



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Delci Cleonice Bender

**COOPERATIVA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE/COM UMA ESCOLA PÚBLICA
NO VALE DO RIO PARDO/RS**

Santa Cruz do Sul

2023



Fonte: ilustração produzida e cedida por Víctor Armani dos Santos.

Delci Cleonice Bender
Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II¹

**COOPERATIVA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE/COM UMA ESCOLA PÚBLICA
NO VALE DO RIO PARDO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação (ATLE), Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

Santa Cruz do Sul

2023

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Bender, Delci Cleonice

Cooperativa Escolar: experiências de/com uma escola pública no Vale do Rio Pardo/RS / Delci Cleonice Bender. – 2023.

115 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

1. Educação. 2. Cooperativa Escolar. 3. Escola pública. 4. Educação cooperativa. I. Oliveira, Cláudio José de. II. Título.

Delci Cleonice Bender
Bolsista PROSUC/CAPES modalidade II²

**COOPERATIVA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE/COM UMA ESCOLA PÚBLICA
NO VALE DO RIO PARDO/RS**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação (ATLE), Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor Orientador – UNISC

Dra. Elisete Medianeira Tomazetti
Professora Examinadora – UFSM

Dr. Felipe Gustsack
Professor Examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2023

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Considero que agradecer é um modo de valorizar a experiência de estar juntos/as, tecendo afetos. Sei que tenho muito a agradecer e procuro fazê-lo diariamente.

Agradeço a Deus por abençoar os meus dias.

À minha mãe, Hildegard, pela pessoa que é e por sempre acreditar em mim.

Ao Fábio, meu companheiro, por me apoiar em cada passo e me incentivar, compreendendo minhas ausências e sonhando comigo este projeto.

Ao meu orientador, professor Cláudio, por me ensinar que o rigor acadêmico pode ser afetuoso, perpassado por *invencionices*³. Se olhar este texto bem de pertinho, poderá ver sua mão escrevendo junto com a minha.

Aos/às colegas do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação (LinCE), e do grupo de orientação da linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação (ATLE), por serem parceria e inspiração ao longo de todo o percurso. Uma menção especial à Bianca, minha colega mestranda com quem partilhei angústias, alegrias e estudos nesses últimos dois anos.

À professora Elisete e ao professor Felipe, por fazerem parte deste meu percurso como componentes da banca examinadora, de modo tão cuidadoso e afetuoso, compartilhando comigo seus saberes e experiências.

Às professoras e à escola participante da pesquisa, pela acolhida e carinho com que aceitaram conversar comigo para, juntas, compormos este estudo.

Às pessoas com quem convivi como aluna e, mais tarde, a partir de 2006, como professora, nas escolas de Sinimbu, Herveiras e Santa Cruz do Sul.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, pela possibilidade de compor um percurso partilhado com colegas e professores/as que contribuíram com meus modos de pensar e repensar algumas questões, sem prescindir da amorosidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC, pela concessão da bolsa (modalidade dois), possibilitando a realização deste sonho.

Aos/às colegas do time Greta Consultoria; ao Grupo Técnico da Fundação Sicredi; aos/às assessores/as de desenvolvimento do cooperativismo das cooperativas Sicredi das regiões com as quais trabalho, em especial, Sicredi Vale do Rio Pardo/RS – colaboradora neste estudo; às escolas parceiras e seus/suas professores/as, estudantes e comunidades escolares, por compartilharmos aprendizados e histórias com o Programa Cooperativas Escolares.

À Elisete, à Fernanda e ao William, por serem presença constante, até mesmo longe. Deixo meu carinho a todas as pessoas que não consegui aqui nomear mas, de algum modo, fazem parte da minha vida e partilham a sua vida comigo.

³ Nota da sessão de orientação (dez./2021).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo entender e problematizar como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública, de educação básica, da região Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul. Minha opção foi pesquisar com uma escola de ensino fundamental, acompanhando as atividades de implementação e desenvolvimento de sua Cooperativa Escolar, no modelo fomentado pela Fundação SICREDI. Do ponto de vista metodológico, embasada por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), adotei a conversa como método, sendo instrumentos as entrevistas narrativas realizadas com cinco professoras da escola e os registros das observações e interpretações no diário de campo, sobre os encontros dos quais participei. Inspirada por Nóvoa e Alvim (2022), a ideia da metamorfose perpassa esta escrita como uma metáfora para a minha transformação como pesquisadora, também da própria pesquisa e da escola. A partir das narrativas, emergiram duas unidades de sentido discutidas no texto: marcas de um modo de fazer escola hegemônico; e modos de pensar a educação cooperativa. Aqui a escola é entendida como uma forma pedagógica e não um prédio ou instituição, com base em autores como Kohan (2015), Masschelein e Simons (2008; 2019; 2021), Charlot (2020) e Bondía (2015; 2018). Para pensar a educação cooperativa e o que pode significar cooperar na escola, busquei Schneider (2003; 2019) e Sennett (2021), entre outros. Ao propor a interlocução entre essas duas temáticas, interrogo: Como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose dessa escola pública? Os sentidos produzidos no percurso reflexivo sustentam o argumento deste estudo: o modo de fazer escola da Cooperativa Escolar participante da pesquisa compõe um espaço-tempo pedagógico de discussão e elaboração coletiva, considerando as demandas de sua comunidade. Assim, apresenta-se não com a intenção de completar essa escola ou de substituir algo, mas de transbordá-la com a possibilidade de um ambiente de educação cooperativa.

Palavras-chave: Educação; Cooperativa Escolar; Escola pública; Educação cooperativa.

Importa a palavra no movimento múltiplo da vida, da escrita e da leitura, no que ela traz e origina de uma vida vivida inteiramente pelas vidas por viver e partir das leituras dessa vida que se manifesta em palavras. Para isso, escrevemos, por isso estamos escrevendo, para afirmar e gerar vidas.
(KOHAN, 2015, p. 18)

ABSTRACT

This dissertation aims to understand and problematize how co-operative education can contribute to the experience of metamorphosis of a public basic education school in the Vale do Rio Pardo region in Rio Grande do Sul. My alternative was to do research within an Elementary School accompanying the implementation and development its Co-operative School activities using a model promoted by the SICREDI Foundation. The methodological point of view is based on Ribeiro, Souza and Sampaio (2018). I had adopted the conversation as a method having instruments such as narrative interviews that were carried out with five school teachers as well as observations and interpretations registered in a field diary of the meetings I participated. Inspired by Nóvoa and Alvim (2022), the idea of metamorphosis permeates this writing as a metaphor as my transformation as a researcher and also about the research itself and of the school. From these, two sense units emerged which are discussed in the text: marks of a hegemonic way of doing school; and ways of thinking about co-operative education. Based on authors such as Kohan (2015), Masschelein and Simons (2008; 2019; 2021), Charlot (2020) and Bondía (2015; 2018), school is understood as a pedagogical form and not as a building or institution. To contemplate co-operative education and what it might mean to co-operate at a school, I looked up for Schneider (2019) and Sennet (2021) among others. By proposing a dialogue between these two topics I ask: How can co-operative education contribute to the metamorphosis experience in this public school? The senses produced during the data analysis support the argument of this study: the way that the Co-operative School was doing school in the research composes a pedagogical space-time discussion and a collective elaboration according to the demands of its community. Therefore, this approach is presented not with the intention of filling a gap in this school or of replacing something, but to overflow it with the possibility of an environment of co-operative education.

Keywords: Education; Co-operative School; Public school; Co-operative education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 – Mandala “Para iniciar a conversa” | 16 |
| Ilustração 2 – Convite para a banca de qualificação | 24 |
| Ilustração 3 – Mandala elaborada para o projeto de pesquisa (anterior à qualificação)..... | 25 |
| Ilustração 4 – Mandalas elaboradas a partir dos pareceres da banca de qualificação | 26 |
| Ilustração 5 – Convite para a banca de defesa da dissertação | 29 |
| Ilustração 6 – Mandala “Movimentos da pesquisa” | 30 |
| Ilustração 7 – Carta da missão “A descoberta” | 41 |
| Ilustração 8 – Tabuleiro da fase 1 de Cooperlândia | 42 |
| Ilustração 9 – Selos para autoavaliação no Diário de aventuras | 42 |
| Ilustração 10 – Árvore de habilidades | 44 |
| Ilustração 11 – Convite às professoras para participação na pesquisa | 56 |
| Ilustração 12 – Mapa político da região Vale do Rio Pardo/RS..... | 59 |
| Ilustração 13 – Mandala dos ditos recorrentes nas narrativas das professoras..... | 62 |
| Ilustração 14 – Mandala “Conversas com autores/as que me entendem” | 63 |
| Ilustração 15 – Mandala das unidades de sentido a partir das narrativas das professoras | 64 |
| Ilustração 16 – Cartazes produzidos em grupos durante a missão "A descoberta" | 76 |
| Ilustração 17 – Registros da viagem de estudos a Nova Petrópolis/RS | 80 |
| Ilustração 18 – Fluxo de caixa de outubro de 2022..... | 91 |
| Ilustração 19 – Nuvem de palavras formada por participantes do Desafio Coopes 2022 | 92 |
| Ilustração 20 – Mandala “Uma pausa na conversa” | 96 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

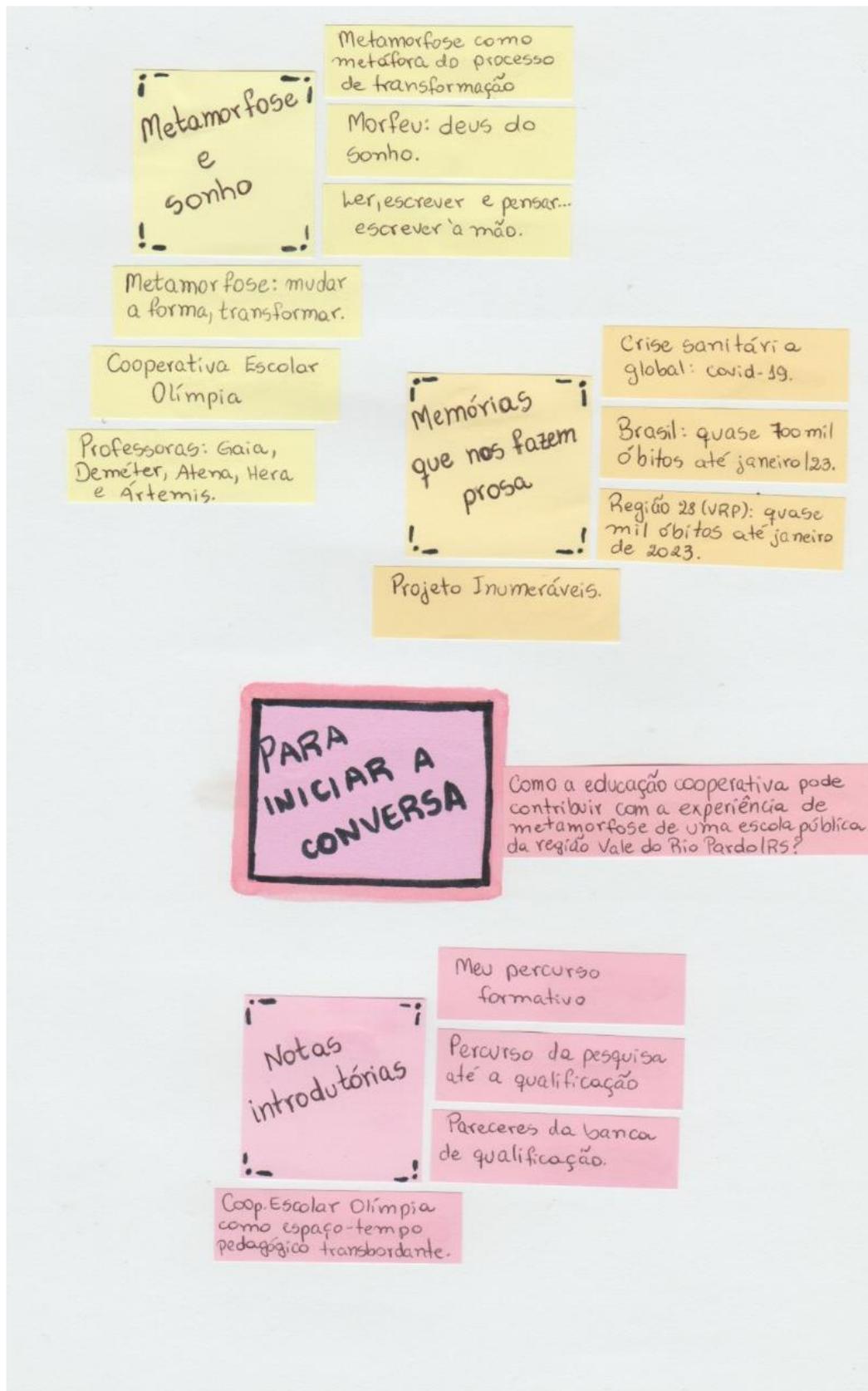
| | |
|-----------|---|
| ACI | Aliança Cooperativa Internacional |
| AGO | Assembleia Geral Ordinária |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANVISA | Agência Nacional de Vigilância Sanitária |
| ATLE | Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| COOEBOMPA | Cooperativa Escolar da Escola Bom Pastor |
| CoopEECC | Cooperativa da Escola Evangélica da Comunidade de Castrolanda |
| COOUNITRA | Cooperativa Escolar União e Trabalho |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| DAC | Departamento de Assistência ao Cooperativismo |
| DIA C | Dia de Cooperar |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECCUART | Cooperativa Escolar Ecologia, Cultura e Arte |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FATES | Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFSUL | Instituto Federal Sul-rio-grandense |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LinCE | Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| OBSERVADR | Observatório do Desenvolvimento Regional |
| OCB | Organização das Cooperativas do Brasil |
| OCCE | Escritório Central de Cooperação na Escola |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OCERGS | Organização Cooperativa do Rio Grande do Sul |
| ODS | Objetivo de Desenvolvimento Sustentável |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |

| | |
|----------|---|
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAS | Organização Pan-Americana da Saúde |
| OSCIP | Organização de Sociedade Civil de Interesse Público |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROSUC | Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior |
| PUFV | Programa A União Faz a Vida |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SESCOOP | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo |
| SICOOB | Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil |
| SICREDI | Sistema de Crédito Cooperativo |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SME-RJ | Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro |
| SNCT | Semana Nacional de Ciência e Tecnologia |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNISC | Universidade de Santa Cruz do Sul |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UTI | Unidade de Terapia Intensiva |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | PARA INICIAR A CONVERSA | 14 |
| 1.1 | Metamorfose e sonho..... | 14 |
| 1.2 | Memórias que nos fazem prosa..... | 17 |
| 1.3 | Notas introdutórias..... | 19 |
| 2 | MOVIMENTOS DA PESQUISA | 31 |
| 2.1 | Contexto | 31 |
| 2.2 | Ferramentas conceituais e metodológicas | 45 |
| 3 | CONVERSAS COM AUTORES/AS QUE ME ENTENDEM..... | 64 |
| 3.1 | Marcas de um modo de fazer escola hegemônico..... | 66 |
| 3.2 | Modos de pensar a educação cooperativa | 77 |
| 3.3 | Contribuições da educação cooperativa | 86 |
| 4 | UMA PAUSA NA CONVERSA..... | 97 |
| | REFERÊNCIAS | 101 |
| | ANEXOS | 108 |
| | ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras participantes da pesquisa | 108 |
| | ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: participante do grupo de orientação | 110 |
| | ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: ilustrador | 112 |
| | ANEXO D – Termo de Autorização Institucional..... | 114 |

Ilustração 1 – Mandala “Para iniciar a conversa”



1 PARA INICIAR A CONVERSA

Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora (KRENAK, 2022, p. 103).

Este é o primeiro capítulo desta dissertação. Porém, desde a página inicial, já venho trazendo palavras, imagens e ideias para convidar-lhe a percorrer a minha escrita. Entre inúmeras leituras e releituras, algumas fizeram mais sentido para mim do que outras. Assim, fui compondo meus modos de dizer.

Por isso, tenho aqui o intuito de pegar a sua mão para passearmos pela história de Morfeu e como ela se aproxima da minha ideia de pesquisa. Também quero expor alguns registros do período histórico em que este estudo se fez: durante uma crise sanitária global. Na sequência, mostrarei alguns passos importantes que constituíram meu percurso investigativo até aqui. Ainda, apresentarei como esta escrita está estruturada, a partir do foco de cada capítulo. Retomando a epígrafe acima, este é o convite que deixo: para conversarmos sobre modos de pensar a educação que façam sentido neste nosso tempo, entre os quais destaco a educação cooperativa.

1.1 Metamorfose e sonho

Metamorfose e sonho são duas questões centrais neste estudo e em minha vida. Como pesquisadora, transformei-me ao longo do percurso no Mestrado em Educação, que comecei a trilhar depois de muito sonhar com ele. A proposta da pesquisa também mudou de forma, porém, preservando alguns aspectos fundamentais que compartilharei nas próximas páginas. Compreendo que a metamorfose pode ser entendida de diferentes modos. Entretanto, trago essa ideia inspirada por Nóvoa e Alvim (2022). Ao longo da minha escrita, ela é assumida como uma metáfora do meu processo de transformação como pesquisadora, da própria pesquisa e da escola pública, por esse modo de fazer escola que o estudo discute: com a contribuição da educação cooperativa, por meio da Cooperativa Escolar.

Como professora de Língua Portuguesa que sou, sempre gostei da literatura e da possibilidade de dizer sem falar, de criar imagens com metáforas, de me permitir não ser tão literal em todos os momentos. Entendo que a dissertação é um trabalho acadêmico, e não literário; sendo assim, há algumas exigências que demandam certa cautela ao brincar com as palavras.

Entretanto, uma das primeiras lições que aprendi com meu orientador é que *a pesquisa tem que estar perto de mim*⁴. Ao longo das sessões de orientação, encontros com os colegas e aulas das disciplinas, fui registrando alguns ditos que deram o que pensar e dizem muito da nossa docência e modo de pesquisar. Estou trazendo esses enunciados em itálico, com nota de rodapé situando a sua ocorrência.

Sei que “Escrever não é fácil porque no ato da escrita, na mesma ação de dar conta em forma gráfica de nossas dificuldades, vamos lidando com elas inventando novas formas de ser” (GUSTSACK; PELLANDA, 2015, p. 237). Assim, na intenção de aproximar a linguagem acadêmica da minha maneira de dizer, busquei compreender melhor a palavra metamorfose. Descobri que tem origem grega e significa transformação de algo, mudança de forma (DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE, c2023). Considerando essa etimologia, meu próximo passo foi buscar uma referência na mitologia grega – assim cheguei a Morfeu.

Conta a lenda que Morfeu era o deus do sonho. Um deus alado, cujo talento para assumir qualquer forma humana – se metamorfosear – fazia dele um mensageiro das outras divindades para os mortais enquanto estes dormiam. “Nenhum outro imita com mais perfeição o porte, a fisionomia, a maneira de falar, e, além disso, o modo de vestir e as conversas habituais. Só imita os homens, porém” (OVÍDIO, 2020, p. 192).

Assim, encontrei em Morfeu a simbologia da metamorfose e do sonho. Ele tinha, ainda, dois irmãos: Fobetor, responsável pelos pesadelos e por assumir formas de animais; e Fântaso, que representava seres inanimados nos sonhos dos mortais. Filhos de Hipnos (deus do sono) e Pasífae (deusa das alucinações), viviam em uma caverna profunda e silenciosa, onde nada provocava o menor ruído.

Do rochedo, porém, saem as águas do Letes, que, com seu leve murmúrio, convidam ao sono. Diante da entrada da gruta, crescem as fecundas papoulas e outras inúmeras plantas de cujo suco a Noite extrai o torpor que espalha, juntamente com a sua umidade, pelas terras envoltas na escuridão (OVÍDIO, 2020, p. 191).

Nas narrativas gregas busquei, também, a inspiração para o nome fictício da Cooperativa Escolar e das professoras participantes da pesquisa, para atender aos preceitos éticos e não identificá-las. O monte Olimpo, segundo a mitologia, era a morada dos 12 principais deuses gregos. Por isso, escolhi Olímpia como nome imaginário da Cooperativa Escolar, neste estudo. Para nomear as cinco professoras, procurei por semelhanças delas com algumas personagens mitológicas, chegando a esta definição: **Gaia, Deméter, Atena, Ártemis e Hera.**

⁴ Nota da sessão de orientação (maio/2021).

De forma breve, posso contar que **Gaia** simboliza a mãe Terra (HAMILTON, 2022). **Deméter** cuida de tudo e de todos, com destaque no ensino de crianças e de adolescentes. **Atena** é conhecida pela sabedoria, tendo o trabalho como lema, voltado à administração e organização de suas tarefas. **Ártemis** rege a atividade física, a dança e o atletismo. **Hera** gerencia as funções públicas em que uma mulher exerce o poder, preservando a família, as tradições e a comunidade (BUONFIGLIO, c2023).

Agora, desejava, de alguma maneira, representar a escola parceira da pesquisa, sua Cooperativa Escolar e professoras participantes. Também, gostaria de homenagear os/as colegas e amigos/as que o trabalho me proporcionou; e, de uma forma muito especial, os/as alunos/as que, com toda amorosidade, vêm compondo minha docência e meu ser desde 2006.

O modo que inventei para isso foi trazer o Víctor para a dissertação comigo, por meio da ilustração logo após a capa. Partilhamos alguns anos de nossas vidas na Escola Nossa Senhora de Fátima, no interior de Sinimbu/RS, quando ele ainda era, para mim, o Vitinho – agora colega, professor de História. Sempre admirei suas habilidades de desenho. Sei que gosta de desenhar com lápis, em folha de caderno (sem colorir, de preferência). Acho que temos isso em comum: não o desenho, mas o gosto por caderno e lápis, já que toda a minha dissertação foi escrita assim. Contei a ele a ideia central da pesquisa, encaminhei algumas imagens e o resultado foi criação do artista. Senti-me honrada quando ele aceitou o convite e autorizou esta divulgação.

Ainda sobre a escrita à mão, certa vez disse ao professor Cláudio que eu penso melhor com o lápis na mão. Também gosto muito de colorido, de notas autoadesivas para elaborar mandalas⁵ e organizar o pensamento – por isso você encontra uma delas na abertura de cada capítulo. Talvez porque, ao mudar de ideia, ao repensar, posso destacar os *post-its* e substituir por outros, sem desarranjar o desenho que eu vinha fazendo. Assim, também, o lápis: escrever, apagar, reescrever, deixando marcas suaves no papel.

