo, além do espírito científico e crítico. Os estudantes, segundo esta perspectiva, tornam-se protagonistas do processo educativo e, ao serem conduzidos pelos educadores, passam a aprender com o outro, com a vida e com o mundo. Nota-se, portanto, que a ênfase na formação para o cooperativismo é o cerne do programa. Atendem a uma lógica educacional, que emerge cada vez mais no cenário brasileiro, esta que permite a ascensão de relações público-privadas na educação escolar. Nesse sentido, no próximo subitem, tais relações serão problematizadas, a fim de explanar a síntese de algumas das múltiplas determinações que perpassam o objeto investigado.

A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A descrição da proposta e da intervenção do Programa, apresentada no item anterior, não pode ser compreendida como uma questão estanque. Pelo contrário, conforme Souza e Moreira (2020), deve ser abrangida como resultado de um processo histórico e social, que adentrou o contexto educacional das últimas décadas, via lógica econômica do capital financeiro.

> [...] o modo de produção capitalista se manifesta de forma irracional, possui a capacidade exponencial de produzir mercadorias, conhecimento, concentrar riqueza e a incapacidade de partilhar a produção de bens para o atendimento às necessidades básicas humanas. Nesse meio temos o domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta a capacidade da atividade produtiva. (SOUZA; MOREIRA, 2020, p. 425)

Nesse sentido, o "[...] capitalismo financeiro formou uma rede mundial de controle corporativo", a qual beneficia uma ínfima parcela da população mundial, aproximadamente 1% (DOWBOR, 2017 *apud* SOUZA; MOREIRA, 2020, p. 426). Sobre esta questão ressalta-se que ao compreender a história da educação no Brasil, percebe-se, a partir de Aranha (2011), que a educação escolar pensada pela elite foi direcionada a ela mesma. Complementam Souza e Moreira (2020, p. 426):

> Em sua história o Brasil produziu uma sociedade desigual e violenta, ancorada na colonização e no sistema escravocrata, no qual a burguesia associou-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital, não construiu uma nação autônoma e não garantiu os direitos básicos à população.

Dentre os direitos básicos, negados à população, Pires (2015) menciona a educação escolar, esta que se encontra envolta por uma série de configurações de ordem política e econômica. Entender as

políticas educacionais requer uma compreensão específica para o contexto no qual são propostas, e o quanto elas atendem aos interesses do capital.

Corroborando com essa lógica, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) apontam que a teoria neoliberal e a terceira via (conciliação entre capitalismo de livre mercado e socialismo democrático) têm em comum o diagnóstico de que o culpado pelas crises econômicas é o Estado, embora proponham estratégias distintas para superá-las. Os neoliberais defendem o Estado mínimo e as privatizações dos órgãos estatais; já a terceira via defende a reforma do Estado e a parceria com o Terceiro Setor. "Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não deve ser o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos" (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763). Como exemplo, menciona-se o Programa A União Faz a Vida, foco deste artigo.

Inclusive, Schmidt (2017, p. 125) aponta que o Programa, em tela, "[...] promoveu adaptação à concepção de cidadania do Terceiro Setor em sua origem de elaboração e nos princípios teórico-práticos que o sustentam". Logo, a metodologia do Programa A União Faz a Vida contempla as proposições elaboradas e defendidas pelo Terceiro Setor para a educação escolar, a fim de atender às exigências do empresariado nacional, bem como dos organismos multilaterais.

Ou seja, as interferências da sociedade civil mercantil, mais especificamente por meio do setor privado, representado pela Fundação Sicredi, ganharam sustentação por meio do Programa de Educação Cooperativa A União Faz A Vida, este que foi se materializando via parcerias com diferentes sistemas municipais de educação (SCHMIDT, 2017), implicando em reconfiguração do financiamento e gestão da Educação Básica.

Santos e Moreira (2018), quando abordam o financiamento e a gestão da Educação Básica, no contexto brasileiro, a partir da década de noventa, salientam que a ótica neoliberal foi incorporada por meio de políticas governamentais mais conservadoras, a exemplo do governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Complementam que, embora tenham sido adotadas políticas um pouco mais progressistas, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), elas não se desvencilharam da roupagem neoliberal. Diante de tal constatação, afirma-se que a lógica do capital vem sendo assumida pelas mais variadas concepções políticas governamentais.

De acordo com Tonelo (2021), a economia capitalista tem se apresentado como um modelo econômico que se reconfigurou por décadas; sempre se faz necessário ao sistema gerar uma crise, desestabilizar os mais variados setores sociais, e depois "salvá-los" a partir dos interesses do capital. O autor pondera que, no contexto latino-americano, pós-crise de 2008, teve-se um movimento de derrubada, de caráter político golpista dos governos progressistas, por meio do apoio e manipulação das massas via meios de comunicação. No Brasil, por exemplo, tiveram as denominadas Jornadas de Junho, no ano de

2013 que, apesar de um impulso progressista e de caráter espontâneo, criaram no país, um sentimento de mudança, este que seria possível pela extrema direita. (TONELO, 2021)

> [...] Esse enfraquecimento dos principais pilares do regime (PT, PSDB, PMDB), somado a ausência de uma alternativa de esquerda que questionasse as mazelas mais profundas do capitalismo brasileiro, além de sindicatos e suas direções completamente paralisadas diante dos movimentos de rua (sem uma política que impulsionasse os trabalhadores de forma independente), abriu espaço para a radicalização do discurso e a prática política da direita. (TONELO, 2021, p. 169)

Todo esse cenário, conforme Tonelo (2021), a partir do ano de 2015, criou as condições necessárias para consumar um golpe institucional em 2016. Uma reconfiguração política dos interesses do capital, sistematizados no Brasil, por uma política de extrema direita, iniciada pelo governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), no dia 31 de agosto de 2016, foi aprofundada com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo Partido Liberal (PL) a partir de 1º de janeiro de 2019, com término em 31 de dezembro de 2022.

Como consequência dos referidos governos, foram aprovadas a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que alterou o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal (BRASIL, 2016); a Reforma Trabalhista, materializada por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, ao modificar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), via Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho (BRASIL, 2017a); e a Reforma da Previdência, por meio da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**,** esta que, por sua vez, alterou o sistema de previdência social e estabeleceu regras de transição e disposições transitórias. (BRASIL, 2019)

Ao analisar todas essas mudanças, Costa (2019, p. 271) esclarece que, "[...] com o avanço do Estado social o acesso à renda passou a ser um direito do cidadão", notadamente para aqueles que estão impedidos de trabalhar, seja pela idade, no caso de crianças e idosos, bem como para os que possuam limitações de saúde e deficiência. "Assim, surgiu o direito à renda como proteção social pública. O acesso à renda como proteção social pública pode ser por meio de benefícios previdenciários (contributivos) ou assistenciais (não contributivos)." (*Ibidem*)

No caso do Brasil, especificamente, foi por meio da Constituição Federal, de 1988, que se "estabeleceu a Seguridade Social como uma área de proteção social pública, integrada por três áreas de direitos: Saúde, Assistência Social (como proteção social não contributiva) e Previdência Social – o regime geral de previdência social (em caráter contributivo para o setor urbano e parcialmente para o setor rural)" (COSTA, 2019, p. 271). Todavia, a autora aponta que a partir dos governos de Temer e Bolsonaro, ocorreu um ataque aos gastos sociais que se elevaram, no período de 2003-2014, nos governos de Lula e Dilma, em especial, a partir da política de valorização do salário mínimo, esta que repercutiu sobre as contas públicas,

embora tivesse como foco a luta contra a desigualdade social e a concentração de renda e riqueza nas mãos de uma pequena parcela da população. Dessa forma, esclarece que:

> O Brasil, a partir de 2016, passou a registrar o crescimento dos indicadores de pobreza, a crise política e econômica teve como expressão mais dura a elevação do desemprego, a queda da renda dos trabalhadores e redução dos investimentos sociais. O governo Bolsonaro representa um retrocesso nas conquistas sociais, o crescimento da desigualdade social e agravamento dos indicadores de pobreza já são evidentes. A Reforma da Previdência Social, prioridade para o governo Bolsonaro, tornará mais grave o quadro social do país. A redução dos benefícios assistenciais, especialmente com a desvinculação do valor do BPC ao salário mínimo para os idosos, controle e maior focalização no Programa Bolsa Família, são medidas coerentes com a redução dos gastos sociais (EC 95/2016) e que terão impactos sobre as condições de vida de grande parte da população, especialmente os mais pobres. (COSTA, 2019, p. 290)

Paralelo a estas medidas econômicas, no campo educacional, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), e da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Esclarece-se que a versão final da BNCC, foi aprovada no Governo Temer, considerado ideal para que os grupos empresariais ligados à educação, a exemplo do Movimento Todos pela Educação e do Movimento Escola sem Partido, assumissem a defesa de que as versões preliminares da Base fossem alteradas substancialmente em seu conteúdo.