Durante o percurso reflexivo, percebi que essa é minha forma de me inscrever na escrita. Então, compreendi o alerta de Bondía (2015, p. 139): “Ler, escrever e pensar não podem acontecer separadamente”. Esta dissertação carrega vestígios das minhas maneiras de estudar e apresentar o que estou pensando. Ao longo da leitura, você conhecerá melhor não só meus argumentos, mas a mim. Instigada pelo meu orientador, esse foi o modo de compor a dissertação

⁵ Minha opção por nomear esses quadros de ideias como mandalas se dá pelo meu entendimento de que essa forma se aproxima mais das intenções da pesquisa. Ainda, a inspiração partiu de um registro no diário de campo, que descreve um quadro com uma mandala de sementes que conheci na sala da gestão da escola participante.

que encontrei para pensar o que somente eu teria a dizer sobre o meu tema de pesquisa, a colocar emoção na minha escrita; *uma pesquisa com gente dentro*⁶, como ele diz.

Sei que minha proposta traz problematizações que podem inquietar-lhe e, possivelmente, dividir opiniões. Porém, quero destacar que esta escrita não é ingênua ou utópica – mesmo quando falo de sonhar. Concordo com Sennett (2015, p. 10) quando diz que “É deprimente escrever somente sobre o que não funciona bem”. Por isso, tentei colocar sobre a mesa questões para pensarmos, sem perder de vista a intenção de mostrar as alegrias dessa escola pública, por meio da educação cooperativa. Acho que quero ser um pouco de Morfeu: uma mensageira de um modo de fazer escola que precisa ser interrogado, mas que já me autoriza a sonhar.

1.2 Memórias que nos fazem prosa

Escola. Um lugar, um tempo, várias histórias. Ao longo de décadas, um ritmo marcado pelas suas características singulares, construídas com base na interação e na presencialidade, em sala de aula. Escola é vida. Escola é gente. Por isso, decidi trazer para a escrita um memorial, como forma de contar o período em que esta pesquisa se (e me) fez, e, principalmente, uma contribuição inspirada no projeto Inumeráveis⁷, como registro dessa memória, para além dos números.

A crise sanitária que se instaurou devido à pandemia de Covid-19 atingiu, de forma inédita, a nossa geração, em nível global. De maneira gradativa, porém em curto período, todos os países foram afetados pelo vírus: um número impensável de pessoas adoeceu, perdeu a vida, teve de lidar com as sequelas da doença ou da ausência de um ente querido.

Conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan (China). Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus (OPAS, c2023).

No Brasil, o primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, sendo que, menos de um mês depois, já era decretado o fechamento generalizado do comércio não essencial, ação conhecida como *lockdown* – foi a medida adotada pelo governo brasileiro para tentar frear a disseminação do vírus. Com a quantidade de casos crescendo diariamente e muitas incógnitas

⁶ Nota da sessão de orientação (maio/2021).

⁷ Inumeráveis é um projeto digital colaborativo idealizado por Rogério Oliveira, com a parceria do artista Edson Pavoni, cujo objetivo é não deixar que as vidas perdidas com a pandemia se tornem apenas números. O projeto pode ser acessado em: <https://inumeraveis.com.br/> (MOREIRA, 2020).

sobre o tratamento mais assertivo, restringir a circulação de pessoas foi um meio para reduzir a transmissão. Além disso, outra medida foi a obrigatoriedade do uso de máscara em locais públicos, protegendo nossa saúde e, ao mesmo tempo, ocultando nosso sorriso. Nesse cenário, as escolas tiveram a necessidade de se reorganizar para seguir com seu trabalho. Aulas remotas, uso de ferramentas digitais ou ainda o envio de materiais impressos àqueles estudantes que não dispunham de acesso à internet.

Em 19 de maio daquele mesmo ano, uma marca terrível foi alcançada: mais de mil óbitos no país em decorrência da Covid-19. Nos meses seguintes, o risco de contágio pairava sobre todos/as, pois ainda não havia uma vacina para prevenir a doença. Somente em dezembro de 2020, o processo de imunização teve início, sendo a primeira vacinada uma britânica de 91 anos. Porém, alguns embates políticos (e ideológicos) fizeram com que a vacina estivesse disponível, no Brasil, somente em janeiro de 2021.

A primeira brasileira vacinada foi a enfermeira Mônica Calazans. Depois dela, pessoas dos grupos de risco, seguidos por faixas etárias determinadas, até adolescentes e crianças estão sendo imunizados. Em 2021 tivemos, ainda, variantes do vírus provocando novas ondas de contágio, mais mortes, até chegarmos aos dias atuais – escrevo este memorial no segundo semestre de 2022.

Além do sofrimento, esse período também foi marcado pela forte presença de notícias falsas, influenciando o comportamento das pessoas e retardando o combate à doença. A desinformação agiu, também, como um vírus. As próprias medidas de controle e prevenção à Covid-19 se tornaram malabares nas mãos de alguns governantes, que usaram desses artifícios para alavancar a sua popularidade e talvez favorecer aos interesses de determinados grupos.

Em nível nacional, presenciamos seguidas trocas de Ministros da Saúde, incentivo ao uso de medicamentos não recomendados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), um movimento contrário à vacinação e a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid no Senado Federal, para apurar a atuação da União, estados e municípios durante a pandemia e verificar possíveis irregularidades.

No estado do Rio Grande do Sul, os municípios foram agrupados em 30 Regiões de Saúde, com base nos hospitais de referência para leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), para monitoramento da pandemia. Grande parte dos municípios do Vale do Rio Pardo integram a Região 28, de Santa Cruz do Sul, com população estimada em 351.490 habitantes. Aqui, até janeiro de 2023, são mais de 97 mil casos confirmados e quase mil óbitos (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Esses tópicos compartilhados compõem a linha de um tempo frágil e caótico; uma linha por vezes sinuosa, outras aguda como o gráfico do número de casos confirmados e de mortes por Covid-19, apresentado regularmente nos noticiários. O ano de 2023 inicia com a marca de quase 700 mil óbitos ocasionados pelo coronavírus, no Brasil. Espero que esse número pare de aumentar, pois cada número é uma vida. Cada vida tem a sua história, entrelaçada com outras vidas que encontra.

Como nos lembra Harari (2020), diversas epidemias já marcaram a história humana, porém, não são elas que moldam essa narrativa e sim nós, as próprias pessoas. O professor nos alerta que o maior risco que enfrentamos nem é o vírus, mas a ganância, a ignorância e o ódio.

Mas não há necessidade de reagir propagando ódio, ganância e ignorância. Podemos reagir gerando compaixão, generosidade e sabedoria. Podemos optar por acreditar na ciência, e não em teorias conspiratórias. Podemos optar por cooperar com os outros em vez de culpá-los pela epidemia. Podemos optar por compartilhar o que temos em vez de apenas acumular mais para nós mesmos. Reagindo assim, de forma positiva, será muito mais fácil lidar com a crise, e o mundo pós-Covid-19 será muito mais harmonioso e próspero (HARARI, 2020, p. 9).

E é deste lado da luta que pretendo me colocar, compreendendo a cooperação não como algo idealizado, mas como um modo de pensar a educação e a própria sociedade. Nesse sentido, entendo que meu estudo possa contribuir com essa discussão. Por tantos anos sonhei em ingressar no Mestrado, sem jamais imaginar que o viveria ao longo de uma pandemia. A professora Sandra Richter⁸ nos fala de uma docência situada e trago essa ideia para cá: essa é a história que tenho para contar, de um estudo situado. Por isso importa pensarmos juntos/as as questões que nos tocam, nos aproximam ou distanciam: porque estatísticas são relevantes, mas nós não somos apenas um número e nossa pesquisa também não precisa ser.

1.3 Notas introdutórias

A minha pesquisa carrega consigo muitos anos de estudos, anseios e, principalmente, sonhos. De uma pesquisadora que faz da sala de aula seu lugar de pensar, sentir e viver a educação. De uma professora que chegou ao Mestrado em Educação para pensar as coisas da vida e da escola sob outras perspectivas. Assim, está se constituindo a professora-pesquisadora que aqui compartilha suas ideias. Com intuito informativo, colega leitor/a, trarei, a seguir, de forma geral, alguns pontos que considero relevantes para orientar sua leitura. Esses tópicos almejam valorizar o percurso desta pesquisa desde os primeiros movimentos, inclusive da

⁸ Nota do Seminário de Orientação da linha de pesquisa ATLE (ago./2022).

elaboração do projeto submetido à banca examinadora para qualificação. Esta é uma apresentação inicial cujos aspectos serão detalhados nos próximos capítulos.

Esta dissertação é a descrição de um processo de pesquisa, permeado por uma atitude fenomenológica. Não me proponho a trazer respostas, mas a compartilhar alguns achados que me levam a pensar outras possibilidades de fazer escola com a educação cooperativa, a partir da Cooperativa Escolar.

Neste sentido, compartilharei ao longo da escrita os estudos que realizei a partir da questão orientadora da pesquisa: Como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública da região Vale do Rio Pardo/RS? Considerando sua centralidade, essa questão será retomada em cada capítulo, como estratégia para mantê-la próxima de nós, colega leitor/a.

A produção de dados ocorreu no acompanhamento das atividades de implementação e desenvolvimento de uma Cooperativa Escolar, no modelo fomentado pela Fundação SICREDI, por uma escola pública de educação básica no interior do Rio Grande do Sul. A Cooperativa Escolar é aqui definida como uma associação de estudantes com finalidade educativa, podendo desenvolver atividades sociais e culturais em benefício dos/as estudantes associados/as⁹. Em alguns momentos, refiro-me como projeto, pois entendo que, para a escola, essa iniciativa funciona como um projeto extracurricular. Entretanto, ao expressar as questões estruturais desse modelo, trato como Programa, já que essa é a sua denominação oficial: Programa Cooperativas Escolares.

Os sentidos produzidos no percurso reflexivo sustentam o argumento desta dissertação: o modo de fazer escola da Cooperativa Escolar Olímpia constitui um espaço-tempo pedagógico transbordante, como possibilidade de um ambiente de educação cooperativa que vem compor uma experiência de metamorfose dessa escola pública. Saliento que não estou propondo pensar essa proposta como substituta de algo de que a escola já dispõe, ou para preencher alguma falta. Compreendo-a como um modo de somar ao que a escola já é – e, assim, transbordá-la.

Essas minhas palavras são perpassadas, também, pelos meus estudos individuais e com os grupos de pesquisa e orientação. É com essas lentes que enxergo a experiência como sendo “[...] sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (BONDÍA, 2015, p. 40). Por isso, as experiências aparecem no título desta dissertação: de/com a escola participante da pesquisa.

⁹ Para referir-me aos/as estudantes que participam da Cooperativa Escolar, utilizarei ao longo do texto expressões como sócios/as, alunos/as associados/as e afins, de modo a não tornar a leitura desagradável pela sua repetição.

Entendo que este estudo diga das experiências desta escola pública com a sua Cooperativa Escolar; e minhas, como pesquisadora, acompanhando esse processo.

Já do ponto de vista metodológico, assumo a conversa como método¹⁰ de pesquisa, a partir dos estudos com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). Entendo que a conversa está em consonância com meu modo de viver e estar na pesquisa, pois pressupõe uma escuta atenta que se dá na abertura ao encontro (e desencontro) e que nos atravessa.

A conversa como partilha de uma questão comum, de uma inquietação comum. Dar voltas em torno de uma problemática cuja discussão nos afeta. Dar voltas com o outro. Deitar a atenção sobre uma questão, uma problemática, uma pergunta (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 173).

Esta é a postura com a qual estou compondo meu estudo: a conversa. Como instrumentos de pesquisa, optei pela entrevista narrativa e pelo diário de campo. Busquei em colegas do grupo de orientação uma inspiração para lidar com esses instrumentos, a partir de suas dissertações: com Bruna de Almeida Flores (2014), aprendi formas de trazer os registros do diário às tramas do texto; com Vaneza Silva da Rosa (2018), refleti sobre a constituição das entrevistas narrativas e a incorporação dos ditos à escrita final.

Dessa forma, a materialidade da pesquisa, composta pelas entrevistas narrativas, pelo meu diário de campo e pelos documentos acessados, constituiu-se ao longo de 2022, com as narrativas das cinco professoras da escola participante registradas em áudio e, posteriormente, transcritas. Estive acompanhada do diário enquanto participava das atividades promovidas pela Cooperativa Escolar Olímpia, registrando observações e interpretações daqueles encontros. Para fins acadêmicos, informo que as notas do diário de campo aparecerão, ao longo do texto, destacadas em itálico ou como citação direta longa.

Ao me aprofundar no contato com as narrativas produzidas, busquei as recorrências e silenciamentos que pudessem apoiar-me na compreensão da questão de pesquisa. Duas recorrências me interpelaram, constituídas como unidades de sentido: a ideia de sala de aula alinhada a um modelo hegemônico de escola; e a definição de cooperar como ajudar. Então, propus-me a investigar esses dois campos e, também, a interlocução entre eles, na perspectiva de que a educação cooperativa, no modo de fazer escola da Cooperativa Escolar, possa estar relacionado à metamorfose dessa escola pública. Isso passa pela interrogação do modelo de

¹⁰ Minha opção por nomear como método – e não metodologia, conforme consta na obra referenciada – se justifica pelos nossos estudos e discussões a partir do referencial teórico-metodológico da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação – ATLE.

formação dessa escola, percebida não apenas como sala de aula, mas como espaço de discussão e elaboração coletiva, considerando as demandas de sua comunidade.

Na intenção de interrogar as questões que emergiram na pesquisa, busquei apoio *em autores/as que me entenderam*¹¹. Entre eles, para pensar a escola como uma forma pedagógica e não um prédio ou instituição, destaco Kohan (2015), Masschelein e Simons (2008; 2019; 2021), Charlot (2020) e Bondía (2015; 2018). Ao compor os modos de compreender a educação cooperativa que orientam este estudo, e o que pode significar cooperar na escola, recorri especialmente a Schneider (2003; 2019) e a Sennett (2021).

Ainda, Nóvoa e Alvim (2022) trazem a ideia de metamorfose que inspira este estudo. Eles defendem a necessidade de proteger, transformar e valorizar a escola, que há décadas vem sendo criticada e tendo seu fim anunciado por alguns grupos e autores; quadro esse que talvez tenha se acentuado com as implicações da pandemia de Covid-19. Estou compreendendo a metamorfose como necessária à escola e a todos/as nós: mudar sem deixar de ser o/a mesmo/a. Essa mudança abre espaço a novas possibilidades, mas mantém em nós – e na escola – a essência. Como aprendemos com a natureza: a lagarta que se torna borboleta, porém, preservando o seu sistema nervoso – torna-se borboleta sem deixar de ser lagarta¹².

A minha pesquisa vem se metamorfoseando desde o meu ingresso no Mestrado em Educação. A proposta inicial apresentada era centrada no/a estudante, a partir do trabalho pedagógico das Cooperativas Escolares. A questão pensada no princípio era: Como a experiência em uma Cooperativa Escolar contribui na (auto)produção do protagonismo infanto-juvenil?

Entretanto, os estudos e conversas que vivenciei ao longo das disciplinas do primeiro semestre do curso me levaram a pensar em outras possibilidades. Meu encontro com Biesta (2020) em *A (re)descoberta do ensino* inaugurou em mim uma forma diferente de pensar a relação ensino-aprendizagem. A partir das inquietações que surgiram dali, entendi que a questão inicial que eu havia elaborado não é a interrogação que mais importa neste momento. Na experiência de tecer minha pesquisa e, aos poucos, amarrar os nós, fui revisitar minhas memórias e entendi por que a ideia de fazer juntos/as, de cooperar, é tão importante para mim: porque acompanha a minha trajetória e me faz ser quem sou.

A primeira pessoa que me fez entender o valor da escola foi minha mãe, Hildegard. Mulher forte, amorosa e inteligente, sempre acompanhou a minha vida escolar, incentivou-me

¹¹ Nota da aula de Educação e Filosofia (maio/2021).

¹² Nota da aula de Educação e Filosofia (abr./2021).

e garantiu que estudar fosse minha atividade principal até a adolescência - ajudar nas tarefas domésticas e na lavoura era secundário. Foi com ela que eu aprendi a importância do associativismo nas comunidades rurais, acompanhando-a nas reuniões do Clube de Mães, nas oficinas de culinária, artesanato, entre outras oportunidades que só se concretizaram por meio do coletivo.

Meu primeiro contato com a escola foi em uma instituição multisseriada, do campo: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Luiz Fredrich (que à época chamava-se Jorge Eichenberg), de Linha Branca (Sinimbu/RS). Lá, alunos/as de diferentes anos estudavam juntos, aprendendo e ensinando em grupo. A prática de compartilhar ideias me acompanhou ao longo da educação básica e superior. Foi em uma escola pública de ensino fundamental onde eu, de fato, constituí-me professora e fui percebendo que cada estudante compõe em si um universo. A oportunidade de ações integradas, especialmente na realização de projetos interdisciplinares, reafirmou a força do conjunto. E, por acreditar e assumir essa forma de atuar (e viver) cooperativamente, cheguei à assessoria pedagógica - mais uma experiência de trabalho coletivo. Atualmente, assessoro 16 Cooperativas Escolares, em diferentes municípios gaúchos e no Mato Grosso.

Através desse percurso formativo inicial, fui reelaborando minha proposta de pesquisa, orientada pela interrogação: Como os modos de ser docente são constituídos em escolas do campo a partir da educação cooperativa? Porém, após minha participação na reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), refletindo sobre as discussões lá compartilhadas e as contribuições advindas dos/as demais participantes do grupo de trabalho (GT), reavaliei alguns aspectos. Passando por um período de bloqueio na minha escrita, eu não conseguia avançar no projeto.

E foi a partir das leituras, conversas e momentos de pensar juntos/as que consegui encarnar a ideia de que escrever é mais do que apenas informar: é um modo de se conhecer. Essa abordagem supera a dicotomia sentir/pensar, considerando o sujeito em sua inteireza. Desta forma que estou desenhando a minha pesquisa: algo que se dá na vida, no estar-sendo no e com o mundo. Assim, no estar-sendo professora venho constituindo a minha docência. No estar-sendo pesquisadora, sigo compondo a minha pesquisa.

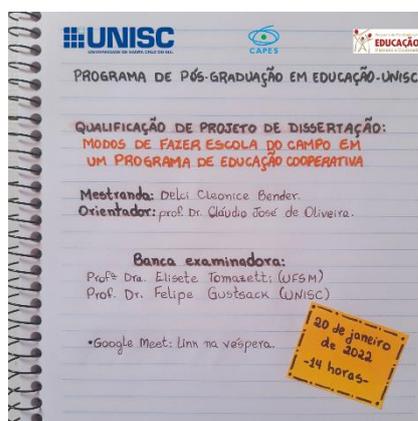
Por isso, não posso deixar de manifestar a minha alegria por integrar um curso de Pós-Graduação em Educação que oportuniza o estudo e a discussão sobre modos outros de educar, escrever e pesquisar. Entendo que essa escolha seja também um exercício de luta e resistência, que cria vínculos e produz ressonâncias, intimamente ligadas ao sentido comunitário da nossa Universidade.

Esse percurso me ajudou a compreender a relevância de escrever em meu processo de pensar, fazer e refletir. A escrita é fundamental em minha metamorfose. Por isso, este meu texto é como uma roda de conversa, perpassado por leituras, reflexões e conversas inspiradas nas experiências de sala de aula e as disciplinas cursadas no Mestrado; nos momentos de conformação do grupo de orientação que, de tão significativo, tornou-se o nosso “Chá nas quintas” – nosso *grupo de afetos*¹³; e nos encontros do grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação (LinCE).

Também traz muito do que discutimos em um grupo (informal) de estudos do qual faço parte desde 2019, que tem participação efetiva e afetiva no meu percurso de pesquisa - parceiros de estudos, de trabalho e de vida. Nesse grupo, um dos colegas vem de uma linha de pesquisa diferente da minha; temos marcos teóricos distintos. Eu integro a linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação (ATLE). Entretanto, percebi que, por vezes, podemos borrar essas fronteiras e pensar juntos nossas questões, pelas/nas entrelinhas.

Essas discussões contribuíram muito com a minha formação, com destaque para a importância de pensarmos juntos/as. Entendi que ser pesquisadora não passa por um único caminho; posso ser uma produtora de conhecimento ou uma pesquisadora que se transforma com a sua pesquisa (MASSCHELEIN; SIMONS; 2008). Escolho a segunda opção, pois eu sei qual é a minha luta: por vezes explícita, outras, silenciosa, mas participando desse campo de disputa para que possamos pensar qual é o propósito da educação e o que importa para essa escola, neste momento.

Ilustração 2 – Convite para a banca de qualificação



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

¹³ Nota da sessão de orientação (abr./2021).

Nesse sentido, o projeto que apresentei à banca examinadora trazia como questão central: Como se faz escola nas Cooperativas Escolares do campo no Vale do Rio Pardo/RS? Naquele momento, eu desejava entender como se pode pensar o modo de fazer escola nesse projeto de educação cooperativa, que envolve estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, trabalhando juntos, sem seriação, sem uma grade específica ou horários pré-definidos de cada componente curricular e sem uma avaliação que resulte em nota ou parecer ao final do período. Acreditava – e ainda acredito –, que este estudo possa ser relevante para pensarmos possibilidades outras de fazer escola nas nossas escolas.

Como forma de reunir algumas ideias iniciais que guiaram a elaboração do projeto de pesquisa, criei uma mandala com pistas que colhi durante as interações com algumas dessas Cooperativas Escolares, em meu trabalho profissional. Elas levavam-me a desconfiar que esses/as estudantes aprendem que podem trabalhar juntos/as e que cada um/a tem algo a ensinar. Isso desafia a lógica hierárquica do sistema escolar regular, em que nos parece que o conhecimento é cumulativo, e quem está no 9º ano do ensino fundamental necessariamente “sabe mais” que os/as colegas que cursam o 6º ano, por exemplo.

Ilustração 3 – Mandala elaborada para o projeto de pesquisa (anterior à qualificação)

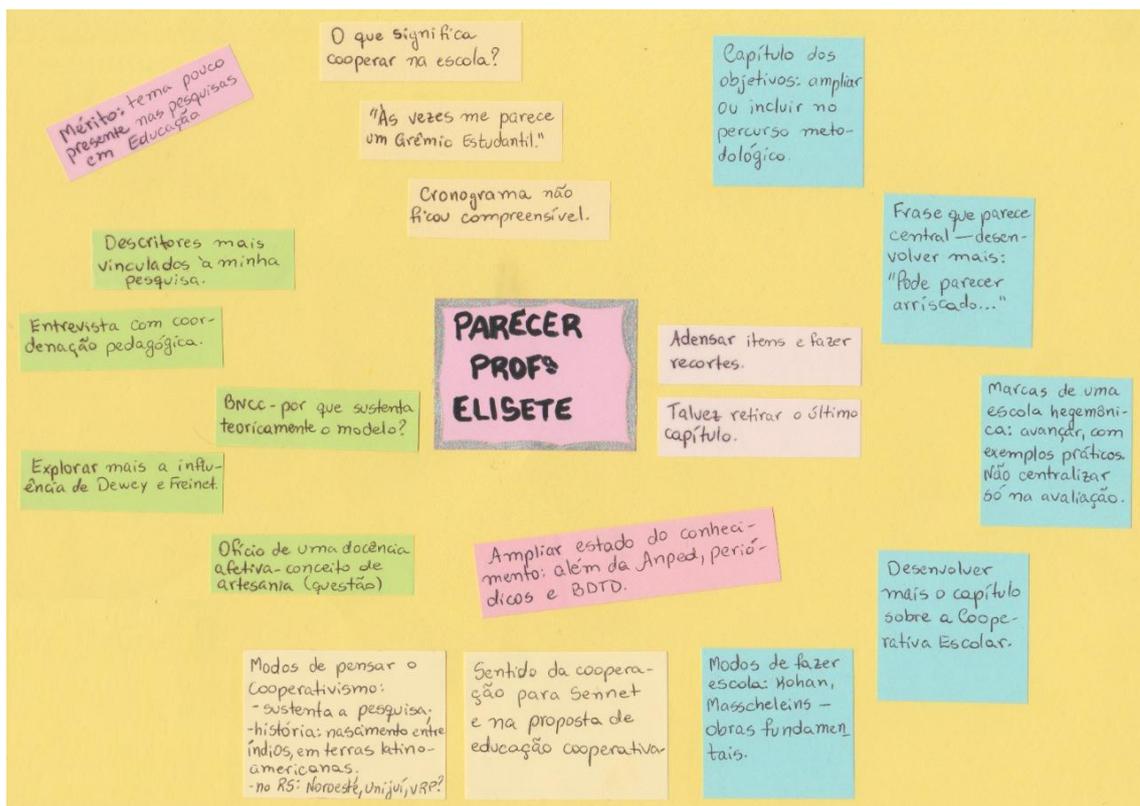


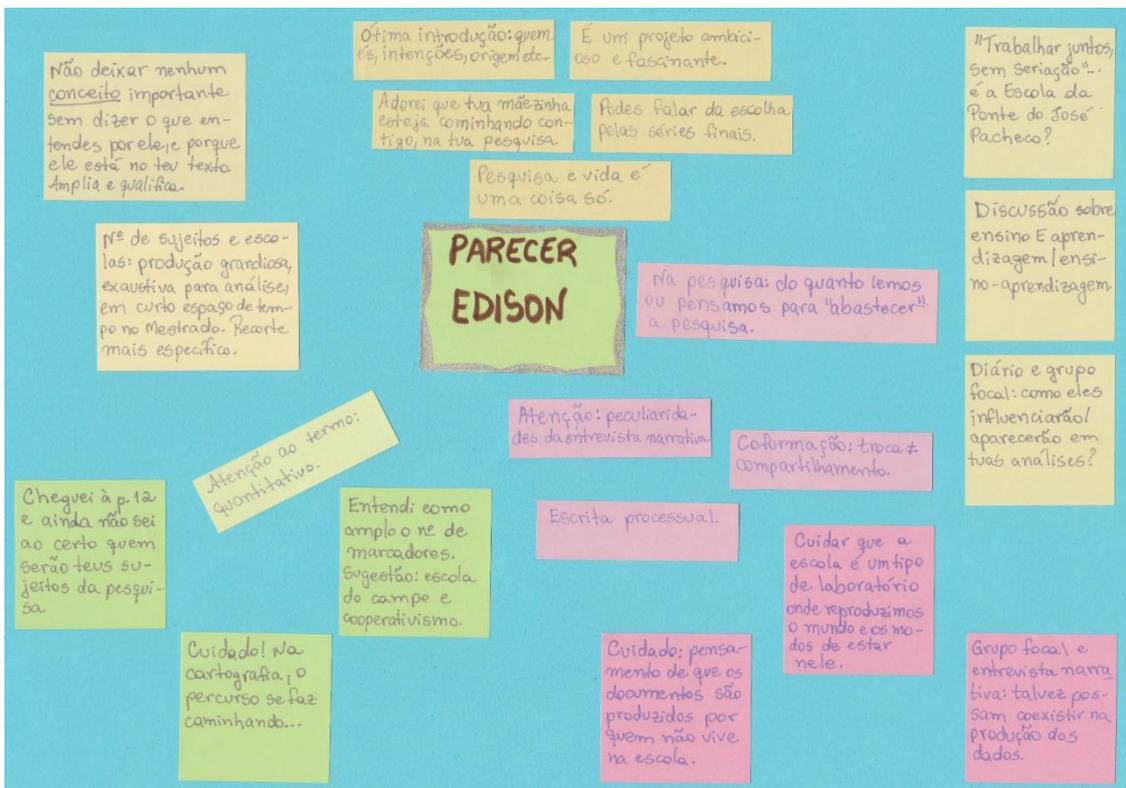
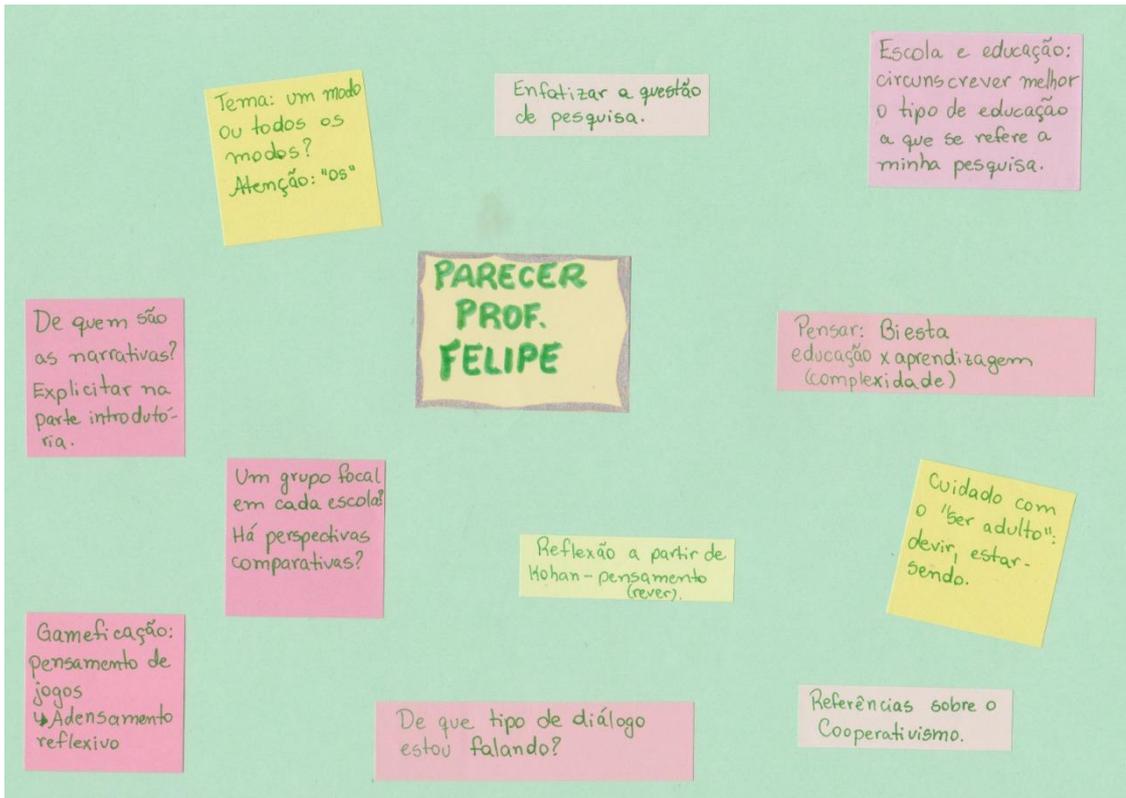
Fonte: elaborada pela autora a partir de uma sessão de orientação, 2021.

Algumas dessas pistas e questões ainda seguem comigo. Contudo, após a qualificação do projeto de pesquisa, dei outro rumo ao meu percurso investigativo. A leitura cuidadosa e afetiva

realizada pela professora Dra. Elizete Tomazetti e pelo professor Dr. Felipe Gustsack, que se converteu nos pareceres e contribuições em nossa sessão de conversa durante a banca, trouxe importantes questões que orientaram meus caminhos pós-qualificação. Além deles, considero que tive, ainda, uma banca extraoficial com meu colega do grupo de orientação, Edison Krusser: com seu carinho expresso em palavras e gestos, Edison trouxe indicações relevantes para que eu (re)criasse meu percurso da pesquisa.

Ilustração 4 – Mandalas elaboradas a partir dos pareceres da banca de qualificação





Fonte: elaboradas pela autora, 2022.

O percurso que desenhei a partir da qualificação do projeto de pesquisa foi orientado pelas indicações dos pareceres. Defini como objetivo deste estudo: Entender e problematizar como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública, de educação básica, da região Vale do Rio Pardo/RS. Minha opção foi pesquisar com uma escola de ensino fundamental, acompanhando as atividades de implementação e desenvolvimento de sua Cooperativa Escolar.

Essa é uma escola com mais de 60 anos de existência. Situada em uma comunidade do campo, na região Vale do Rio Pardo, no interior do Rio Grande do Sul. Território no qual, na área da educação, além das diversas instituições de educação básica, há uma universidade que é referência regional como ambiente de desenvolvimento de pesquisa acadêmica: a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Por seu caráter comunitário, reafirma seu compromisso com a produção e socialização de conhecimentos, além de contribuir com um novo modelo social, embasado na solidariedade (UNISC, c2023).

É nessa conjuntura que minha pesquisa se insere. Desde o princípio, assumi o compromisso ético comigo mesma, com as professoras participantes e com o material produzido. Atenta às orientações da resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Ministério da Saúde, que apresenta as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, e considera “que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural” (BRASIL, 2016, p. 1), posso afirmar que as relações que assumi na e com a pesquisa estão ancoradas na ética.

As cinco professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), contendo uma explicação do processo investigativo, além de certificar que as informações serão utilizadas apenas para os fins deste estudo e garantindo seu anonimato. Já os colegas Edison e Víctor, após conversarmos sobre a forma de apresentar sua contribuição com esta pesquisa, entenderam que eu poderia identificá-los. Assim, cada um assinou o TCLE que prevê esse reconhecimento (ANEXOS B e C).

Desse modo, reafirmo que esta dissertação se propõe a descrever o meu percurso de pesquisa, trazendo o convite para discutirmos as questões que se colocam. Ainda que, para fins de organização, o texto esteja estruturado em quatro capítulos, destaco que a escrita não é linear e que as interrogações e reflexões compartilhadas se evidenciam durante todo o processo.

Neste primeiro capítulo, *Para iniciar a conversa*, fiz a apresentação do percurso que me trouxe até aqui e das intenções deste estudo. Mostrei que, ao longo do texto, a ideia de metamorfose aparecerá como uma metáfora para pensar a transformação – minha enquanto pesquisadora, da própria pesquisa e da escola participante.

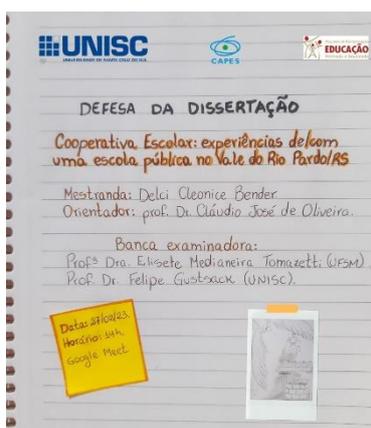
No segundo capítulo, nomeado *Movimentos da pesquisa*, buscarei historicizar modos de fazer Cooperativa Escolar, desde a sua origem na França, até a expansão por diversos outros países, entre eles o Brasil. Também abordarei algumas mudanças nesse trabalho aqui no Rio Grande do Sul, até chegar à sistematização do Programa Cooperativas Escolares, fomentado pela Fundação SICREDI. Ainda, compartilharei as ferramentas conceituais e metodológicas que compuseram esta pesquisa, desde o estado do conhecimento, produções acadêmicas e o método da conversa que constituiu este estudo, tendo como instrumentos as entrevistas narrativas e diário de campo.

Identificado como *Conversas com autores/as que me entendem*, o terceiro capítulo é destinado à discussão de resultados, a partir das unidades de sentido que emergiram das narrativas: marcas de um modo de fazer escola hegemônico; e modos de pensar a educação cooperativa. Ainda, como posso pensar a interlocução entre ambas, considerando a contribuição da segunda em uma possibilidade de metamorfose da escola.

Por fim, no quarto capítulo, o qual optei por chamar *Uma pausa na conversa*, retomo o objetivo deste estudo e o que o percurso da pesquisa me possibilitou aprender. Não tenho a intenção de encerrar o assunto, mas de ensaiar algumas palavras que poderão, quem sabe, provocar novas conversas e encontros.

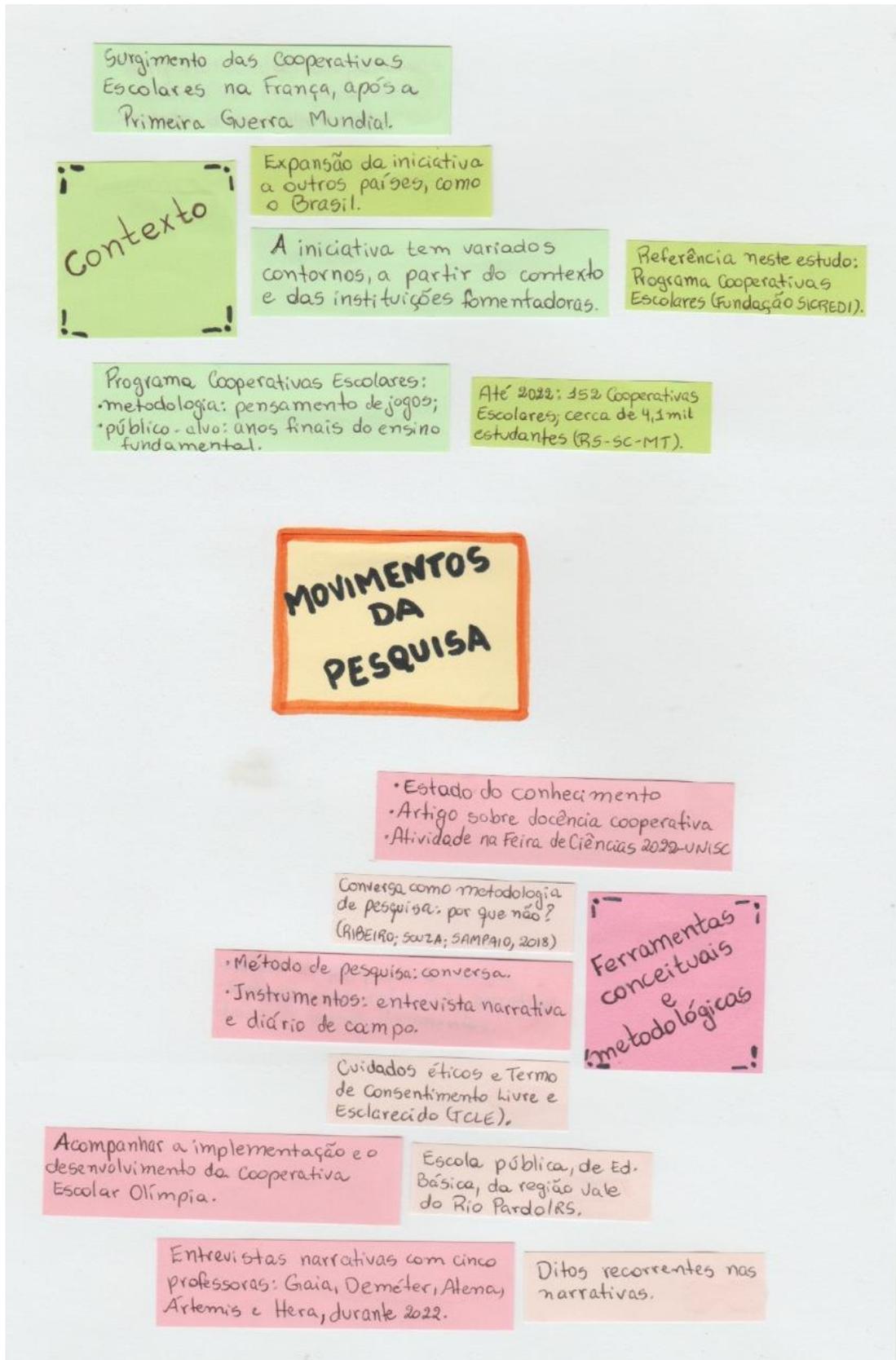
Assim, fica agora o convite a você, querido/a leitor/a, para que siga na leitura destes escritos. Espero que o faça como se estivéssemos juntos/as, conversando – pois de fato estamos. Eu dou-lhe a minha dissertação a ler para que você possa pensar comigo as questões que aqui compartilho, porém, peço que não espere encontrar respostas. O que trago é a descrição de um processo de pesquisa e o que esse percurso me possibilitou interrogar. Seguimos juntos/as!

Ilustração 5 – Convite para a banca de defesa da dissertação



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Ilustração 6 – Mandala “Movimentos da pesquisa”



2 MOVIMENTOS DA PESQUISA

Aqui ressoa, para nós, um modo de viver e estar na pesquisa que se relaciona com a educação, a investigação e o próprio sujeito. Dizendo em outras palavras, investigar a experiência educativa implica pensar a educação, a pesquisa e a si mesmo: que coisa é esta de pesquisar, como a vivo e de que maneira esta ação me atravessa? (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 170).

Planejar o percurso de uma pesquisa envolve reconhecer que o nosso estudo não é isolado, pois tem uma história e integra uma comunidade acadêmica. Por isso, neste capítulo, pretendo inicialmente contextualizar a criação das Cooperativas Escolares na França, trazendo, também, iniciativas posteriores, até chegar à constituição do Programa instituído pela Fundação SICREDI e que é a referência neste estudo. Importante destacar que há uma escassez de publicações e documentos que registrem esse trajeto de maneira fidedigna, sem lacunas temporais.

Além disso, entendo a relevância de investigar como o tema que venho pesquisando está sendo discutido pela comunidade científica. Historicizar a questão de pesquisa é fundamental para que eu possa situar o meu estudo e colocá-lo em conversa com outros na área da educação. Ainda, as produções que realizei em coautoria com colegas e meu orientador têm me provocado a avançar em alguns aspectos, jogando luz sobre pontos que ampliam minha reflexão. Retomando a epígrafe, apoiei-me nesse repertório e nas experiências vividas junto à escola para compor uma proposta de pesquisa em que a conversa é o método, cujos instrumentos foram as entrevistas narrativas e o meu diário de campo, no qual registrei as interpretações e as observações dos encontros dos quais participei. Dessa forma, optei por organizar este capítulo em dois subcapítulos: *Contexto*; e *Ferramentas conceituais e metodológicas*.

2.1 Contexto

Diz-se que as cooperativas geralmente nascem de uma necessidade. Com as Cooperativas Escolares não foi diferente. Essa é uma proposta que teve origem na França, após a Primeira Guerra Mundial, sendo disseminada a outros países ao longo do tempo, entre eles o Brasil. Entretanto, com diferentes cenários e instituições fomentadoras, os objetivos e as características dessa forma de organização estudantil receberam contornos diversos¹⁴.

¹⁴ No sentido de orientar a leitura, este subcapítulo foi organizado na intenção de historicizar o cooperativismo escolar.

O modelo de Cooperativa Escolar que é referência neste estudo é fomentado pela Fundação SICREDI. Possui metodologia própria, baseada no pensamento de jogos. Essa estruturação ocorreu em 2020, com a criação de Cooperlândia (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020), mas a parceria com instituições de ensino já era realizada antes disso, em outro formato.

Percebi uma carência de publicações que retratem a linha do tempo do cooperativismo escolar, especialmente produzidos na área educacional. Por isso, nos aspectos históricos, trarei como principais referências a obra “Cooperativismo e Cooperativas Escolares”, de autoria de José Monserrát (1949), publicada pela Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio do Rio Grande do Sul, além dos estudos de Fábio Luz Filho (1960) - cooperativista e agrônomo, definido por Silva (2021, p. 116) como “o sonhador que não se cansa”. Luz Filho é considerado um grande entusiasta do cooperativismo no Brasil, inclusive das Cooperativas Escolares, contribuindo com a publicação de diversas obras e na redação de leis nacionais. O autor buscava produzir textos voltados à sociedade cooperativa, defendendo que o cooperativismo não deveria perder de vista os seus valores.

O princípio do cooperativismo escolar remete à sociedade francesa que, após a Primeira Guerra Mundial, passou por um longo período de dificuldades financeiras. A prioridade era a reconstrução de hospitais, edifícios, residências, estradas e vias de comunicação, enfim, a estrutura basilar do país. Naquele momento, pensar em equipar as escolas era algo muito remoto.

Assim, uma vez que não podiam contar com o Conselho Municipal, os professores do distrito de Saint Jean D'Angely pensaram em interessar os próprios alunos no reaparelhamento da casa onde passariam boa parte de sua existência, através da COOPERAÇÃO (MONSERRÁT, 1949, p. 84).

Entendiam que, dessa forma, viabilizariam um trabalho educativo adequado aos/às estudantes e, também, a contribuição material para a escola. Então, em 1919, teve início a *Les Petites Abeilles*, coordenada pelo inspetor de ensino primário, professor Profit. Essa Cooperativa Escolar impulsionou a criação de outras unidades pelo país. Movimento que se expandiu e segue até os dias atuais, coordenado pelo Escritório Central de Cooperação na Escola (OCCE). Esse escritório foi criado em 1928, por iniciativa de ativistas da educação e da cooperação, como mecanismo de fomento aos princípios encontrados no funcionamento da economia social e solidária (OCCE, c2023).