De acordo com Neira (2017, p. 2977) é visível a "[...] incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe". O texto final da BNCC caracteriza-se por um "[...] esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado" (*Ibidem*). Além de desconsiderar as contribuições dos pareceristas, a versão final da BNCC traz uma forma "mais enxuta" com a supressão de várias partes da segunda versão, fato que compromete a sua compreensão, tornando-a frágil e desconexa, sobretudo quando se considera as temáticas ligadas à diversidade, à questão de gênero, à etnia e a classe social.

Para além da aparência fenomênica, afirma-se que, esse processo, calcado na luta de classes, explicitou distintos interesses ideológicos na formulação e estruturação da BNCC, de acordo com os interesses do empresariado, de segmentos conservadores e do rentismo burguês, conforme Frigotto, em entrevista concedida a Antunes (2018).

É possível identificar a defesa da formação de um trabalhador atrelado à era do capital informacional-digital financeiro, tendo como base a teoria do capital humano, cujo objetivo é educar as crianças e jovens para serem empreendedores de si mesmos (DUARTE, 2020). Nessa ótica, não se estabelece uma análise sobre a realidade social. Ou seja, são obliteradas as possibilidades para que as crianças e jovens compreendam os determinantes sociais, sendo as mesmas levadas a naturalizar a desigualdade social, expressão do sistema de organização capitalista. Os jovens empreendedores de si mesmos, transitam em um campo ilusório, acreditam ser possível, por exemplo, reverter sua realidade, e condição social, apenas, por meio de atitudes individuais.

Ou seja, a BNCC sustenta-se a partir de valores e referenciais neoliberais, os quais também são defendidos pelo Programa A União Faz a Vida. Cita-se como exemplo as justificativas para se combater a pretensa crise do Estado e os seus impactos na educação escolar, esta que deve ser assumida pelo Terceiro Setor, fundações e organizações, representadas pelo setor privado, acrescido do referencial da Teoria do Capital Humano.

Nesse bojo, na BNCC a formação dos sujeitos passou a ser direcionada a partir de competências e habilidades, sendo que a competência é a "[…] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)" que estão sendo implantadas, e as habilidades como práticas, cognitivas e socioemocionais direcionadas as "[…] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2018, p. 8)

Toda essa configuração vem sendo assumida pelo Programa A União Faz a Vida por meio da Pedagogia por Projetos de Trabalho, como já salientado em subseção anterior. Porém, Schmidt (2017, p. 125) alerta para a necessidade de se ultrapassar os discursos idealistas e que romantizam o papel da educação escolar, sobretudo porque:

> [...] a pedagogia de projetos, ao estimular a autonomia dos estudantes para a resolução de problemas da realidade em que vivem os estudantes, repassa ao indivíduo a responsabilidade de fazer o que seria um direito social deste e consequentemente instiga o autogoverno de si mesmo e a autogestão das misérias locais, por consequência, este modelo de aprendizagem é uma engrenagem que destitui do poder público o papel de garantidor dos direitos universais e incentiva a caridade e o empreendedorismo para a resolução de situações reais das comunidades locais. Entendemos que as implicações da retirada do Estado como executor de políticas sociais universais e o protagonismo do mercado como parâmetro de qualidade para a educação induzem a adaptação da cidadania aos ditames do capital, pois, apresenta a conciliação entre a democracia e o capitalismo aprofundando o consenso apesar das desigualdades.

Complementa Schmidt (2017, p. 126), por mais que o Programa A União Faz a Vida assuma como "[...] objetivo estimular o indivíduo a apreender e a incorporar os valores e qualidades apresentadas a fim de torná-lo um membro de sua comunidade específica com espírito cooperativo", é importante esclarecer que, "[...] ao estimular a cooperação mútua, os conflitos das relações de poder existente são apaziguados pelo estímulo à solidariedade e a responsabilidade social, fortalecendo a lógica mercantil".

Na lógica do sistema capitalista, é salutar que o empreendedorismo civil ocorra por meio da intervenção do Terceiro Setor em questões públicas, segundo a roupagem neoliberal. Na visão de Pinto (2016), trata-se de um negócio, um espécime de investimento econômico no setor público, sendo que os lucros são obtidos por meio das consideradas isenções, renúncias fiscais e subsídios a financiamentos. Para o autor, tais dados são poucos divulgados e quando divulgados, pouco transparentes.