Uma década depois da fundação da primeira Cooperativa Escolar francesa, o professor Profit participou de uma conferência na qual falou sobre as conquistas e desafios nesse período. Ele indicou que foi necessária muita organização, por meio de reuniões, decisões estatutárias e

votações, mas que a maior satisfação dos estudantes era o direito de participar das resoluções sobre a aplicação dos recursos reunidos (MONSERRÁT, 1949).

Na mesma época e ao longo dos anos seguintes, seja pelas defasagens ocasionadas pela guerra ou pela inspiração na iniciativa francesa, outros países iniciaram a criação de Cooperativas Escolares. Entre eles, posso citar a Alemanha, cujo foco foi o trabalho agrícola, com granjas-cooperativas escolares.

Já na Suíça, há o registro do trabalho do professor Dr. Bernhard Jaeggi, que idealizou o Seminário Cooperativo de Freidorf, promovendo a cooperação nas escolas como forma de “fundamentar o ensino em comunidade e a educação para a comunidade” (MONSERRÁT, 1949, p. 86). Nesse modelo, o ensino prático era realizado na cooperativa de consumo local, onde os alunos eram responsáveis pelo serviço de venda dos produtos oferecidos.

Além de diversos outros países europeus, no continente americano a ideia também se disseminou. Uma lei mexicana, promulgada em 1937, trazia a implementação do projeto com sentido educativo e compulsório. Regulamentava a criação de Cooperativas Escolares em todas as escolas que dependessem da Secretaria de Educação Pública e nos estabelecimentos privados incorporados.

Na mesma linha, o governo venezuelano, em 1943, tornou obrigatória a constituição de Cooperativas Escolares para todos os níveis de ensino, nas redes estadual e municipal. Também criou o serviço de registro dessas instituições, no Ministério da Educação Nacional: o Conselho Técnico Consultivo de Cooperativas Escolares. Essa legislação sistematizou as orientações sobre o tema, destacando a diretriz do cunho educativo e, como no México, restringindo o fornecimento de mercadorias às pessoas associadas.

Dentre os demais países das Américas que incorporaram a prática do cooperativismo escolar, quero agora destacar a Argentina, pois o percurso do nosso país vizinho contribuiu com o fortalecimento da iniciativa no Brasil.

Domínico (2008) informa que, no primeiro Congresso Internacional de Economia Social, realizado em 1924 na Argentina, foi recomendado aos estados participantes a organização de Cooperativas Escolares e o ensino do cooperativismo nos níveis de ensino primário e secundário. Nos anos seguintes, a proposta foi gradualmente se concretizando no país. Já em 1959, o Ministério de Educação e Justiça argentino indicou a extensão ao ensino médio.

Atualmente, uma cidade argentina sustenta o título de “Cidade Desenvolvida em Cooperativismo Escolar”: Sunchales. A designação foi da Organização Cooperativa de *Las Américas*, entregue em março de 2021. Sunchales é um município localizado a 600 quilômetros da capital Buenos Aires (ARG). São cerca de 3,5 mil estudantes participando das 17

Cooperativas Escolares sunchalenses. Desde 2007, a iniciativa é fomentada pelo grupo Sancor Seguros (LOURENÇO, 2021).

A relação entre Sunchales e Brasil a partir do cooperativismo escolar eu retomarei na sequência do texto. Trarei agora aspectos históricos que me auxiliaram na compreensão do movimento brasileiro. Porém, como aponta Monserrát (1949), mesmo com a sua busca persistente de dados durante quase um ano, as informações sobre o movimento eram escassas. Ele entende que isso se deve à precariedade da rede informativa e da comunicação na época, o que, segundo o autor, foi compensado pela preocupação com a veracidade das informações.

Percebi que, assim como as iniciativas precedentes nos países europeus – inclusive na pioneira França -, as Cooperativas Escolares brasileiras começaram com o propósito educativo. Mas estava presente, também, o intuito de contribuir, em alguma medida, com demandas materiais da instituição escolar. Havia, ainda, forte inclinação para atividades agrícolas, como cuidado com hortas e pomares.

Como vêem, está perfeitamente caracterizada a cooperativa escolar. É uma instituição educativa, parte integrante da escola renovada, instrumento pedagógico de grande relevância, viga-mestra do moderno edifício educativo (LUZ FILHO, 1960, p. 72).

De acordo com os registros documentais, o Rio de Janeiro, à época capital federal, foi o iniciador das conversas sobre cooperativismo nas escolas públicas. Um decreto municipal em 1928 trazia a obrigatoriedade da organização de Cooperativas Escolares como meio educativo para a cooperação e para auxiliar na aquisição de materiais didáticos.

Entretanto, foi em São Paulo a fundação das primeiras Cooperativas Escolares do Brasil: a Cooperativa Escolar Cruzeiro e a Cooperativa Escolar de Produção e Consumo de Itagaçaba, ambas em 1933. Com o apoio e divulgação do Departamento de Assistência ao Cooperativismo (DAC) paulista, foi realizada uma forte campanha em prol do cooperativismo escolar, por meio de publicações, palestras e conferências. Dessa forma, uma década depois, já havia uma centena dessas instituições registradas (MONSERRÁT, 1949).

Um ponto de atenção sobre essa expansão, conforme o autor, foi a existência de pseudo-cooperativas que se desviaram dos princípios devido à falta de fiscalização e acompanhamento permanentes do DAC. A partir de 1947, esse departamento voltou a receber as verbas necessárias à manutenção do trabalho e essas Cooperativas Escolares que não se adequavam à proposta foram extintas.

Outros estados brasileiros, em diferentes regiões, foram aderindo gradativamente à implementação do projeto. Entre eles, Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia e Santa Catarina. Dessas iniciativas, algumas lições permanecem atuais. Destaco o caso de Pernambuco que

começou o trabalho com uma campanha de publicações diárias e visitas às escolas para explicar as vantagens do cooperativismo escolar. Outros setores da comunidade foram envolvidos, como o Rotary Club, para explicar do que se tratava a proposta. Isso, pois, “Nada se constrói sem base, sem alicerce. No caso, era preciso formar um ambiente” (MONSERRÁT, 1949, p. 100). Além disso, a convicção de que, mesmo com todo apoio externo, nenhuma Cooperativa Escolar poderia funcionar sem um/a professor/a responsável.

Já no Rio Grande do Sul, na década de 1940, Monserrát (1949, p. 119) observou que cerca de 150 grupos escolares possuíam uma Cooperativa Escolar, mas a maioria não funcionava de acordo com as finalidades educativas. Suas atividades eram orientadas puramente no sentido econômico, e algumas atuavam como lojinhas. “Não tem estatuto. Não tem administração regular eleita pelos alunos. Não há assembleia dos sócios. A ingerência do aluno se realiza de uma forma passiva – êle auxilia nos serviços da cooperativa porque a professora o designa”.

Após a década de 1950, nos anos que se seguiram ao longo da segunda metade do século XX, o movimento cooperativista escolar no Rio Grande do Sul, assim como o cooperativismo brasileiro no geral, sentiu esmorecer o seu fomento. Fatores políticos e econômicos do período podem representar as principais causas dessa atenuação.

Isso se deu mais de duas décadas após a legislação brasileira reconhecer as Cooperativas Escolares, ao incluí-las entre as categorias principais das sociedades cooperativas, pelo Decreto Federal nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932 (BRASIL, 1932).

O mesmo decreto define que a iniciativa pode ser constituída tanto em estabelecimentos públicos como privados de ensino. Também isenta as Cooperativas Escolares do pagamento de impostos. Essa determinação, contudo, foi revogada em 1934, pelo Decreto nº 24.647. Ainda assim, as principais orientações referentes a essas instituições foram mantidas, conforme redação do artigo 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 as alíneas a e b gozam da isenção de todos os impostos, de que organizadas em acatamento aos dispositivos deste decreto naquilo que for às mesmas aplicável (BRASIL, 1934, p. 1).

Já em 1938, o Decreto-Lei nº 581 revogou este último e revigorou o Decreto nº 22.239/32. Entre seus desígnios, a obrigatoriedade do ato constitutivo¹⁵ e do estatuto social¹⁶, legitimado pelo/a diretor/a da instituição de ensino. Passaram-se mais de três décadas até a publicação de outro marco legal: a Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971, que define a Política Nacional do Cooperativismo. Entretanto, a única referência às Cooperativas Escolares feita no documento consta no artigo 19:

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).

Ainda que o registro das Cooperativas Escolares não seja agora obrigatório, é sugerido que seja providenciado seu cadastro junto à unidade da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) do seu estado. Para isso, é solicitado o envio dos seguintes documentos: edital de convocação e ata da Assembleia Geral de Fundação, estatuto social assinado, listas de presenças dos/as sócios/as-fundadores/as e dos/as convidados/as, e ficha cadastral da Cooperativa Escolar (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Uma resolução do Conselho Nacional de Cooperativismo, de 5 de março de 1974, apresenta algumas disposições sobre a organização e o funcionamento dessas cooperativas. Ela orienta a formalização da Cooperativa Escolar por meio do envio dos documentos comprobatórios da sua constituição ao órgão de controle credenciado. Também indica a necessidade de um/a professor/a orientador/a para coordenar o trabalho. Dessa forma, os dispositivos legais garantem a legitimidade das Cooperativas Escolares no Brasil, desde que constituídas em estabelecimentos de ensino e coordenadas por um/a professor/a responsável pelo projeto (BRASIL, 1974).

No âmbito do cooperativismo escolar brasileiro, além de duas iniciativas de maior abrangência, fomentadas pela Fundação SICREDI e pelo Instituto do Sistema Cooperativo de Crédito do Brasil (SICOOB), há outras de menor expressão. É o caso da Castrolanda – uma cooperativa de produção do município de Castro, no Paraná, que em 2018 constituiu a Cooperativa da Escola Evangélica da Comunidade de Castrolanda (CoopEECC) (CASTROLANDA, 2021).

¹⁵ Assembleia Geral de Constituição da Cooperativa Escolar.

¹⁶ Documento que define as normas da Cooperativa, elaborado e aprovado com os/as associados/as.

Os dois programas que se destacam pelo número de Cooperativas Escolares e estudantes associados/as, bem como por sua abrangência geográfica, são fomentados por cooperativas de crédito. Um deles é o programa Cooperativas Mirins, do Instituto SICOOB, que informa em seu Relatório de Impacto 2020 que a iniciativa atinge os estados do Paraná, Pará e Rio de Janeiro, com cerca de 900 estudantes associados a 24 Cooperativas Mirins (INSTITUTO SICOOB, 2021).

Já o Programa Cooperativas Escolares, fomentado pela Fundação SICREDI, está presente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, com 152 Cooperativas Escolares e cerca de 4,1 mil estudantes associados/as (FUNDAÇÃO SICREDI, 2022). É esse o modelo implementado com as escolas parceiras da área de atuação da SICREDI Vale do Rio Pardo RS, entre as quais a escola participante desta pesquisa.

O Programa Cooperativas Escolares é uma das ações de responsabilidade social da Fundação SICREDI, como iniciativa na área da educação. O SICREDI, é uma instituição financeira de crédito, a primeira da América Latina, criada em 1902, no Brasil. Desde 2005, mantém a Fundação SICREDI, seu braço social e cultural. Essa 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) (A UNIÃO FAZ A VIDA, c2023).

A primeira iniciativa do Sistema SICREDI na área educacional foi o Programa A União Faz a Vida (PUFV), lançado em 1995, com objetivo de construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania. A proposta foi elaborada com apoio do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS (UNISINOS). Esse empreendimento resultou de um movimento iniciado na década de 1980, período de instabilidade na economia, quando o SICREDI constatou a necessidade de ampliar o conhecimento sobre cooperativismo e a natureza societária das cooperativas para garantir a sustentabilidade desse modelo de organização.

Então, dirigentes da instituição começaram a pesquisar com organizações relacionadas ao Cooperativismo em níveis nacional e mundial. “Até que, em 1992, em visita às cooperativas de crédito da Argentina e do Uruguai, conheceram a Cooperativa Habitacional nas cercanias de Montevidéu, onde funcionava, também uma Cooperativa Escolar” (MARINI; SILVEIRA; PACHECHO, 2020, p. 10).

A partir da implementação do PUFV, surgiram, ainda, algumas iniciativas referentes à criação de Cooperativas Escolares no Rio Grande do Sul. Entretanto, aquele modelo era bastante focado na produção de diversos artefatos para comercialização. Com a promulgação

da Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), veio a orientação de alguns cuidados necessários à realização de atividades educativas, normatizando a frequência à escola e o trabalho na condição de aprendiz.

Pela forma como se organizava a rotina das Cooperativas Escolares naquele cenário, foi necessária maior atenção a esses preceitos legais – um exemplo disso era a produção do objeto de aprendizagem¹⁷ em grande escala, algo vedado nos dias de hoje -, levando muitas escolas a encerrarem suas atividades com o projeto. Porém, duas delas seguem ativas: a Cooperativa Escolar Ecologia, Cultura e Arte (ECCUART), de Teutônia; e a Cooperativa Escolar União e Trabalho (COOUNITRA), de Victor Graeff, ambas fundadas em 1997.

Um novo estágio no movimento cooperativista escolar brasileiro teve início em 2010, com a ligação entre a cidade gaúcha de Nova Petrópolis (BRA) e Sunchales (ARG), cada uma capital nacional do cooperativismo em seu país. O modelo argentino prevê a Cooperativa Escolar como um laboratório de aprendizagem do cooperativismo e essa ideia inspirou a fundação da Cooperativa Escolar Bom Pastor (COOEBOMPA), em Nova Petrópolis, fomentada pela Casa Cooperativa, com apoio do professor Everaldo Marini.

Nessa perspectiva, “[...] não podemos querer que as cooperativas façam dos aspectos econômicos os mais importantes. Tanto as dimensões sociais como econômicas devem ter equidade para alcançar seu objetivo, que são os sócios” (MARINI, 2013, p. 4, tradução nossa). Esse foi o modelo que inspirou a Fundação SICREDI na elaboração do Programa Cooperativas Escolares.

O recorte desta pesquisa contempla uma escola localizada em um município da área de atuação da cooperativa SICREDI Vale do Rio Pardo. Fundada em 1919, essa cooperativa SICREDI abrange nove municípios: Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Passo do Sobrado, General Câmara, Vale Verde, Rio Pardo, Vera Cruz, Herveiras e Sinimbu.

A fundação da primeira Cooperativa Escolar dessa região aconteceu em 2016, ainda como iniciativa vinculada ao PUFV. Até 2021, conforme o Relatório anual da SICREDI Vale do Rio Pardo, são nove Cooperativas Escolares implementadas, em seis municípios de sua área de abrangência e mais de 500 estudantes associados/as. Há, também, escolas que incluíram o cooperativismo no seu currículo (SICREDI VALE DO RIO PARDO/RS, 2022).

O Programa Cooperativas Escolares, como ação sistêmica da Fundação SICREDI, foi lançado em 2020. Tem como objetivo “ampliar as oportunidades de aprendizado de crianças e

¹⁷ Vivências dos princípios do cooperativismo, liderança, ação social, produto e serviço.

adolescentes, vivenciando experiências dos valores e princípios do cooperativismo” (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 11). Nesse modelo, a iniciativa tem caráter educativo, sem fins lucrativos. As ações ocorrem no contraturno escolar, como um projeto extracurricular da escola. As crianças ou adolescentes aderem de forma voluntária e realizam atividades sociais, econômicas e culturais a partir dos seus objetivos comuns. Cada Cooperativa Escolar tem um/a professor/a orientador/a (ou dois/duas, em algumas situações), responsável pelo projeto.

Para colocar em prática a proposta, o Programa prevê algumas etapas: articulação, mobilização, trilha cooperativa e avaliação, sendo que não há um prazo para finalização de cada uma delas. Essa implementação se dá pela rede de cooperação, composta pelos/as representantes da cooperativa SICREDI, da mantenedora e da equipe gestora da escola, famílias e parcerias locais, assessoria pedagógica habilitada pela Fundação SICREDI e Organização Cooperativa Estadual.

Na escola participante da pesquisa, a articulação ocorreu no início de 2021. Em uma reunião entre a gestão escolar, a assessora de desenvolvimento do cooperativismo da SICREDI Vale do Rio Pardo e a colaboradora da agência local, foi manifestado o interesse da instituição em aderir ao Programa. Como relata a professora **Atena**:

Eu já tinha ouvido falar, porque a minha irmã trabalha [...] e lá já tinha Cooperativa. Mas ela falava e ficava assim, meio no ar pra gente, né? Mas ela sempre elogiava. Aí um dia desses, porque o SICREDI aqui [...], queriam falar com a direção da escola. Tá, daí marcamos. Eu pensei “O que será?”. E aí, quando ela falou uma cooperativa, eu pensei “Opa”, é a cooperativa que tem lá [...]. E se nós tínhamos interesse. Eu pensei “bah”, que coisa boa. Claro que nós temos.

Para efetivar a parceria, a mantenedora, representante do Poder Público – neste caso, a Secretaria Municipal de Educação (SME), avaliza a iniciativa e é assinado um Termo de Cooperação. Esse documento oficializa o acordo entre o Poder Público Municipal e o SICREDI, viabilizando a implementação do Programa.

Na sequência, foi realizada uma reunião entre a gestão escolar, assessora de desenvolvimento do cooperativismo e assessoria pedagógica, para conversar sobre os critérios para adesão. Um aspecto primordial é observar se os fundamentos do Programa estão alinhados à proposta político-pedagógica da escola.

Além disso, é necessária a disponibilização de um/a professor/a do quadro, com carga horária semanal de pelo menos 6 (seis) horas, destinadas às atividades pedagógicas com a Cooperativa Escolar. Também é contrapartida do estabelecimento de ensino, junto à mantenedora, garantir espaço para receber os/as estudantes no contraturno, uma vez por semana, assegurando lanche e transporte.

Após a articulação, que se dá em nível institucional, a etapa de mobilização prevê a apresentação do Programa à comunidade escolar. “O objetivo é apresentar a proposta, sua metodologia e esclarecer dúvidas, garantindo que a comunidade entenda os motivos da adesão, bem como os objetivos do Programa” (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 12). A sugestão é que se inicie com o grupo docente e funcionários/as da instituição; seguida por estudantes e famílias, conforme indicação da escola. Ainda que o Programa tenha como público-alvo os anos finais do ensino fundamental, o estabelecimento de ensino define os critérios de participação dos/as estudantes que serão convidados/as. Na região Vale do Rio Pardo há, também, iniciativas com o ensino médio.

Na escola parceira da pesquisa, o convite foi aberto às turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O encontro de mobilização ocorreu em julho de 2021, com a apresentação da proposta. Os/as adolescentes interessados/as preencheram a ficha de associação¹⁸, com autorização dos pais ou responsáveis. Assim, foi constituído o grupo de 24 sócios/as-fundadores/as da Cooperativa Escolar Olímpia. A professora **Gaia** participou da formação inicial com professores/as orientadores/as e reuniu-se com a assessora pedagógica para planejar o início da trilha cooperativa com os/as associados/as a partir do jogo Cooperlândia.

Antes de abordar a trilha cooperativa, destaco que a etapa de avaliação ocorre ao menos uma vez no ano, com os/as representantes da rede de cooperação e estudantes associados/as. Se a escola considerar relevante, pode ser realizada em outros momentos também, de modo a contribuir com o desenvolvimento e a sustentabilidade do Programa.

A metodologia do Programa Cooperativas Escolares é inspirada nos preceitos do movimento da Escola Nova, que teve o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey como um de seus precursores; no Brasil, Anísio Teixeira foi um grande entusiasta desse movimento. Ainda, a presença das ideias do pedagogo francês Célestin Freinet. Essa concepção “[...] coloca o estudante como sujeito detentor de conhecimentos, curioso por novas experiências e capaz de produzir suas próprias aprendizagens, mediado pelo professor” (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 15).

Essa perspectiva embasa o ciclo de aprendizagem que orienta a prática pedagógica: experiência, reflexão e avaliação. A experiência aqui entendida na ótica de Dewey (1976), como forma de interação entre dois elementos – situação e agente -, pela qual ambos se modificam, através da influência mútua. Esse estágio se dá por meio da realização de uma missão, que

¹⁸ Documento que valida a associação do/a estudantes à Cooperativa Escolar, com autorização dos pais e/ou responsáveis.

provoca a uma atividade prática: viver antes de teorizar, como defendia Freinet (2004). As aulas-passeio promovidas pelo pedagogo são uma das inspirações nesse ponto. Ele sinalizava a necessidade de sair da sala de aula, em busca da vida no entorno da escola.

Ilustração 7 – Carta da missão “A descoberta”



Fonte: FUNDAÇÃO SICREDI, 2020.

Após, vem a reflexão, mediante conversa entre o grupo no momento da oficina. Nessa ocasião, são aprofundados os estudos sobre os temas propostos, consolidando os conhecimentos. Aqui, as temáticas envolvem o que se precisa compreender para criar e desenvolver uma Cooperativa Escolar e os princípios do cooperativismo. Há, em diversos momentos, uma interlocução com as demandas da comunidade.

O ciclo se encerra com a avaliação, em duas dimensões: individual e coletiva. O grupo cola no tabuleiro o selo que identifica a missão realizada e o adesivo que melhor representa o desempenho do grupo: dourado, prata ou bronze, discutindo as opiniões e decidindo democraticamente.

Ilustração 8 – Tabuleiro da fase 1 de Cooperlândia



Fonte: FUNDAÇÃO SICREDI, 2020.

Já a autoavaliação é um processo individual. Cada associado/a tem o seu Diário de aventuras, no qual examina a sua participação ao longo da missão, preenchendo-o com o selo correspondente: turista, viajante ou aventureiro. Freinet (2004) já salientava a importância da comunicação e dos registros para o processo pedagógico.

Ilustração 9 – Selos para autoavaliação no Diário de aventuras

SELOS DE CONQUISTA INDIVIDUAIS DA FASE 1

Cole aqui os selos referentes a cada missão da primeira fase.



| | |
|-----------------|----------------------|
| A DESCOBERTA | RESGATANDO O PASSADO |
| PINTANDO O SETE | A BÚSSOLA |

Fonte: FUNDAÇÃO SICREDI, 2020, p. 15.

Em que pesem as problematizações acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e seus impactos na educação brasileira, ela é, hoje, o documento orientador em nível nacional.