À luz do que foi exposto, sobre o sentido da participação do Terceiro Setor em questões que dizem respeito à função do Estado, permanece o questionamento sobre o motivo da permanência e do crescimento dos programas de empreendedorismo civil pelo Terceiro Setor na educação escolar pública, dimensão a ser explorada no próximo subitem.

O PÚBLICO, O PRIVADO E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS

Entender a educação escolar enquanto uma construção histórica e social permite à compreensão de que muitas questões que interferem na sua lógica foram e são reconfiguradas a partir dos interesses do capital financeiro sob a lógica do neoliberalismo. Uma questão que sustenta essa lógica é a crítica e atribuição das mazelas educacionais à responsabilização dos professores. Todavia, na visão de Ribeiro (2016), culpabilizar os professores e a atual organização das escolas é equivocar-se quanto à atual realidade educacional, uma vez que ela é resultante de um contexto político e econômico, no qual os professores perderam o *status* social diante das condições ligadas à profissionalidade. Escola e professores foram descaracterizados a partir dos interesses neoliberais.

O autor pondera que as formações pedagógicas, via capacitações pedagógicas, inculcam nos professores a responsabilidade de que devem gerir os mais variados problemas, resultantes dos dilemas sociais. Assim, abre-se espaço para que outros agentes sociais, entre estes, empresas privadas e organizações do Terceiro Setor, adentrem ao espaço escolar, por meio da realização dos seus Programas e Projetos (RIBEIRO, 2016). Inclusive, cria-se no imaginário social que essa é a solução para os problemas enfrentados pela educação escolar nacional.

Esse contexto, também é discutido por Oliveira (2015), a autora analisa que foi a partir dessa reestruturação produtiva, que surgiu a exigência de um novo perfil de trabalhador e, por conseguinte, um novo perfil de professor, para atender, esta nova demanda social e educacional. Um perfil docente que adere às imposições sociais, sem base e formação para problematizar a realidade.

Schimdt (2017), ao analisar a trajetória do Programa A União Faz a Vida no Brasil, identificou um número expressivo de professores envolvidos por meio do voluntariado no referido Programa, esses que são estimulados pela cidadania da doação. Transferem conhecimentos e experiências que culminam à multiplicação dos recursos doados pela Sicredi. Por conseguinte, tal concepção atinge os alunos envolvidos neste processo.

> No intuito de resolver os problemas da realidade os professores criam projetos que instigam as crianças a realizá-los. Todavia, a experiência é feita muito à distância de qualquer discussão politizadora ou de qualquer estímulo para conectá-la às ações governamentais ou ao funcionamento das políticas públicas. Pelo contrário, a responsabilização privada do social é despolitizadora da questão social, pois, parte em princípio da desqualificação do poder público e, portanto enfraquece a possibilidade aberta pelo conflito interno no terreno das próprias políticas públicas para criar compromisso e qualidade diante dos cidadãos e repolitiza-os, incentivando ao trabalho voluntário. (SCHMIDT, 2017, p. 131-132)

Nesse contexto, segundo Oliveira (2015), as escolas passaram a incorporar as pedagogias do "aprender a aprender", estas que utilizam em suas propostas político-pedagógicas e de formação docente, princípios educacionais ancorados na perspectiva neoliberal. Essa materialização se deu em documentos, tais como o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors (1998) e em propostas educacionais, a exemplo de Morin (2000) e na Teoria do Capital Humano, que

serviram de base para a emergência do Programa A União Faz a Vida, na defesa por uma educação cooperativista.

Francioli (2012) afirma que a partir das pedagogias do aprender a aprender, à escola caberá a função de preparar as crianças e jovens para a adaptação do que é produzido pela classe burguesa. Essas pedagogias, no contexto escolar, de acordo com a autora, são encapadas por diversas vertentes pedagógicas, sendo estas: "[...] a pedagogia das competências cunhada pela teoria de Philippe Perrenoud, a pedagogia do professor reflexivo de Donald Schon, a pedagogia dos projetos de Willian Heard Kilpatrick e a pedagogia do multiculturalismo." (FRANCIOLI, 2012, p. 62)

A partir destas diretrizes educacionais, não há preocupação com o processo de apropriação de conceitos promotores de desenvolvimento psíquico e social. Os conteúdos vinculam-se somente às necessidades de formação dos indivíduos para a vida, "[...] a recomendação de torná-los um saber prático, não extrapolando, com isso, os limites do pensamento empírico" (SFORNI, 2004, p. 76), ancorado, muitas vezes, no senso comum