Da mesma forma, é uma das referências do Programa, cuja aproximação com o conceito de educação integral se dá na

[...] construção intencional de processos educativos que promovem aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso impõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

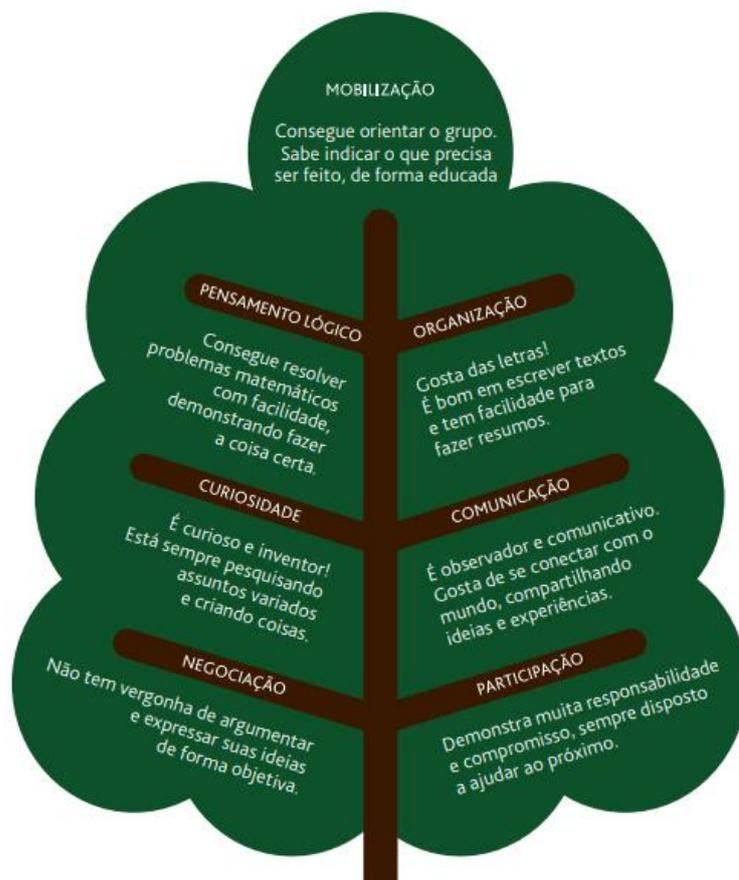
Considerando a perspectiva das pedagogias ativas, o pensamento de jogos – também conhecido como *gamificação* – é a referência na qual se constitui a metodologia do Programa. “São muitas as formas de aprender e essas estão sempre em transformação. Por isso, o pensamento de jogos ajudará a tornar a aprendizagem mais divertida, significativa, contextualizada e engajadora” (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 27).

Alves (2015) explica que, nesse método, podemos utilizar tecnologia digital ou não. Cooperlândia, por exemplo, é um jogo analógico, composto por materiais impressos: uma caixa com quatro tabuleiros (um para cada fase do jogo), quatro envelopes com sete cartas de missões em cada, além da carta bônus (pode ser personalizada pelo/a professor/a), adesivos com selos de conquistas individuais e coletivos; além do material complementar: Fica a Dica! dos/as associados/as; Fica a Dica! do/a professor/a orientador/a e Diário de aventuras. “O pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha elementos do jogo [...]” (ALVES, 2015, p. 27).

A dinâmica do jogo Cooperlândia prevê escolhas, pois não há uma sequência fixa das missões. Apenas devem ser observados os seus pré-requisitos. O jogo foi organizado para gerar emoções, com sentimento de pertencimento ao grupo, alegria, persistência para concluir as missões. Há uma narrativa que permeia e orienta o trabalho, com a história contada pelos personagens Ana, Jô, Liza e Ben, inspirados nos pioneiros de Rochdale. Ainda, há a progressão de fase e a interação com outras pessoas da comunidade e de outras Cooperativas Escolares também, ampliando a rede de sociabilidade dos/as participantes (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Esse é um jogo cooperativo, em que não se registra um placar. As práticas experimentadas pelos/as alunos/as como associados/as e, também, exercendo cargos na Cooperativa Escolar, podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades, entre as quais as que compõem a árvore de habilidades, disponível no Diário de aventuras. Aqui, um exemplo localizado no livro do/a professor/a, com a sua descrição.

Ilustração 10 – Árvore de habilidades



Fonte: MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 34.

Com esse percurso, são abordados, também, os temas transversais: educação financeira, empreendedorismo social, liderança e inclusão social. Além disso, quatro competências são evidenciadas, uma em cada fase do jogo: conhecimento, criatividade, cidadania e liderança, assim referidas no material de apoio:

Conhecimento: valorizar e aplicar os conhecimentos sobre cooperativismo e cooperativistas por meio da busca de informações e da pesquisa para entender e explicar a realidade, a partir do próprio contexto.

Criatividade: desenvolver o pensamento criativo e crítico a partir da resolução de problemas e desafios, investigando causas para a criação de soluções que contribuam para o desenvolvimento do empreendedorismo social.

Cidadania: participar ativamente e coletivamente das práticas da Cooperativa Escolar com responsabilidade e respeito às diferenças para que façam escolhas éticas e democráticas, visando ao bem-estar e ao desenvolvimento comum.

Liderança: liderar iniciativas que promovam os objetivos comuns da Cooperativa, incentivando o protagonismo de colegas e comunidade para agir de forma autônoma, responsável, coletiva e proativa na resolução de problemas e no alcance de metas pessoais e comuns (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020, p. 17).

Conforme exposto nesse subcapítulo informativo, o Programa Cooperativas Escolares possui uma data de início junto à escola que o implementa, mas não de encerramento. Constituiu-se como uma iniciativa fomentada pela Fundação SICREDI, porém entregue à escola parceira, para a comunidade escolar vivenciar enquanto fizer sentido para ela. Assim, a Cooperativa Escolar é da escola.

2.2 Ferramentas conceituais e metodológicas

Neste subcapítulo, abordarei os estudos realizados para entender e compor as interrogações discutidas nesta dissertação. Também o modo como a pesquisa foi constituída, por meio do método que assumi: a conversa. Assim, apresentarei minhas ferramentas conceituais e metodológicas.

Inicialmente, detalharei como preparei o estado do conhecimento – aqui entendido como o repertório resultante de um itinerário investigativo com marcadores relacionados à minha proposta de pesquisa. Considero relevante contar como realizei essas buscas e o que consegui elaborar a partir delas. Destacarei algumas questões aqui e outras me acompanharão ao longo da escrita.

A constituição do estado do conhecimento deu-se em dois momentos no meu percurso: na elaboração do projeto e agora, para compor a dissertação. No princípio, optei por realizar a busca de trabalhos no site da ANPEd, com nove marcadores que entendi terem relação com a minha proposta. Porém, aprendi com meu orientador que *quem muito abraça, pouco aperta*¹⁹.

Dessa forma, neste segundo momento, após analisá-los, mantive dois marcadores de busca: escola pública e educação cooperativa. Esses termos foram aplicados como filtros em dois campos: título e assunto. Também ampliei o rastreamento aos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal foi de 2016 a 2022, considerando que a data inicial corresponde ao ano de fundação da primeira Cooperativa Escolar da região Vale do Rio Pardo/RS. Em seguida, li os resumos dos trabalhos assinalados, observando suas palavras-chave e referencial teórico, no intuito de encontrar aproximações com a minha produção. Sublinho que, por aproximação, estou compreendendo possíveis

¹⁹ Nota da sessão de orientação (jul./2021).

contribuições dos trabalhos em relação aos autores ou ferramentas teórico-metodológicas do meu escopo de pesquisa. Desse movimento, resultou o material que apresento a seguir.

A escolha inicial pela ANPEd justifica-se pela sua representatividade e relevância no fortalecimento e na promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Fundada em 1978, a Associação promove periodicamente suas reuniões científicas regionais e nacionais. Atualmente, está organizada em 23 grupos de trabalho temáticos.

Como recorte em minha pesquisa, busquei as produções das reuniões nacionais junto ao GT Educação Fundamental, ao qual decidi me vincular pela identificação com os temas de estudos desses pesquisadores, entre os quais destaco: aspectos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas em classes de Educação Fundamental, com ênfase nas diferentes áreas do conhecimento/currículo escolar; práticas disciplinares, projetos didáticos e experiências inovadoras; relação escola-sociedade (ANPEd, 2021). Na incursão pelo site da ANPEd, perpassei os anais de cada uma das três últimas reuniões nacionais, realizadas a cada dois anos: 2017, 2019 e 2021. Localizei 23 trabalhos abordando a escola pública e apenas um sobre educação cooperativa, na perspectiva da docência, de minha autoria junto ao meu professor orientador.

Entre todos os achados, evidencio aqui o texto “*Significadossentidos sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola*” (CAVALIERE, 2017). Esse trabalho apresenta aspectos dos resultados de uma pesquisa no/do/com o cotidiano, em uma escola da periferia de Juiz de Fora (MG). A partir do questionamento de um aluno sobre por que ele precisava ir à escola, a pesquisadora (professora e coordenadora pedagógica na instituição) desenhou a sua proposta de estudo. Entendo que há aproximações com a minha pesquisa na provocação de pensar como os/as praticantes da comunidade escolar - professores/as, alunos/as, familiares - criam diferentes *significadossentidos* sobre a educação.

Na perspectiva da complexidade, a autora optou pela pesquisa do cotidiano, com entrevistas narrativas para produção de dados. Um aspecto sinalizado pela pesquisadora refere-se ao *espaçotempo* na escola: os/as alunos/as apreciam mais as atividades realizadas ao ar livre, fora da sala de aula, que lhes proporcionem liberdade de se expressar, movimentar e ludicidade. Além disso, ela destacou que há grande envolvimento dos/a alunos/a nas atividades que exigem a participação coletiva, porém isso seria ainda pouco explorado em sala de aula.

Ainda, o artigo “Avaliações bimestrais da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e sua relação com o papel social da escola” (VILLA, 2019), constituiu-se de parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em andamento à época. A autora problematiza a

política pública de avaliações bimestrais da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), para os/as alunos/as do ensino fundamental. Entendo que há uma interlocução com a minha proposta a partir da discussão levantada sobre o papel social da escola na sociedade complexa em que vivemos. A partir de uma pesquisa bibliográfica, Villa (2019) sugere que essas avaliações externas direcionam as práticas pedagógicas dos professores, enfraquecendo a autonomia da escola. Dessa forma, ajuda-me a pensar na importância de conhecer práticas escolares que possam contrapor as tentativas de homogeneização das múltiplas vozes que constituem cada comunidade escolar.

Na temática da educação cooperativa, a única produção é intitulada “Docência cooperativa: modos de ensinar a aprender na relação escola-sociedade”, que teve como objetivo conhecer mais sobre o trabalho de uma Cooperativa Escolar em uma escola de educação fundamental, na região Vale do Rio Pardo/RS. Para isso, professor Cláudio e eu exploramos atas, materiais de divulgação e outras publicações disponíveis nas redes sociais. Esse estudo provocou-me a pensar a docência cooperativa como uma possibilidade de ensino-aprendizagem em diferentes contextos pedagógicos, na interlocução entre escola e sociedade. Dada a relevante contribuição desse estudo em meu percurso de pesquisadora, detalharei mais adiante.

Ao ampliar a busca em outros repositórios, encontrei um número expressivo de materiais. Na BDTD, identifiquei cerca de 13 mil obras a partir do marcador “escola pública”, porém, sendo 778 delas da área da educação. Ao lançar “educação cooperativa”, descobri dez pesquisas, duas das quais em Programas de Pós-Graduação em Educação. Já no Portal de Periódicos da CAPES, detectei cerca de 2.300 artigos sobre a escola pública, entre os quais 455 da área educacional. Com o marcador “educação cooperativa”, apareceram em torno de 680 registros, dos quais 160 de cunho educacional. Entretanto, após um olhar mais atento e criterioso, distingui 18 produções sobre educação cooperativa e 21 sobre escola pública que pareciam ter relação com a minha pesquisa.

Após esse movimento inicial, um aspecto que chamou minha atenção foi a quantidade significativa de produções sobre a escola pública e a educação cooperativa elaboradas por autores de outras áreas que não a educação: psicologia, economia, administração, direito, entre outras. Em especial o segundo tópico, muito vinculado aos aspectos da gestão das cooperativas, ou, no campo educacional, atrelado aos jogos cooperativos. Essa constatação de que há autores de diversos segmentos propondo suas contribuições à educação escolar reforçou, para mim, a pertinência da discussão que estou trazendo, proposta em parceria com a escola.

Por isso, inicio minha conversa com esse material a partir da escola pública. Que escola é essa que parece (ou está?) tão fragilizada na atualidade? Na perspectiva que trago,

compreendo que sim, a escola pública está fragilizada, porém dela mesma pode vir sua maior força. Gilberto Oliari (2021), com sua tese, interpelou-me com a possibilidade de pensar a escola – sala de aula como uma oficina artesanal, onde acontece a relação pedagógica. “Proponho que pensemos a escola como uma oficina artesanal, como um espaço no qual há possibilidade de pensar, de propor algo diferente, de aprender, de ensaiar-se e de experimentar-se” (p. 54).

Para isso, o autor propõe que a centralidade do processo de ensino-aprendizagem não esteja nem no/a estudante e nem no/a professor/a, mas no movimento que vai de um/a ao/à outro/a e retorna ao processo, em uma circularidade da relação pedagógica que ali se constitui.

Assim como Oliari (2021), compreendo que a aprendizagem é e sempre será uma preocupação da escola; porém, a educação escolar não pode ser limitada ao aprender, na forma redutiva como a aprendizagem vem sendo tratada de forma recorrente. Ao examinar os documentos orientadores da área desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, o autor aponta o apelo ao desenvolvimento da capacidade de aprender, colocando o ensino de conhecimentos em segundo plano. Traz um destaque à escolha por não contemplar o ensino nos documentos normativos que serão levados em conta na formulação dos currículos escolares. Isso corrobora o anseio por construir um modo de educar pautado apenas na aprendizagem.

Entre os fatores aludidos para justificar esse movimento, está o avanço gradativo do mercado no governo da educação, como política neoliberal. Decidi buscar mais elementos sobre essa questão. Encontrei um artigo do professor João Márcio Mendes Pereira (2022), que analisa estratégias de assistência do Banco Mundial para o Brasil, em perspectiva política, ao longo de três décadas (1990-2020). O autor argumenta, com base em relatórios da própria instituição, que o Banco Mundial tem oferecido mais do que suporte financeiro – também aconselhamento e consultoria aos países membros, promovendo o combate à pobreza como mecanismo para legitimar a agenda liberal.

Nessa esteira têm destaque, também, as tratativas para instituir a escolarização doméstica – tema discutido por Clarice Traversini e Kamila Lockmann (2022). As autoras expõem que a crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19 e o fechamento das escolas naquele período alavancaram o debate. Essa possibilidade estaria relacionada ao que as autoras nomeiam racionalidade liberal, que

associa princípios neoliberais – empreendedorismo, responsabilização de si, individualização – a princípios conservadores – intolerância religiosa, imposição de um modelo de família, exclusão de determinados grupos da população (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2022, p. 9).

Dessa forma, as crianças e jovens seriam privadas do direito de ir à escola, demonstrando a face excludente da proposta. Além disso, seriam atendidos exclusivamente os interesses particulares das famílias, individualizando o que seria um fenômeno coletivo. Também, representaria a desautorização e a desprofissionalização docente, pois os pais ou responsáveis poderiam elaborar o plano pedagógico do/a estudante (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2022).

Ao trazer as pautas que vêm prevalecendo nos debates sobre a escola pública, na atualidade, propus-me a pensar em que medida minha pesquisa pode contribuir. Porém, antes de sugerir algumas interlocuções, vou compartilhar elementos da busca por estudos sobre educação cooperativa. Entre os materiais localizados, aquele no qual mais encontrei aproximações foi a dissertação de Michele Cazarolli (2021). A autora pesquisou sobre as contribuições das Cooperativas Escolares para a educação integral. Seu itinerário envolveu 12 escolas da região Centro Serra, no Rio Grande do Sul.

Aqui quero destacar um componente dessa escrita: a conceituação de educação para a cooperação, educação cooperativa e educação cooperativista. Isso contribuiu para que eu ponderasse sobre essas expressões e a forma como aparecem nos materiais que compõem meu referencial teórico. Assim como Cazarolli (2021), percebi que esses termos costumam ser entendidos como de mesmo significado. A autora sugere, porém, ao encerrar sua dissertação, uma definição distinta para os verbetes citados, quais sejam:

-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 do movimento cooperativista (CAZAROLLI, 2021, p. 140).

Entretanto, apesar de apreender a intencionalidade de Cazarolli (2021) com sua proposição, decidi não adotar diferenciação entre essas expressões e seguir tomando-as como sinônimas. Isso, pois, estou compreendendo que as concepções de educação para a cooperação, educação cooperativa e educação cooperativista estão entrelaçadas em tal nível que não consigo – nem vejo motivo para – separá-las. Percebi que, na maioria das vezes, utilizo a expressão

educação cooperativa. Apresento maiores detalhes e o meu entendimento sobre esse modo de educar, com os princípios que o sustentam, no capítulo três.

Ainda com o foco na experiência com Cooperativas Escolares, o artigo de Balzan *et al.* (2019) me inquietou. Em alguns momentos, me pareceu borrada a fronteira entre a cooperativa educacional e a Cooperativa Escolar. Sendo a primeira constituída por adultos – professores/as e/ou pais e mães, que se organizam em uma cooperativa para oferecer atendimento escolar aos/às estudantes. Esse tipo de organização é profissional. Já uma Cooperativa Escolar tem caráter educativo e envolve crianças e jovens matriculados/as nas escolas que instituem o Programa.

Diferentemente dos/as autores, não compreendo a Cooperativa Escolar ou uma escola cooperativa como algo melhor do que o oferecido pela escola pública. Eles/as indicam que, na década de 1990, “O crescimento tão rápido de escolas cooperativas foi um reflexo da má qualidade do ensino oferecido pelo Estado, o alto preço das escolas particulares e a baixa remuneração dos professores” (BALZAN *et al.*, 2019, p. 105). Tampouco proponho que algo seja substituído, mas que essa iniciativa possa transbordar a escola pública.

Julgo que Frantz e Schönardie (2016), cujas lentes teóricas provêm da educação popular, podem contribuir com a minha teorização sobre a educação cooperativa, pois percebi aproximações entre nossas ideias, ainda que meu referencial seja outro. Os autores lembram que o movimento cooperativo moderno teve origem nas lutas pela valorização do trabalho humano. Por nascer de um movimento social desse cunho, uma organização cooperativa é também um movimento político. “Dessa maneira, a organização cooperativa pode ser definida como um lugar de educação política ao levar seus integrantes à comunicação e ao debate sobre os valores, os interesses e os objetivos da cooperação” (FRANTZ; SCHÖNARDIE, 2016, p. 23).

Ainda que os autores não estejam se dirigindo especificamente às Cooperativas Escolares e ao contexto da escola pública, entendo que essas considerações possam apoiar a reflexão que perpassa minha pesquisa. Vou agora tentar expor, em síntese, como estou entendendo essa interlocução, retomando pontos apresentados até aqui – discussão que será ampliada no terceiro capítulo.

Começo firmando minha posição pela defesa da escola pública. Com Oliari (2021) e Traversini e Lockmann (2022), refleti sobre a manifestação das iniciativas neoliberais para redesenhar essa escola a partir da lógica do mercado. O que vem se traduzindo em políticas públicas educacionais, que são produtos deste nosso tempo histórico.

Nesse cenário, interpelada por Nóvoa e Alvim (2022), coloco sobre a mesa para discutirmos a possibilidade de metamorfose dessa escola, a partir da experiência da Cooperativa Escolar Olímpia. Uma transformação que serve à proteção da escola pública, de modo a ressignificar alguns preceitos pedagógicos, curriculares e estruturais, detalhados mais adiante.

Acompanhando Frantz (2001), compreendo que a educação e a cooperação se entrelaçam de tal modo que uma contém a outra. Sendo a Cooperativa Escolar uma organização cooperativa de cunho educativo, pode se constituir aos/às jovens como um espaço de debate, argumentação e elaboração de sentidos para sua existência.

Além de apurar os repositórios de publicações para compor o estado do conhecimento, outro movimento foi a realização de um estudo exploratório documental, iniciado em abril de 2021, que resultou na produção de um artigo junto ao meu orientador. As questões que interrogamos, naquele momento, foram: Como se constitui a docência em uma Cooperativa Escolar? Quais as contribuições da educação cooperativa para a constituição de modos de ser docente na relação escola-sociedade? Como podemos pensar a docência cooperativa na interlocução entre ensino e aprendizagem na Cooperativa Escolar? Para discuti-las, exploramos atas, materiais de divulgação e outras publicações disponíveis nas redes sociais.

O resumo expandido que escrevemos foi apresentado na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em outubro do mesmo ano. Participamos do GT Educação Fundamental. Com o título “Docência cooperativa: modos de ensinar e aprender na relação escola-sociedade” (BENDER; OLIVEIRA, 2021), o artigo teve como objetivo pensar a docência e a interlocução entre ensino e aprendizagem em um projeto extracurricular de educação cooperativa. As discussões que ali emergiram, assim como as contribuições dos/as integrantes do GT na ocasião da apresentação do trabalho, colaboraram no adensamento da proposta que aqui compartilho.

Com o intuito de seguir colocando a educação cooperativa em pauta no meio acadêmico, propus a inserção do tema na programação da Feira de Ciências – atividade integrante da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) 2022, promovida pela nossa Universidade. Junto com o professor Cláudio e colegas do grupo de orientação organizamos uma atividade nomeada “Docência e práticas escolares no cotidiano da Educação Básica”, com objetivo de discutir com professores/as e gestores/as da educação básica a relação universidade-comunidade-escola.

Foram promovidos quatro encontros, no período de 18 a 21 de outubro, tendo como eixo articulador conhecer as práticas escolares em desenvolvimento em escolas públicas da região de abrangência da UNISC. Entendemos que essa ação nos possibilitou refletir sobre as contribuições das pesquisas educacionais para a formação continuada com professores/as na

relação com diversos contextos e práticas educativas. Os temas discutidos ao longo do curso foram: Educação Fiscal na EMEF Nossa Senhora de Fátima (Sinimbu/RS); Práticas Matemáticas com turmas de 3º ano; Práticas de educação cooperativa em escolas de Santa Cruz do Sul/RS; e Práticas inclusivas na escola de educação especial.

O encontro dedicado à educação cooperativa foi conduzido por duas professoras orientadoras e três estudantes associadas a Cooperativas Escolares, de duas escolas públicas do município. Inicialmente, cada grupo contou sobre a sua escola e como organiza as atividades da Cooperativa Escolar. Além de falar sobre o histórico de implantação e desenvolvimento do Programa, o foco da conversa foi o objeto de aprendizagem e como os/as associados/as participam da sua pesquisa e elaboração. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) são uma referência para esse processo, cuja finalidade é educativa e não a geração de lucro.