Nesse sentido, recorre-se, mais uma vez a Schmidt (2017, p. 126-127), tendo em vista que "[...] a adaptação ao capital em relação aos fundamentos pedagógicos que tipificam a cidadania à educação atrelada ao quadro de exigências de empregabilidade, da produção e do capital são as consequências que as reformas de ensino e a pedagogia das competências de fato implicam". Seus fundamentos corroboram uma nova concepção de mundo, atendem as necessidades fetichizadas pelo capital e favorecem a alienação dos filhos da classe trabalhadora. Destarte, os novos papéis conferidos "ao Estado neoliberal no que diz respeito à educação em suas relações com o trabalho provocaram impacto nas categorias conteúdo, método, espaços, atores e formas de controle internamente nas escolas, estabelecendo uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas." (SCHMIDT, 2017, p. 127)

Em face dessas constatações é que Schmidt (2017) concluiu que o Programa A União Faz a Vida não promove uma educação cooperativista, pelo contrário promove a cooperação no sentido da filantropia.

> Percebemos que, o PUFV, não faz uso do vocábulo "emancipação", realçando o ideário da adaptação. Esta nova linguagem está sendo amplamente usada em detrimento dos seguintes vocabulários: classe, exploração, dominação, desigualdade e do cooperativismo. A difusão dessa nova linguagem parece ser produto de um imperialismo apropriadamente simbólico, seus efeitos são mais poderosos e perniciosos porque ela é veiculada tanto sob a capa da modernização e negação da história de luta dos trabalhadores. O novo símbolo da cidadania indica a forma hipertrofiada como se representam as relações sociais, econômicas, culturais e educativas e colocam o mercado como parâmetro de tudo. É compreensível que, no contexto de desregulamentação do capital e da nova ordem da ideologia neoliberal, o sentido da cidadania proposto pelos intelectuais do Terceiro Setor expresse uma visão de classe cujo desfecho é a naturalização da sociedade de classes. Para os interesses do capital a ênfase na cidadania recai sobre o "cidadão produtivo" sujeito às exigências do mercado, onde o termo produtivo refere-se ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia. (SCHMIDT, 2017, p. 127-128)

E, "[...] por mais inovadora e tecnicamente competente que seja a proposta de Educação Cooperativa e que haja um investimento sistemático da Fundação SICREDI nas Secretarias de Educação possibilitando-as realocar investimentos para outras carências mais básicas" das realidades nas quais o

Programa é desenvolvido, "[...] a face mais conservadora da solidariedade privada, contraditoriamente, mostra-se por inteiro na própria ação da filantropia porque retira da arena política e pública os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade" (SCHMIDT, 2017, p. 129). Por esse prisma, a filantropia oblitera o alcance político relativo à noção de bens públicos, ou seja, cria-se a falsa sensação de que a eficiência de gestão está ancorada nos procedimentos privados, estes que deverão subsidiar o financiamento educacional.

Todas estas questões, segundo Duarte (2000), resultam na sociedade do conhecimento, na verdade, difundem as ilusões acerca do conhecimento. Ou, como compreende Kuenzer (1995), na fragmentação do conhecimento, quando é proposto o uso de métodos, meios tecnológicos e convencionais para efetivação destas propostas, tais como o livro didático e seu direcionamento de comunicação intencional.

A intervenção do privado cria a falsa sensação de solução dos problemas. Todavia, não discute como propõe Saviani (2021), aquilo que é clássico, histórico e organizado pela humanidade, e sim ilusões. Assim, apesar da metodologia do Programa A União Faz a Vida sugerir "[...] uma escola democrática, e uma concepção de cidadania participativa, ela tem a ver com esta diluição das fronteiras do conflito público privado pela distribuição social dos bens públicos, que constroem a horizontalidade do denominador comum entre organizações sociais não-governamentais muito distintas" (SCHMIDT, 2017, p. 130). Todo esse emaranhado justifica o porquê de organizações empresariais, tais como a Fundação Sicredi, institucionalizarem-se como Terceiro Setor, a fim de conferir os encaminhamentos necessários à deliberação dos bens comuns por meio da resolução privada, além de assumirem postura crítica à ineficiência burocrática do Estado. Porém,