As representantes da escola municipal explicaram que, no momento, o artesanato é seu objeto de aprendizagem. Para confecção, realizam oficinas com pessoas da comunidade. Além disso, atuam com a criação e apresentação de peças teatrais sobre temas que consideram importante trazer à discussão, como o *bullying* e o uso de drogas.

Na escola da rede estadual, há o componente curricular Cooperativismo, cursado por todos/as os/as estudantes. A Cooperativa Escolar vem trabalhando com a criação de vasos de argamassa para plantas, pois estes não poluem o ambiente como os vasos de plástico. Os/as estudantes confeccionam os vasos e cultivam as plantas, entre as quais suculentas, chás e temperos. Agora, estão firmando parceria com uma floricultura local para divulgar a iniciativa. Após a apresentação inicial, conversamos a partir das questões trazidas pelos/as demais participantes.

Estou considerando que a inserção do tema nesse evento talvez já seja uma primeira devolutiva do meu estudo à comunidade escolar. Convidar os/as professores/as para um momento de pensar cooperativo, discutindo as questões que nos interpelam, em um encontro “no meio do caminho” – entre escola pública e universidade – no qual ambas ensinam e aprendem, pode ter uma representatividade importante.

Ao longo do percurso no Mestrado, considerei que *todo e qualquer trabalho de disciplina não era para ganhar nota, mas para pensar a pesquisa.*²⁰ Foi dessa forma, também, que vislumbrei as atividades acadêmicas apresentadas acima: como produções que contribuiriam na

²⁰ Nota da sessão de orientação (jan./2021).

elaboração deste estudo, o meu mar, segundo o meu orientador. *ANPEd e SNCT foram pranchas. É preciso surfar a dissertação.*²¹

Assim, apresentarei a seguir o percurso reflexivo desta pesquisa qualitativa que fui compondo durante o curso. Entendo que a sugestão apresentada por Krusser, Oliveira e Kipper (2019, p. 38) em relação aos pareceres descritivos se aplica aqui também: “O pior caminho pode ser o uso de caminhos conhecidos, caminhados, em que se diz a mesma ou similar coisa sobre diferentes”. Por recomendação da banca examinadora, optei por direcionar o foco do meu estudo à educação cooperativa. Percorro o meu percurso com uma atitude fenomenológica, a partir do argumento de que a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola municipal, de educação básica, no Vale do Rio Pardo/RS.

Inicialmente, meu projeto de pesquisa propunha como método de produção de dados, a realização de grupos focais com sete escolas do campo, da região Vale do Rio Pardo. Porém, considerando a abordagem da complexidade, “o todo está na parte, que está no todo” (MORIN, 2011, p. 75). Assim, como não havia perspectiva comparativa entre as propostas, compreendi que o recorte para uma escola poderia favorecer a minha inserção no contexto pesquisado e o adensamento da experiência investigativa. Desse modo, a seleção da escola ocorreu com base nos seguintes critérios: estar localizada na região Vale do Rio Pardo/RS; ser Escola Municipal de Ensino Fundamental; ter a sua Cooperativa Escolar iniciada a partir da implementação da nova metodologia do Programa, em 2020. Apenas uma escola da região atendia aos critérios. Então, resolvi trabalhar com uma escola, acompanhando seu processo na implementação e consolidação da Cooperativa Escolar Olímpia.

Com essa intenção, fui interpelada pelas discussões de nosso grupo de orientação, a partir da obra “Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). Assim, também reconsiderarei o método, percebendo que

A questão central na busca de informações, dados, indícios para determinada pesquisa não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer (GATTI, 2012, p. 30).

Ainda com Gatti (2012), entendi que essas técnicas são, de certa maneira, inventadas por nós, pesquisadores/as, no intuito de traduzir os fenômenos investigados. Então, junto ao meu orientador, compreendi que eleger a conversa como método de pesquisa aproxima-se mais das

²¹ Nota da sessão de orientação (set./2022).

minhas pretensões. A materialidade constituiu-se pelas entrevistas narrativas com as cinco professoras participantes da pesquisa, os registros em meu diário de campo e os documentos explorados – entre eles o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola parceira. Compreendo que, ao nomear o que somos, fazemos, vivemos, sentimos e pensamos, damos sentido a essa experiência; por isso meu cuidado ao nomear o método que operei.

Essa rede de conversação pela qual compus o corpus analítico da pesquisa representa, na minha perspectiva, um caminho não só metodológico, como também político e epistemológico. Compor uma pesquisa buscando contemplar *o que importa para essa escola, neste momento*²² pressupõe uma abertura metodológica que transpõe o olhar homogeneizante sobre a escola. Isso exige de mim, enquanto pesquisadora, abandonar a sensação do “já sei o que vou encontrar” e permitir-me as surpresas e experimentações que o caminho proporciona. Muitos já anunciaram as tristezas e cicatrizes da escola; eu estou interessada em compartilhar alegrias.

Minha opção foi pensar a entrevista narrativa inspirada pelo estudo de uma colega doutoranda do grupo de orientação: Vaneza. Retomei a sua dissertação intitulada “Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas”. O material do estudo foi produzido com entrevistas narrativas e cartas escritas pelas quatro professoras participantes. Seu objetivo foi “entender e problematizar as narrativas de um grupo de professoras nas suas experiências de docência com alunos autistas” (ROSA, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, a narrativa é entendida como um modo de dizer de si a partir das experiências vividas (ANDRADE, 2014). Estou compreendendo que, nessa ótica, a entrevista narrativa abre um espaço para a relação com o/a outro/a, considerando sua trajetória pessoal, compondo-se, também, de afetos.

Ao pensar sobre o modo como desejei viver a pesquisa e as lentes teóricas que utilizo, as minhas escolhas se aproximam do trabalho de Vaneza Rosa (2018). Também inspirada por Andrade (2014, p. 176), entendo a entrevista como “[...] narrativa de si; a compreensão de que cada pesquisador/a na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”.

Essa percepção possibilitou-me deduzir que as narrativas estão em toda parte – inclusive em nós. Assim, preparei algumas questões que gostaria de contemplar nas entrevistas com as professoras, porém não como um roteiro pré-definido. Enquanto conversamos, esses temas

²² Nota da sessão de orientação (jul./2021).

foram emergindo e se relacionando entre si e com outras questões que as participantes trouxeram.

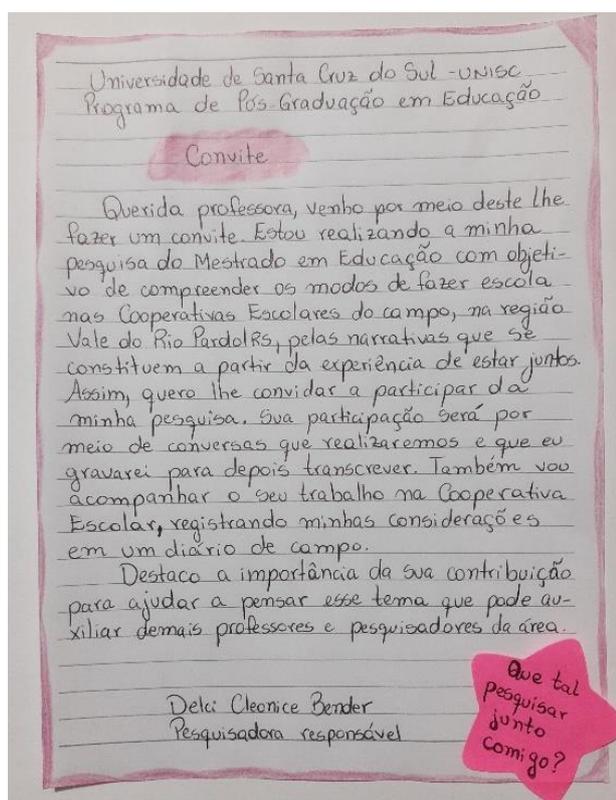
Além disso, resolvi buscar pesquisas que tivessem utilizado o diário de campo como instrumento de produção de dados. Mais uma vez recorri ao grupo de orientação, acessando o estudo da colega doutoranda Bruna Flores. Em sua dissertação intitulada “Empreendedorismo de si e a educação escolar: entre cartas e tramas” (FLORES, 2014), Bruna buscou problematizar a disseminação do empreendedorismo de si na educação escolar. Com foco no ensino fundamental, em escolas da região Centro Serra do Rio Grande do Sul, a autora trabalhou com o envio de cartas a cinco professoras, além da observação de aulas. Para registro dessas interpretações, ela utilizou o diário de campo.

Nesse ponto, realizei uma leitura atenta e cuidadosa, para tentar compreender as tramas costuradas pela minha colega. Com destaque aos fragmentos trazidos do diário, percebi que complementavam as informações dos outros materiais, de forma bem detalhada. Em alguns episódios, tive a impressão de que, por meio do diário, Bruna se permitiu dizer algumas coisas que, sem ele, não teria incluído no texto.

Barros e Kastrup (2010) reforçam a importância desse instrumento para uma escrita ancorada na experiência, com relatos que buscam captar e descrever o que se dá em campo. Mesmo sendo uma ação individual, a escrita vai ganhando dimensão coletiva em sua processualidade, pois registra as falas, observações e sensações que emergem dos encontros com esses afetos. Com Bruna (2014) pude reconhecer uma maneira de incorporar os excertos do diário ao texto, com tamanha fluidez que me cativou e que anseio conseguir replicar na minha escrita.

Após circunscrever melhor as questões referentes aos instrumentos que utilizei na produção de dados, apresentarei como compus o percurso investigativo junto à escola participante da pesquisa, ao longo de 2022. Meu primeiro movimento foi entrar em contato com a gestora da escola, em março, por ligação telefônica e, na semana seguinte, em encontro presencial. Apresentei a minha proposta de pesquisa à equipe gestora e à professora orientadora do Programa. Logo obtive a resposta positiva, o que me deixou muito contente. Então, disponibilizei o termo de autorização institucional (ANEXO D), que foi assinado pela diretora, oficializando a parceria para realização do estudo. Combinamos que faríamos entrevistas narrativas com cinco professoras, indicadas pela escola. Também que eu acompanharia as atividades da Cooperativa Escolar Olímpia ao longo do ano, compilando minhas narrativas no diário de campo. O próximo passo foi entregar o convite que elaborei para cada uma das professoras.

Ilustração 11 – Convite às professoras para participação na pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Após receberem o convite, as cinco professoras indicadas aceitaram participar da pesquisa. Expliquei a elas sobre o TCLE, que foi assinado no encontro seguinte. Então, a professora orientadora contou aos/as alunos/as da Cooperativa Escolar sobre a proposta de pesquisa em andamento. Eles manifestaram alegria com a notícia. Explicou aos/as associados/as que eu acompanharia as atividades ao longo do ano. Além disso, também solicitei à gestão escolar acesso ao PPP da instituição, entendendo que esse é um documento importante para conhecer melhor sua história e princípios pedagógicos.

Agora, quero apresentar-lhe as professoras participantes da pesquisa. Como informei nas primeiras páginas desta dissertação, optei por nomeá-las aqui fazendo referência a personagens da mitologia grega, para garantir o anonimato delas. Em nossa entrevista narrativa, a primeira questão lançada pedia que cada uma contasse um pouco sobre sua trajetória de vida.

Conversei com a professora **Gaia** na sala dos/as professores/as. Sentamo-nos perto uma da outra, em um sofá confortável. Enquanto ela tomava seu chá e eu um café, **Gaia** me contou que sua vida profissional fez-se nesta escola. Ela começou a trabalhar em 1990, como secretária da instituição. Depois de seis meses, passou a bibliotecária. Naquele período, começou a cursar

Estudos Sociais, mas desistiu e migrou para a Pedagogia. *“E se tivesse que fazer outra, eu faria Pedagogia novamente, porque é uma coisa assim que eu me realizo”* (Professora **Gaia**).

Gaia já trabalhou com educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em seu percurso, também sempre contemplou a realização de projetos. Até receber o convite da equipe diretiva para ser a professora orientadora da Cooperativa Escolar. Ela acredita que essa indicação esteja relacionada ao seu trabalho constante com oficinas diversas na escola, como pintura, crochê, bordado, enfim, um trabalho artesanal, por meio do qual buscava a participação da comunidade. Apesar da insegurança inicial, **Gaia** afirma que se realizou como professora orientadora, pois aprendeu muito e formou um grupo de amizade e partilha de experiência com os/as demais colegas da região.

No mesmo sofá, a professora **Deméter** e eu conversamos:

Ela sentou-se com uma bacia no colo, contendo algumas sementes que terminava de descascar. Descobri que ela auxilia em um projeto extracurricular do qual a escola participa, que prevê a coleta de sementes de árvores nativas. Percebi que ela devia fazer com frequência aquele processo, pois não parecia precisar de concentração ou sequer olhar para as sementes. Ela seguia o movimento das mãos enquanto conversávamos e senti como se a atenção dela estivesse toda em nossa conversa (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de agosto de 2022).

Deméter é pedagoga aposentada e, desde 2008, atua como auxiliar de disciplina nesta escola. Ela descreveu sua função: *“[...] eu fico com os alunos sempre que eles não estão com o professor. Hora da chegada dos alunos, hora do recreio, lanche, almoço, turno oposto”* (Professora **Deméter**). Em diversas atividades da Cooperativa Escolar, a professora participou, acompanhando esse processo e apoiando a professora **Gaia** sempre que necessário.

Para entrevistar a professora **Atena**, mudamos de local. Ela é gestora da escola e conversamos em sua sala. *“Enquanto aguardava que ela resolvesse algumas questões, observei o quadro na parede: uma mandala com sementes de plantas diversas. Que bonita e significativa obra! Acredito que poderíamos pensar várias questões da escola na interlocução com aquela mandala”* (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de agosto de 2022). Mas vamos à entrevista.

Atena é formada em Matemática e começou a atuar em 1992. Trabalhou com turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi professora de Matemática e Ciências nos anos finais. Em 1998, passou a ser supervisora desta escola, tornando-se diretora no ano seguinte. Entre períodos intercalados como professora e gestora, sempre nesta mesma escola, **Atena** define: *“[...] eu tenho pouca experiência em sala de aula, mais em gestão mesmo”* (Professora **Atena**).

Uma de suas colegas na gestão, a professora **Hera**, estava afastada por questões de saúde na data que havíamos agendado para a entrevista. Além das conversas informais em outros

momentos, **Hera** sugeriu escrever uma carta para mim. Considerei bem interessante a proposta. Em sua carta, contou que é natural daquela localidade onde está situada a escola parceira da pesquisa. Graduada em Letras Português/Inglês/Literatura, pós-graduada em Psicopedagogia do Processo Ensino-aprendizagem, começou a exercer a docência em 2000. Após passar por duas escolas, em 2005 foi trabalhar ali, sendo que desde 2018 integra a equipe gestora. Ela se descreve como “[...] *uma pessoa alegre, simples, um pouco nervosa e ansiosa, preocupada, direta, justa, amiga, batalhadora, às vezes séria, outras, brincalhona*” (Professora **Hera**).

A rodada de entrevistas encerrou-se com a professora **Ártemis**, que há 18 anos trabalha nesta escola, desde o início de sua carreira. Sempre como professora de educação física, atuando com todas as turmas da escola, desde a educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Também coordena uma oficina extracurricular de danças gauchescas na instituição.

Ártemis sempre morou nesta comunidade. Destacou sua família: é casada e tem dois filhos. Ela conta: “[...] *eu gosto muito de esportes, eu gosto muito de jogar, no final de semana também jogo*” (Professora **Ártemis**). Sua proximidade com a Cooperativa Escolar se dá pela relação de parceria e trabalho em conjunto com a professora **Gaia**.

Agora que você já conheceu as professoras participantes da pesquisa, vou contar sobre a escola parceira deste estudo e a região onde está inserida: o Vale do Rio Pardo, no interior do Rio Grande do Sul.

Segundo o PPP, essa escola tem como objetivo

promover uma Educação de qualidade para os seus estudantes (crianças, adolescentes). Essa educação pede a produção de conhecimentos e profissionais competentes, ativos, críticos, participativos, comprometidos e, além de tudo, humanos.

Sua história teve início na década de 1960, porém, em 1977 foi renomeada e esta segue sendo a sua identificação até os dias atuais. Entretanto, antes disso, outras iniciativas educacionais já haviam surgido na comunidade, como a Escola Doméstica, que funcionava na casa de uma professora, remunerada pelos familiares dos poucos alunos que a frequentavam. Além dessa, na década de 1920, houve o período da Escola Comunitária, quando as aulas eram ministradas dentro das igrejas.

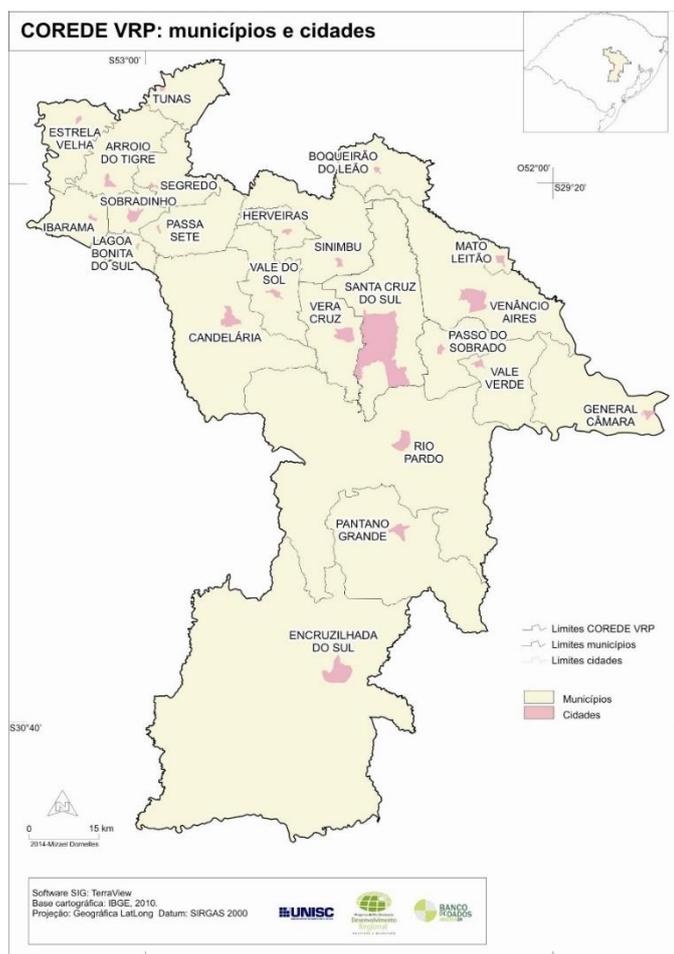
Até chegar à fundação da Escola Municipal oficialmente registrada e que se mantém até hoje. Nesse período, houve alterações de estrutura física e quanto aos públicos atendidos. Em 2022, atendia a cerca de 160 estudantes, da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. É uma escola do campo, cuja comunidade é formada por diferentes etnias. A produção do tabaco é a principal atividade econômica das famílias, com culturas de subsistência, comércio e busca por diversificação de produtos.

Em entrevista realizada para elaboração do PPP, a gestão escolar constatou que a maioria dos pais/mães ou responsáveis considera importante a participação dos filhos em atividades complementares, que ocorrem em turno oposto ao da aula. É nesse segmento que se situa o Programa Cooperativas Escolares, iniciado em 2021 na instituição. Entendo que, entre outros aspectos, essa proposta está alinhada a um dos objetivos expressos para o ensino fundamental: “Utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas”.

Ao acompanhar esse percurso da Cooperativa Escolar Olímpia, pude constatar que esse ambiente educativo se aproxima da descrição apresentada no documento orientador: “é preciso considerar que a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Na escola os educandos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade”.

A escola parceira está localizada na região Vale do Rio Pardo, no interior do Rio Grande do Sul. Essa região é composta por 23 municípios, conforme apresenta o mapa abaixo, com base no Censo de 2010:

Ilustração 12 – Mapa político da região Vale do Rio Pardo/RS



De acordo com o Guia Socioeconômico do Vale do Rio Pardo e Centro Serra 2021 (GAZETA DO SUL, 2021), a agropecuária, o setor de serviços e a indústria são os segmentos que movimentam a economia da região. Há predominância da produção de tabaco, que responde pelo equivalente a 13,5% de toda a produção do Sul do País.

Esses são alguns traços que caracterizam o território em que constituiu a pesquisa. É nessa região, também, que eu cresci e ainda hoje resido. Por isso, um dos desafios que enfrentei desde o início do percurso de pesquisa junto à escola foi de estranhar o familiar, como refere Andrade (2014). Atuo com esse grupo desde julho de 2021, como assessora pedagógica do Programa Cooperativas Escolares. Colocar-me como pesquisadora nesse território exigiu de mim certos cuidados para encontrar um modo alternativo de estar lá. Os papéis de assessora e de pesquisadora se mesclam, porém, em momentos foi necessário colocar os “óculos da pesquisa” para fazer emergir as inquietações e registrar as experiências do vivido em meu diário de campo.

Acredito que essa ideia de pesquisa implicada nas questões do território existencial que habito é também uma atitude política, do conhecimento, ancorada na ética (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). Por isso, desde o princípio, foi presente a minha preocupação com os cuidados éticos como parte indissociável da minha pesquisa. Seja na relação com os direitos autorais das ideias que trago para a conversa, como a integridade acadêmica na convivência e nas interações com os/as participantes do estudo.

Como já mencionado, as professoras participantes assinaram o TCLE, contendo informações sobre o processo investigativo, com a garantia do anonimato. O documento também certifica que as informações produzidas serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Também garante às participantes a liberdade de deixar de fazer parte do estudo a qualquer momento, se assim desejarem. Da mesma forma, Víctor e Edison me autorizaram, por meio do TCLE, a trazer suas contribuições ao meu estudo, fazendo referência à sua autoria.

Nesse sentido, estou compreendendo que a conduta ética é intrínseca a todos os movimentos da pesquisa. Pensar a pesquisa em educação envolve pessoas, em um processo regido por diferentes interesses e leis específicas. Por isso a impossibilidade de uma pesquisa neutra: porque a pesquisadora está implicada nas questões que se propõe a estudar. O cuidado e acolhimento às manifestações das participantes, bem como a relação com o material produzido e seu arquivamento, são perpassados por esses preceitos. Considero necessário esse destaque para enfatizar minha alegria e compromisso com essas vidas com as quais me encontrei no percurso e cujas marcas estão nesta escrita.

Por isso, planejei com atenção esta etapa da produção de dados. Para as entrevistas, preparei alguns tópicos que entendi serem relevantes a partir da minha questão de pesquisa.

Entretanto, antes da entrevista, procurei uma aproximação com as professoras, “evitando um possível engessamento no diálogo e possibilitando uma conversa envolvendo afetos” (ROSA, 2018, p. 24). A entrevista teve início com as professoras me contando sobre sua trajetória de vida, seguindo com aspectos relacionados ao modo de fazer escola desta escola pública e sua experiência com a Cooperativa Escolar. Eu não me prendi ao roteiro; fomos conduzidas pelo rumo da conversa durante a entrevista, sem deixar de abordar alguns pontos que eu havia anotado. Entre um encontro e outro, as ideias registradas permaneciam ressoando em mim. Anotava essas percepções e interrogações no diário de campo.

Assim, após a produção dos materiais, passei à interpretação e análise reflexiva. As entrevistas foram gravadas utilizando um aplicativo no aparelho celular e armazenadas em um computador. Posteriormente, realizei a transcrição desses áudios, guardando os documentos gerados na mesma pasta principal. O diário de campo foi elaborado com escrita à mão, digitado na sequência.

Depois de digitalizar e organizar toda a materialidade, teve início o processo de buscar pistas e indícios que me ajudassem a pensar a questão que estou propondo discutir: Como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública da região Vale do Rio Pardo/RS? No contato com o corpus analítico da pesquisa, ouvi novamente os áudios e reli todas as escritas, fazendo destaques coloridos nos trechos que me interpelaram.

Na etapa seguinte, foquei nos fragmentos assinalados, buscando identificar as recorrências e silenciamentos a partir dos quais eu poderia interrogar. Estou usando a expressão “etapas”, porém, considero importante destacar que elas não foram estagnadas e sim permeáveis. Ao lidar com as transcrições das narrativas, voltava ao diário de campo e se algum ponto me inquietava, na próxima participação em alguma atividade da Cooperativa Escolar eu observava com mais atenção esse aspecto. Desse movimento, resultou a mandala a seguir, apresentando os ditos que emergiram das narrativas das professoras e que trarei à discussão ao longo da minha escrita.

Ilustração 13 – Mandala dos ditos recorrentes nas narrativas das professoras



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Como expressei na mandala, consegui identificar 15 ditos que, de alguma forma, relacionam-se aos modos de fazer escola dessa instituição. Olhei com bastante atenção para cada um deles, buscando aqueles que pudessem colaborar com o objetivo deste estudo: entender e problematizar como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública, de educação básica, da região Vale do Rio Pardo/RS. Dessa maneira, selecionei dois deles, recorrentes nas narrativas, para compor as unidades de sentido que serão discutidas no capítulo seguinte: marcas de um modo de fazer escola hegemônico; e modos de pensar a educação cooperativa.

Ilustração 14 – Mandala “Conversas com autores/as que me entendem”



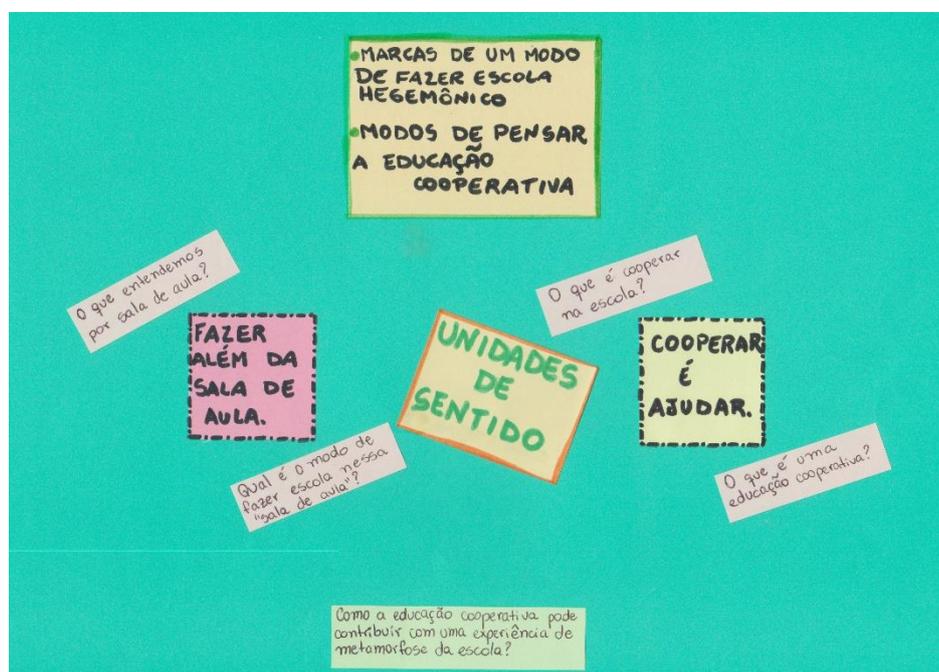
3 CONVERSAS COM AUTORES/AS QUE ME ENTENDEM

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar” como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

Inspirada pela epígrafe acima, neste capítulo objetivo discutir as unidades que emergiram das narrativas das professoras. Orientada pela questão central da pesquisa: “*Como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública da região Vale do Rio Pardo/RS?*” o percurso investigativo me trouxe a duas unidades de sentido que interrogam essa questão – marcas de um modo de fazer escola hegemônico; e modos de pensar a educação cooperativa.

Após o exercício de ouvir novamente as gravações em áudio das entrevistas, pude reviver aqueles momentos, lembrando de como era confortável o sofá onde sentamos na sala dos/as professores/as, do cheiro de café no ar, dos temas que nos fizeram sorrir ao longo daquele período juntas – e de tantos detalhes que vão além das palavras capturadas pelo papel. Agora, coloco essas duas questões levantadas em interlocução com os registros do diário de campo para discuti-las.

Ilustração 15 – Mandala das unidades de sentido a partir das narrativas das professoras



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

A partir daqui, inspirada na sugestão de Nóvoa e Alvim (2022), proponho discutir alguns traços fundamentais do modelo escolar hegemônico e que os autores sugerem que sejam repensados no sentido da metamorfose dessa escola. Eles indicam a valorização de tempos e espaços não-formais para compor os momentos educativos, envolvendo, também, a comunidade. Mesmo dentro da escola, a proposição de uma diversidade de espaços, para estudos individuais e em grupo, não se restringindo à sala de aula. No agrupamento dos/as alunos/as, a organização de turmas heterogêneas, com critérios diversificados. Já os/as professores/as, em vez de trabalhar individualmente dando aula para a sua turma, se organizariam para atuar em conjunto, a partir dos temas e problemas em estudo – que substituiriam a estrutura curricular fragmentada por componentes.

Apoiada nesse roteiro analítico, busquei compreender o que pode representar o “fazer além da sala de aula”, manifestado pelas professoras. O que entendemos por sala de aula? Qual é o modo de fazer escola nessa “sala de aula”? Essas são questões que me orientam na discussão da primeira unidade de sentido, nomeada “*Marcas de um modo de fazer escola hegemônico*”. Retomando a metáfora da metamorfose, estou entendendo a sala de aula como o casulo, o lugar de segurança. Eu quero problematizar essa ideia de que a sala de aula é o único espaço onde se ensina e se aprende. Para isso, busquei algumas referências históricas que consolidaram esse modelo escolar, destacando a organização de seus tempos e espaços e do currículo²³.

Na segunda unidade, intitulada “*Modos de pensar a educação cooperativa*”, sigo na ideia da metamorfose, compreendendo que a experiência de/com a Cooperativa Escolar Olímpia possa representar a borboleta – por suas cores, sua liberdade de voar, de conhecer outros tempos e espaços. Assim, a Cooperativa Escolar pode inspirar modos outros de fazer escola nessa escola pública. Entendi que as professoras definem cooperar como ajudar. Por isso, interrogo: o que é, ou pode ser, cooperar na escola? O que é uma educação cooperativa? Nessa argumentação, situo minha opção de pensar a educação cooperativa a partir dos princípios do movimento cooperativista, resgatando seu histórico e valores fundamentais.

No terceiro subcapítulo, nomeado “*Contribuições da educação cooperativa*”, recorro mais uma vez ao roteiro apresentado por Nóvoa e Alvim (2022), promovendo a interlocução entre as duas unidades de sentido para entender e problematizar as contribuições da educação cooperativa na experiência de metamorfose dessa escola pública. Saliento que o Programa

²³ O currículo aqui é entendido na perspectiva de Silva (2011), considerado como uma questão de conhecimento, mas também de identidade, pois “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (p. 15-16).

Cooperativas Escolares é extracurricular. Assim, não estou propondo que substitua algum recurso ou componente da escola, mas que talvez possa inspirar outros modos de pensar o seu fazer escola.

Com essa intenção, evidenciei quatro dos traços aludidos por Nóvoa e Alvim (2022), que percebi acompanhando as atividades da Cooperativa Escolar Olímpia e que aqui sintetizo: tempos e espaços variados; estudos individuais e em grupos; turma heterogênea; e estudo a partir de temas/problemas.

3.1 Marcas de um modo de fazer escola hegemônico

Conversar sobre uma sala de aula, possivelmente, evoca lembranças suas, meu/minha colega leitor/a: da infância, adolescência, períodos em que foi estudante ou, talvez, professor/a. A mim, vêm recordações diversas, pois estar-sendo professora nos anos finais do ensino fundamental é algo que me alegra. Porém, mesmo sem saber onde você está neste momento ou quais escolas frequentou, acredito que haja pontos em comum em nossas memórias, pois há um modelo escolar hegemônico, ao qual entendo que as professoras se referiram nas narrativas e sobre o qual proponho refletirmos juntos/as. Como comentou a professora **Gaia**: “*Na sala de aula, tu tem que seguir aquela norma, aquele conteúdo, não é? Tu tem que seguir aqueles passos que já estiverem determinados para fazer. Tem que ir até o final do ano, tem que conseguir passar tal conteúdo*” (Professora **Gaia**).

Neste subcapítulo, a unidade de sentido discutida é nomeada *Marcas de um modo de fazer escola hegemônico*. Compreendo que o dito da professora evidencia certa regularidade na organização dos tempos e espaços dessa escola pública, o que se relaciona, também, ao seu currículo. Por isso, quero focar nesses aspectos aqui, trazendo também referências do percurso histórico que consolidou esse modelo.

Importante sublinhar que aqui estou entendendo como escola uma forma pedagógica, não um prédio ou instituição (MASSCHELEIN, 2021): uma escola que se faz na interação com todas as vidas que a compõem, nesse encontro entre pessoas e o mundo. Nesse sentido, quando falo sobre modos de fazer escola, o faço inspirada na obra “O mestre inventor”, na qual Walter Kohan (2015) compartilha com os leitores histórias da vida educadora de Simon Rodriguez, provocando-me sobre a necessidade de inventar algo que não está dado apenas pelo fato de existir uma instituição escolar: modos outros de fazer escola – que meu estudo sugere poder incorporar a educação cooperativa.

Voltando à ideia da metamorfose, aqui a sala de aula é percebida como um casulo, um lugar de segurança, onde algo acontece. Considero o casulo necessário e importante, porém, para voar, a borboleta não pode restringir-se a ele. Essa analogia perpassa a escrita que segue, convidando a pensar sobre esse modelo escolar hegemônico.

Assim, seja em uma escola do campo ou urbana; pública ou privada, algumas características constituem-se rotineiras: espaços divididos, tempos segmentados, seriação e momentos de avaliação individual. Charlot (2020) lembra que essa forma foi posta em prática, em particular, pelos jesuítas, nos séculos XVI e XVII. Também o período da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no final do século XVIII, afetou a sociedade e o trabalho em diferentes aspectos, refletindo na organização escolar. Com as demandas referentes à industrialização, um complexo contexto social se desenhou. E foi diante dessa conjuntura que se promoveu a discussão sobre a necessidade de disponibilizar às crianças alguma modalidade de ensino.

Em linhas gerais, entendo que, por um longo período, o ensino escolar foi delegado às instituições locais e religiosas, sendo a escola pública difundida somente ao final do século XIX, não sem embates políticos e fundamentação legal. Ali consolidou-se o princípio da escolaridade obrigatória, assim como a organização de um sistema de ensino em três etapas principais: o primário, o secundário e o superior.

Alguns vestígios do modelo escolar desenhado naquele período chegam até a atualidade: prédios construídos com a finalidade de serem escolas, cuja arquitetura geralmente se organiza em torno da sala de aula. Esta costuma ter classes enfileiradas, viradas para um quadro verde ou branco. Os/as alunos/as costumam ser agrupados por turmas, normalmente por sua faixa etária. A partir dos anos finais do ensino fundamental, as aulas previstas são usualmente distribuídas em períodos de até 1 (uma) hora, variando a carga horária semanal conforme cada componente curricular. O currículo, assim organizado, prevê os conteúdos – ou objetos de conhecimento – que devem ser abordados pelos/as professores/as e pelos quais os/as alunos/as devem ser avaliados/as.

Este ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a este ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 44).

DIÁRIO DE CAMPO, 5 de abril de 2022.

Na escola participante da pesquisa, estudam cerca de 160 alunos, organizados em 10 turmas, da educação infantil ao 9º ano. Os anos finais frequentam no turno da manhã; da educação infantil ao 5º ano, à tarde. Cada turma tem a sua sala de aula, ocupada por outro grupo no turno inverso. A estrutura física é composta pelo prédio em que se concentram as salas de aula, sala dos professores e funcionários, biblioteca, banheiros, refeitório, secretaria e salas dos gestores. O prédio forma uma espécie de U, tendo um pátio central, com amarelinha e outros jogos pintados no piso – um convite à brincadeira. Há também os bancos... ah, os bancos! Que sensação de aconchego vendo os/as adolescentes ali sentados/as durante o recreio, bem próximos, alguns no chão, parecendo se divertirem e compartilharem segredos.

Um portão separa essa estrutura do pátio que a cerca. Apreendi que nos fundos da escola há uma pracinha, com diversos brinquedos para as crianças. Há também um lindo gramado, com flores, árvores e pássaros cantando – esse ambiente me fez lembrar da minha infância e de Manoel de Barros. Ali fica a horta escolar e um espaço nomeado “mandala” que, de acordo com os jovens, está meio abandonado e gostariam de revitalizá-lo. O ginásio fica do outro lado e é lá que acontecem os encontros do grupo, na sala da Cooperativa Escolar.

Há um panorama genérico e nele se inserem algumas exceções. Porém, é um retrato simplificado de um modelo escolar que, especialmente a partir da década de 1960, foi delineado para ser um sistema eficiente, definindo-se uma espécie de contrato social entre escola e sociedade (NÓVOA; ALVIM, 2022). Até ali, essas instituições de ensino eram pouco articuladas e não priorizavam a continuidade dos estudos. Foi uma trajetória de décadas que moldou e constituiu esse modo de fazer escola no Brasil. Um marco foi, na década de 1930, a criação do primeiro Ministério da Educação (MEC), nomeado por Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, respondendo, também, por atividades alusivas à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. Foi fundado ali, ainda, o Conselho Nacional de Educação (MEC, c2023).

Entretanto, aquele período teve, também, outros pontos importantes, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cuja proposta era um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e laico para todos os brasileiros até os 18 anos. Esse documento foi escrito por um grupo de autores e educadores, entre eles Anísio Teixeira. O manifesto defendia a reconstrução de um sistema educacional menos elitista, garantindo uma educação comum para todos, abandonando os privilégios de gênero ou classe social. O movimento foi inspirado nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, que defendia uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida. Dois anos depois, ficou definido constitucionalmente o acesso gratuito ao ensino primário integral de brasileiros e estrangeiros domiciliados no país.

Nos anos seguintes, ocorreu a criação de universidades, escolas de ensino profissional, institutos e outras entidades educativas e culturais. Já no ano de 1942, foram organizados o ensino industrial e o secundário. A partir de então, o ensino brasileiro se estruturou em três graus, sendo o primeiro obrigatório e gratuito para crianças de 7 a 12 anos nas escolas públicas.

O segundo grau – também chamado de ensino médio – era voltado a jovens de 12 anos ou mais, e compreendia cinco ramos, um dos quais de preparação para o ensino superior e quatro para os principais setores de produção: o ensino industrial, comercial, agrícola e normal – este destinado à formação de professores para o ensino primário. O terceiro grau abrangia o ensino universitário.

Duas décadas se passaram até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Ela assegurou o direito à educação com recursos do Estado. Dez anos depois, a chamada Nova LDB fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, cujo foco foi oferecer aos estudantes formação para desenvolver suas “potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (MEC, c2023). A parceria com empresas originou os estágios profissionalizantes. A obrigatoriedade do ensino passou a ser dos 7 aos 14 anos.

Na década de 1990, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com intuito de identificar fatores que influenciam o processo de aprendizagem, almejando a melhoria da qualidade do ensino. Anos depois, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior. Essa lei substitui suas versões anteriores.

Dois anos mais tarde foi instituído um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas no ensino médio: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que em 2001 passou a ser aceito como teste válido para ingresso no ensino superior. Dali até 2008, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação, a implementação de iniciativas como o Bolsa-escola e o Programa Universidade para todos; a instituição do ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir dos dados sobre aprovação dos estudantes e das médias deles no Sistema de Avaliação da Educação Básica; além disso, foi instituído o piso salarial nacional dos professores. Esse foi um período no qual diversas propostas foram efetivadas no intuito de ampliar o acesso à educação e a permanência na escola.

Já em 2015, foi lançada a BNCC, que é um documento de caráter normativo e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Homologada em 2018, a BNCC orienta a organização dos currículos escolares em todo o território nacional, a partir de habilidades e competências especificadas e suscita divergências quanto a sua real contribuição para a educação. Além disso, mais recentemente, desde 2019, vem ganhando força a implantação das escolas cívico-militares.

Considero relevante trazer alguns elementos que compõem a linha do tempo da educação brasileira para rememorar o percurso que construiu o cenário atual, no qual se inscreve a minha pesquisa. Percebi que a década de 1990 foi marcada pela criação de dispositivos de avaliação de alunos e instituições nos diversos níveis. Mesmo reconhecendo que determinadas formas de gestão, avaliação e profissionalização possam contribuir em alguma medida na melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, julgo que devemos discutir melhor o que seria essa “qualidade”.

A partir do meu estudo, pude perceber que esse discurso teve início na década de 1980, com o trabalho de políticos e especialistas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo divulgado pelo Banco Mundial, e que está gradualmente se tornando dominante. Assim, coloca-se a lógica do desempenho e da concorrência como referencial para aumento da produtividade, tida como sinônimo de qualidade na educação. Chamo atenção para o alerta de Fávero e Tomazetti (2021, p. 3): “Nas sociedades democráticas inclinadas ao consumismo, a educação tem sido reduzida e instrumentalizada para cumprir a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho, sustentada pelo princípio central da economia [...]”.

O entendimento de que uma melhor formação era necessária para alavancar o desenvolvimento econômico incentivou sociedades como a nossa a estruturar um sistema com diferentes níveis de ensino articulados, em que cada um é pensado para possibilitar o acesso ao seguinte. Quanto maior a escolaridade, maior o valor agregado, fazendo do conhecimento uma espécie de mercadoria. A escola, assim, assume o papel de preparar para o mercado, enquanto tentativas de padronização avançam.

Esse modelo, ainda vigente em nosso país, organiza-se a partir do ingresso e permanência obrigatórios para crianças e adolescentes até a conclusão do ensino médio ou o alcance da maioridade. Entretanto, Charlot (2020) argumenta que, mesmo considerada uma oportunidade de emancipação, essa instituição escolar compõe-se em um grande mercado – declarado ou não -, em que todos consomem, mas não os mesmos produtos. Isso, pois, os estabelecimentos não oferecem os mesmos cursos, com as mesmas formas de ensino, de qualidade ou tempo.

É preciso agora ir à escola para passar para a turma seguinte, andar em um *bom* caminho, ter um *bom* diploma para *conseguir* um *bom* emprego – e mesmo, cada vez mais, para ascender à ‘elite’ é preciso ter uma formação paralela, não declarada, mas conhecida dos beneficiários: domínio do inglês, estágios no exterior (CHARLOT, 2020, p. 61).

Esse cenário leva a um entendimento de que o objetivo dos/as alunos/as na escola é estudar para ter uma boa profissão. Assim, vai favorecendo ainda mais uma lógica do

desempenho e da concorrência. Os melhores garantem suas posições – mais um incentivo ao individualismo. A lei assegura o acesso a todos/as – inclusive como obrigatório -, porém as condições de permanência e “sucesso” dependem de diversos fatores marcados, também, pelas desigualdades sociais que caracterizam cada realidade.

Vislumbrar a educação nesse viés mercadológico da ideologia neoliberal tem consequências significativas no modo de fazer escola que vivenciamos hoje. A preocupação com a eficácia do aprendizado torna-se elemento central, relegando a questão pedagógica ao segundo plano.

A ambição de “melhorar a qualidade da educação” não provoca nenhum debate sobre os critérios dessa qualidade, pois se trata, de fato, de melhorar seu lugar na classificação Pisa ou no *ranking* de Xangai. O problema é que essa aspiração classificatória, por si só aceitável embora pouco irrisória, oculta as questões fundamentais e ignora grandes áreas do conhecimento (CHARLOT, 2020, p. 83).

A pressão por resultados se reflete na fala da professora **Ártemis**, quando sinaliza que o “conteúdo” da sala de aula é, de alguma maneira, mais relevante do que aquele trabalhado nos projetos:

[...] acho que ter no turno oposto também fica mais tranquilo para eles, porque a gente tem um conteúdo que a gente passa. Claro que tudo é conteúdo, mas aí ficar tirando de dentro da sala de aula, eu não gosto e eu sei que tem professores que também não gostam, né? Então, no turno oposto, fica bem mais tranquilo até para eles não se preocuparem com os conteúdos e depois tem que estar buscando, né? (Professora **Ártemis**).

Essa centralidade dos conteúdos que devem ser abordados com os/as estudantes, no meu entendimento, está relacionada com a necessidade de cumprir o programa previsto no componente curricular. A ênfase vem sendo colocada nos componentes Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista as exigências das avaliações externas que costumam focar em três eixos: leitura, escrita e cálculo. Cada vez mais frequentes e sendo referência na elaboração de políticas educacionais, essas avaliações, tanto nacionais quanto internacionais, tornam prioridade os resultados de aprendizagem mensuráveis. Produzir os resultados desejados torna-se um fim, em que as questões sobre o que esse processo demanda, por que alguns resultados importam mais do que outros e mesmo se esse deveria ser o centro do trabalho pedagógico, não são mais consideradas relevantes. Dessa forma, vai se (re)constituindo o currículo escolar.