> [...] falta o essencial a este movimento de conscientização social proposto pelo Terceiro Setor através do PUFV, exatamente aquilo que os direitos sociais legalmente garantidos pelo contrato social contemplam, e a ótica cooperativista mais tradicional sustentam: um espaço público real, construído com objetividade e pretendendo a universalidade dos princípios cooperativistas. (SCHMIDT, 2017, p. 128-129)

Por fim, compreende-se que o formato do Programa aqui analisado, na busca pela formação do cidadão cooperativo e empreendedor, está distante de uma perspectiva contra-hegemônica que favoreça a catarse, ou seja, uma compreensão interna, que a partir do conhecimento apropriado, permite uma transformação da realidade, uma emancipação humana com vistas à compreensão em termos de essência da prática social. Revela-se, por conseguinte, a disputa por uma forma de regulação social, via educação escolar, que legitime as relações público-privadas, como se essas fossem a solução para um despreparo do Estado, a fim de atender os anseios da modernidade e necessidades do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a proposta de intervenção do Programa A União Faz a Vida na educação escolar tem-se, a partir da perspectiva de seus idealizadores, que sua metodologia considerada inovadora, atende algumas

necessidades educacionais contemporâneas, estas que são reforçadas pelo discurso empresarial, tais como a necessidade de novas metodologias de ensino e o aumento da qualidade da educação. Por outro lado, as análises na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético consideram que as necessidades educacionais da atualidade são geradas pelo capital econômico, de forma contínua e em um clico dinâmico de continuidades, movidas pela crise econômica que transformam em lucro as próprias necessidades educacionais.

O Programa A União Faz a Vida, bem como outras iniciativas do setor privado, transitam neste contexto ao atuarem como formadores e parceiros do Estado, também atendem aos interesses do empresariado e do mercado econômico. Ou seja, assumem uma bandeira de responsabilidade social, atendem as necessidades geradas pelo capital e, em contrapartida, lucram por meio de isenções fiscais. Nesse ínterim, identifica-se a descaracterização da função do Estado na execução direta das responsabilidades sociais com a educação pública. No contexto educacional as iniciativas privatistas se intensificaram, o que caracteriza a responsabilização direta mediante a dimensão privatizante da oferta educacional, da gestão e do currículo. Quanto a atuação do programa analisado, a formação para o cooperativismo tem sido o cerne da proposta ao longo dos últimos vinte e sete anos.

As análises efetuadas por meio deste ensaio teórico, via análise documental, contribuem com o acúmulo de conhecimentos produzidos sobre os impactos das relações público-privadas na educação escolar nacional, porém, abre-se espaço para que pesquisas empíricas sejam realizadas, com foco no processo de materialização do Programa a União Faz a Vida, em diferentes municípios do país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, André. **A educação está nocauteada.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada. Acesso em: 15 dez. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.467/2017, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b, Brasília. 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 04 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

COSTA, Lucia Cortes da. A assistência social, previdência e transferência de renda em tempos de ajustes fiscais – de Temer a Bolsonaro. *In*: LEITE, Acácio Zuninga *et al.* (orgs.). **Brasil**: incertezas e submissão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 271-291.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita - sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Júlia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567. Acesso em: 09 fev. 2023. https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.020

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

KUENZER, Acácia. Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, Naura. S.C. (org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1995. p. 8-23.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. *In*: CONBRACE, 20., 2017, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] Goiânia: CONBRACE, 2017. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA. Helen Cristina de. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 761-778, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jul. 2016. https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00133.pdf. Acesso em: 12 jul. 2016. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e capacitação docente**: a educação pública paranaense na contemporaneidade. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/803. Acesso em: 21 jul. 2021. https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.803

SCHMIDT, Felipe José. **Concepção de cidadania do programa de Educação Cooperativa "A União Faz a Vida" da Fundação Sicredi**: adaptação ou emancipação. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

SICREDI. Sistema de Crédito Cooperativo**. O Programa A União Faz a Vida**: Referencial de dados e fundamentos teóricos e metodológicos / Alexandre Isaac; Ricardo Casco (orgs.). Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019.

SICREDI. Sistema de Crédito Cooperativo. **A União Faz a Vida 25 anos**: resgate histórico. 2. ed. Nova Petrópolis: Fundação Sicredi, 2022. Disponível em: https://auniaofazavida.com.br/files/historico/Resgate%20Hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779/4711. Acesso em: 14 jul. 2021. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.4779

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

TONELO, Iuri. **No entanto ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

TONET, Ivo. **Método cientifico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido: 04/01/2023
Correções: 06/02/2023
Aceite Final: 24/02/2023