Por isso, impõe-se pensar qual é o propósito da educação escolar. Essa é uma questão pública, que estou entendendo como algo complexo, que envolve a democracia. Não é uma discussão que se orienta por elementos meramente técnicos, que podem ser mensurados, convertidos em dados. Mas envolve uma reflexão fundamental sobre um modo de fazer escola que há décadas vem se firmando e pode se constituir em uma armadilha para enfraquecê-la. Por

isso, a urgência de trazeremos à discussão outros modos de fazer escola, porque apesar do seu esmaecimento anunciado, a escola é necessária pelo que é, pela sua forma: por fornecer tempo livre aos/às jovens e reuni-los/as em torno de algo comum. A temática me remete à origem da palavra escola, que vem de *skholé* e pode ser traduzida como “tempo livre”. Seu espaço, tempo e atividades a caracterizam como escola – cuja essência é seu “potencial para dar a todos, independentemente de seus antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 10).

Quando da sua criação, na Grécia antiga, a escola surgiu como forma de garantir tempo não produtivo – o tempo de aprender – a todos/as, independente da sua história, algo que antes era restrito à elite. Essa forma escolar permite às crianças e jovens que se desconectem do tempo ocupado da família, da rotina diária e de suas posições desiguais na ordem social e econômica, e acessem um tempo igualitário para se tornarem alunos/as como quaisquer outros/as.

Nesse aspecto, por a escola participante ser “*uma escola assim, do interior, muito longe da sede*” (Professora **Atena**), talvez ela se constitua como espaço-tempo ainda mais necessário a essas crianças e jovens. Após o processo de nucleação²⁴ pelo qual foram encerradas as atividades nas escolas multisseriadas daquela região, os/as alunos/as foram destinados/as à escola participante da pesquisa. Assim, advindos de sete localidades diferentes, a maioria deles reside longe da escola e utiliza o transporte escolar diário. “*E mesmo com o transporte escolar, tem os alunos pequenos que caminham muito ainda. Eles descem do ônibus e têm que caminhar muito ainda. E daí as faltas, em dia de chuva ou quando estão doentes*” (Professora **Atena**).

Esses fatores me fazem pensar sobre a função da escola na vida dessas crianças e jovens, pelo empenho dedicado para acessarem-na. Digo isso, também, pela minha própria experiência como estudante de escola do campo e, anos mais tarde, professora nesse contexto. Sei que muitas oportunidades só chegaram até mim através do modo de fazer escola das professoras que me ensinaram a ler, a escrever e que me abriram um mundo.

Ou seja, uma vivência que possibilita uma transformação no modo de ver o mundo, que provoca uma mudança de ritmo, de caminho, de paisagem. Uma experiência de vida que impede seguir pensando como se pensava, viver como se vivia. Uma vida se encontra com outra vida e a chama a recriar-se, reinventar-se (KOHAN, 2015, p. 23).

²⁴ Processo definido pelo Poder Público Municipal, através do qual encerraram-se as atividades de escolas multisseriadas de anos iniciais do ensino fundamental, na região, sendo os/as estudantes transferidos para a escola participante da pesquisa.

Enquanto espaço, a escola constitui-se como algo separado do trabalho e da família. Por isso, ela nem deveria se ocupar de preparar para o mercado de trabalho ou de ser uma extensão da família – pois a escola é um espaço-tempo igualitário no qual os estudantes podem apropriar-se de uma série de atividades que são realizadas somente na escola: as matérias de estudo. Isso se concretiza de uma forma muito particular, por meio de procedimentos e maneiras de fazer que só a escola pode dar.

Contudo, o que estou trazendo não propõe tornar a escola uma ilha, isolada da sociedade. Antes, que possamos questionar o que consideramos importante na comunidade e que sentido isso pode ter no nosso modo de fazer escola. Se uma tendência atual nos impele a considerar a visão reducionista da aprendizagem como única finalidade da escola, acredito que estejamos diminuindo seu propósito a algo imediato. Considero que aprender é algo experimentado por nós em diversos meios e ambientes, não somente na escola – ali, porém, crianças e jovens têm a oportunidade de focar, praticar e estudar algo sem um fim imediato, uma utilidade instantânea. Isso, pois, como descreve Bondía (2018), a escola se caracteriza por quatro coisas que oferece às crianças e jovens: tempo, espaço, coisas para estudar e as maneiras de fazê-lo.

A escola, portanto, dá tempo. Mais ainda, dá muito tempo: tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo. E torna o tempo lento: tempo para fazer as coisas devagar, com atenção, com paciência, com cuidado. O que a escola faz é permitir que as crianças e os jovens percam tempo com coisas que não são imediatamente úteis, produtivas ou rentáveis. A escola, nesse sentido, se constitui enquanto cria uma separação temporal, enquanto abre uma heterocronia, a possibilidade de um tempo diferente, um tempo outro (BONDÍA, 2018, p. 236).

Ali, também, algumas questões sociais emergem. No caso da escola participante, na percepção das professoras, é o individualismo, expresso em suas falas como preocupação sobre o futuro da própria comunidade, especialmente na formação de lideranças.

Se tu tá sozinha com um problema que tu tem, tu tem alguma coisa ali, que tá martelando, só o fato de tu conversar com outra pessoa, tu já melhora, e assim eu acho que no todo, a cooperativa assim, o cooperativismo, eu acho que dá muita força para as pessoas, no sentido de melhorarem. Melhorar em todos os aspectos, melhorar de vida, melhorar o ambiente, melhorar, e a comunidade, então, nem se fala, porque hoje em dia a gente tem muita dificuldade até de achar, tipo uma comunidade que nem a nossa [...], tu achar alguém que queira assumir, ser presidente de uma comunidade, ser a liderança, então isso eu acho que com essa educação cooperativa, eu acho que isso abre um leque até para essas coisas também, eu acho muito importante [...] (Professora **Deméter**).

Entendo que o próprio cenário ocasionado pela pandemia de Covid-19 nos ajuda a pensar a questão da finalidade e dos nossos modos de fazer escola. Uma discussão que já se fazia necessária antes, a considerar a relevância da educação como bem público e comum, apesar de alguns autores anunciarem a “morte da escola”. De repente, no início de 2020, o cenário

pandêmico impôs o isolamento social como forma de prevenir a propagação do vírus. Como dar aula, com professores e alunos isolados em suas casas? Como realizar aulas virtuais, quando os estudantes não possuem acesso à internet?

Uma solução encontrada – ainda que frágil em diversas realidades – foi repensar algumas ações: variados horários e espaços de aprendizagem, principalmente por meio do ensino remoto (seja com aulas virtuais ou envio de tarefas impressas aos alunos), além de diferentes estratégias pedagógicas e de avaliação. Na escola parceira, a rotina durante o período de aulas remotas variou entre as turmas, sendo que algumas ações virtuais foram realizadas. Porém, a centralidade deu-se por meio do envio e recebimento de materiais impressos aos estudantes.

A sensação, para a professora **Gaia**, é de que esse período de aulas remotas deixou lacunas e muitos conteúdos de aprendizagem a recuperar.

Eu vejo assim, que os que já estão há mais tempo, eu pego o exemplo do nono ano, que são os que vão sair. Não que eles não queiram fazer as coisas, só que eu acho que eles já estão bastante atarefados, já estão ficando meio cansados, né? Porque este é o último ano, eles têm muita coisa para recuperar, mesmo de notas, porque ali esses dois anos foi bem difícil, não é? Eles não tiveram aquela aula presencial. Então eles estão com bastante dificuldade de aprendizagem (Professora **Gaia**).

Mesmo com relatos frequentes como esse, da falta que a pandemia ocasionou em diversos aspectos, com Nóvoa e Alvim (2022) estou compreendendo que algumas lições também ficaram e podem nos apoiar nesse período de travessia, pensando juntos/as qual modo de fazer escola tem sentido para este tempo que habitamos, por meio de sua metamorfose. Todavia, entendo que esse gesto de pensar juntos/as precisa acontecer com a própria escola.

Isso com base na partilha de experiências, na aproximação entre educação básica e universidade, compondo uma rede de parcerias para fortalecer esse movimento. Nóvoa e Alvim (2022) compartilham algumas pistas que pressupõem olhar para a própria escola: revisão do contrato social em torno da educação, transformação da estrutura organizacional da escola e construção de pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

O aspecto do contrato social sugerido amplia o alcance da ação educativa, reconhecendo a importância da relação com as famílias e com parcerias públicas ou privadas. Essa sugestão considera a “capilaridade educativa” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 28), entendida como possibilidade de exercer processos pedagógicos em diversos lugares que não apenas o espaço escolar, convidando esses/as parceiros/as a pensar juntos/as a educação.

A professora **Atena** sinaliza a importância das parcerias para realizar projetos que ajudem a criar oportunidades à comunidade escolar. Essa decisão de quais parcerias estabelecer é tomada em conjunto pela equipe gestora e professores:

[...] a gente fez uma avaliação, é bom, não é bom, dá para aceitar. Mas geralmente a gente está aberto para essas coisas boas, a gente sempre é uma escola aberta, sabe? Porque a gente sabe da necessidade dos nossos alunos por morarem tão distante da sede. Que bom eles participarem de algo fora da sala de aula, que venha para o crescimento deles. Mas é claro que é feito o filtro, porque nem tudo também dá para aceitar. Como dizem alguns colegas professores meus, da Matemática e Português, conteúdo também é importante, né? Sim, então tem que andar parelho. (Professora **Atena**).

Nesse sentido, a organização da estrutura escolar pode ser repensada, contemplando seus espaços, tempos, formas de avaliação e o próprio papel dos/as professores/as, privilegiando o trabalho em comum de alunos/as com alunos/as, alunos/as com professores/as e estes/as, também, com outros/as professores/as. Para além do estudo individual, que as elaborações coletivas encontrem campo favorável. Além disso, a provocação é que a “lição” não seja o objetivo único da aula – e sim, o estudo. Tanto a partir de temas de interesse, demandas da comunidade ou projetos implementados, a produção de conhecimento pode ser promovida através de ações colaborativas.

Um exemplo que trago aqui refere-se a uma proposta realizada pelos/as alunos/as integrantes da Cooperativa Escolar Olímpia, na missão A descoberta:

Os/as alunos/as foram provocados a pensar quais são os problemas da escola e da comunidade, criando soluções. Eles/as se organizaram em grupos, discutiram e elaboraram cartazes com um plano de ação, apresentando suas ideias ao grande grupo. As temáticas apontadas foram:

- O retorno das oficinas de dança, esporte e artesanato, que eram desenvolvidas em turno inverso, antes da pandemia. Porém, ao socializar a sugestão, o grupo percebeu que a solução não dependia deles e sim do apoio do Poder Público para disponibilizar os profissionais que conduziram a oficina;
- A restauração da pintura dos brinquedos da pracinha e a organização do mandala. O argumento da proposta foi de que esses são dois espaços importantes de convivência para os/as alunos/as na escola. Na discussão, concluíram que eles/as teriam condição de realizar as atividades, com supervisão da professora;
- A redução do lixo no pátio da escola e nas salas de aula. Nesse ponto, os colegas lembraram que já há uma iniciativa para coleta de materiais recicláveis, coordenada por outra professora.

Para definir qual ação seria priorizada, os/as alunos/as conversaram e, com apoio da professora, decidiram organizar grupos de trabalho para realizar a pintura da pracinha e a organização do mandala. Sobre o lixo, determinaram que fariam cartazes sobre o descarte adequado de materiais e contribuiriam no trabalho de recolhimento que a escola já possui. Sobre as oficinas, entenderam que não depende deles/as a solução, mas que poderiam conversar com a gestão escolar para manifestar interesse pelo retorno dessas programações. Ao final, ficou combinado que todas as ideias e planos de ação seriam apresentados à equipe gestora da escola. Percebi, nesse processo, que as demandas da escola, naquele momento, estavam sendo o “conteúdo” trabalhado pelo grupo, de forma colaborativa, invertendo a lógica tradicional na qual o professor traz a “lição” que será estudada (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de abril de 22).

Dessa forma, outra questão que se apresenta como pertinente para discutirmos é: como podemos pensar essa experiência de metamorfose da escola? Uma possível contribuição me parece poder vir da educação cooperativa, tema exposto a seguir.

3.2 Modos de pensar a educação cooperativa

Esta segunda unidade de sentido parte do meu entendimento de que as professoras definem cooperar como ajudar. Pela metáfora da metamorfose, estou intuindo que a experiência de/com a Cooperativa Escolar Olímpia, por meio da educação cooperativa, possa representar o voo da borboleta, com suas possibilidades de explorar outros tempos e espaços. Assim, objetivo discutir modos de pensar a educação cooperativa.

Inicialmente, considero necessário circunscrever a temática: estou trazendo a educação cooperativa embasada nos princípios do cooperativismo. Busco compreender melhor o que é (ou pode ser) cooperar na escola e o que caracteriza essa perspectiva. Para isso, julgo importante atentar para a acepção dessas palavras-conceitos.

Como lembra Pinho (1966), os termos cooperação, cooperativismo e cooperativa, em sua etimologia, derivam do verbo cooperar, que significa operar junto com alguém (do latim *cooperari*, de *cum* e *operari*). Para compor “cooperação” – substantivo feminino – encontramos a ação de cooperar, de ajudar alguém para uma finalidade em comum. Já o sufixo grego *ismo*, em cooperativismo, representa um “[...] sistema, doutrina e também estado, situação” (p. 44). Quanto à cooperativa, denota a que coopera, fazendo, também, função de adjetivo, como no caso de “educação cooperativa”.

Compreendo que o conhecimento do percurso histórico do cooperativismo contribua com a produção de sentidos dentro do Programa, com esses/as jovens e a professora. Essa pode ser uma forma de situar a Cooperativa Escolar como integrante do movimento cooperativista. Pode ser, também, um recurso para perceber diferentes interpretações sobre o ato de cooperar.

Nessa linha, fontes históricas relatam que a prática da cooperação, como forma de ajuda mútua, sempre existiu ao longo da trajetória humana. Entretanto, sua configuração mais sistemática, de viés teórico e ideológico, surgiu com a criação das cooperativas modernas, no período da Revolução Industrial inglesa, no século XIX (SCHNEIDER, 2003).

Em contrapartida, há um outro estudo, realizado pelo professor Vergílio Perius – A origem do cooperativismo (2020) – que traz à tona uma questão: teria o cooperativismo surgido em terras latino-americanas? Considerando que a história foi narrada por homens brancos

européus, Perius (2020) problematiza essa vertente com sua pesquisa sobre o trabalho coletivo nas reduções jesuíticas dos guaranis nos séculos XVII e XVIII, no Rio Grande do Sul, Paraguai e Argentina. O autor indica que havia uma experiência cooperativa antes de Rochdale (ING), nas reduções jesuíticas guaranis. Ali, eram focadas a produção agropecuária, a industrialização dessa produção e a comercialização dos produtos, visando à sobrevivência e à sustentabilidade desses complexos. “A estrutura arquitetônica e o modelo econômico praticado demonstravam, claramente, que se tratava de uma experiência cooperativa coletiva” (PERIUS, 2020, p. 12).

Ali, os indígenas podiam ser sócios da redução, integrar o processo de produção econômica, além de buscar proteção em relação aos bandeirantes e europeus que ameaçavam sua segurança. Especialmente no campo agropecuário, havia uma divisão entre produção coletiva e individual. O Abambaé era o setor individual, em que cada família produzia os alimentos para seu consumo. Já o Tupambaé era a forma de produção coletiva, em que tudo era de todos, com parte destinada à sustentação dos mais fragilizados, como pessoas doentes e idosos.

Ao ponderar essas perspectivas, entendo que assumir que há outras histórias possíveis é um posicionamento necessário. Aqui, não tenho a pretensão de apresentar minha opinião sobre qual teria sido a primeira experiência de fato – na América Latina ou na Inglaterra – mas informar essas possibilidades à discussão. Assim, neste momento, seguirei trazendo a criação da cooperativa de consumo em Rochdale (ING) como marco para o surgimento do cooperativismo moderno, a partir das referências predominantes na própria literatura cooperativista. Os princípios que sustentam essa filosofia também pautam a perspectiva de educação cooperativa enfocada nesta escrita. Por isso, trarei a seguir alguns aspectos que me ajudaram a compreender melhor os sentidos que pode ter cooperar na escola.

Gawlak (2007, p. 13) explica que “Cooperar é agir de forma coletiva com os outros, trabalhando juntos em busca do mesmo objetivo. A prática da cooperação educa a pessoa desenvolvendo uma mentalidade mais aberta, flexível, participativa, humana e solidária”. Essa definição pode parecer de fácil compreensão em um primeiro momento, porém, para mim, evoca muitas possibilidades e desafios ao vislumbrá-la como realidade no cotidiano em que estou inserida.

Por vezes, uma figura de linguagem ou narrativa pode nos auxiliar a interpretar a questão, como relata a professora **Gaia**:

Eu só comecei a entender o que era cooperativismo, Cooperativa Escolar, a partir do momento em que o senhor [...] usou a história da pedra, aonde uma pessoa sozinha não conseguia remover aquela enorme pedra no meio da estrada. Acho que muitos se ajudando conseguiram tirar, e aí sempre vem à minha cabeça, anos atrás, aparecia na

TV uma propaganda, nem lembro do que, mas eu lembro da mensagem que essa propaganda passava. Que era um dia de muita chuva em uma cidade e caiu uma árvore no meio da rua. E os carros todos vinham, paravam, estacionavam, né? E ficavam, os motoristas ficavam dentro dos seus carros e aquela árvore caída, ali, no meio da rua. E aí, de repente, veio um menino de bicicleta e ele encostou a bicicleta e começou a forçar para tirar aquela árvore de dentro da rua. E aí aqueles motoristas que estavam nos carro começaram a achar estranho o esforço do menino. E aí resolveram um a um ir descendo de seu carro e ajudando a remover a árvore, até que todos se reuniram, se ajudaram e conseguiram remover aquela árvore, que estava trancando o trânsito. Então foi a partir de uma atitude de um menininho, que os homens aprenderam o que é cooperar, se ajudar. E conseguiram remover essa árvore (Professora **Gaia**).

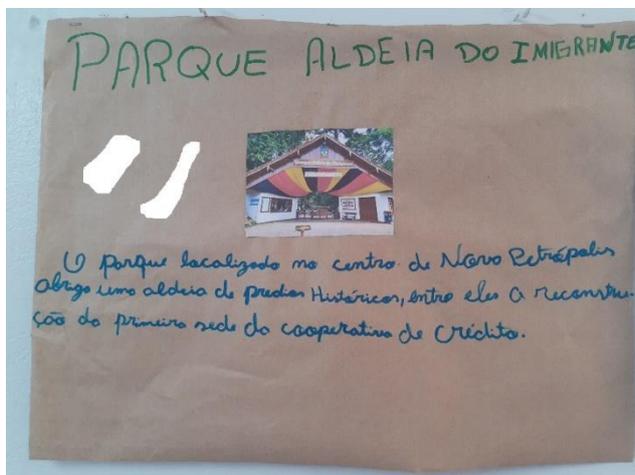
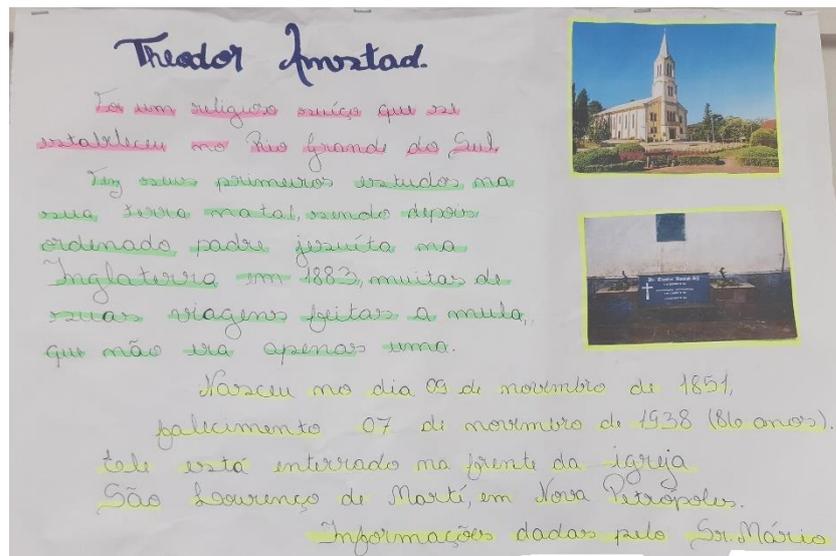
Em sua fala, a professora **Gaia** faz alusão a uma declaração tida como um lema no movimento cooperativista, de autoria do Padre Theodor Amstad, eternizada em um monumento na cidade de Nova Petrópolis/RS:

Pois, se uma grande pedra se atravessa no caminho e 20 pessoas querem passar, não conseguirão se um por um a procuram remover individualmente. Mas se as 20 pessoas se unem e fazem isso ao mesmo tempo, sob a orientação de um deles, conseguirão solidariamente afastar a pedra e abrir o caminho para todos (ECKER, 2013, p. 13).

Devido à relevância histórica, a cidade de Nova Petrópolis/RS foi declarada em 2010 a capital nacional do cooperativismo. Ela sedia a Casa Cooperativa, uma entidade sem fins lucrativos, que promove ações para fomentar a educação e a cultura cooperativista na região. Entre as iniciativas, está o roteiro histórico-cultural que reconstitui os primeiros passos do movimento na América Latina, a partir da constituição da cooperativa de crédito hoje chamada SICREDI Pioneira. Entre os pontos visitados, está o monumento que preserva a frase mencionada anteriormente, de autoria do Padre Amstad, reconhecido em 2019 como patrono do cooperativismo no Brasil (CASA COOPERATIVA DE NOVA PETRÓPOLIS, c2023).

Em 2022, as Cooperativas Escolares da região Vale do Rio Pardo/RS receberam da instituição fomentadora uma viagem de estudos para conhecer a rota do cooperativismo. No encontro dos/as associados/as após a viagem, a professora **Gaia** propôs a confecção de cartazes em grupos e apresentação oral sobre o que aprenderam naquele percurso. Compartilho alguns registros.

Ilustração 17 – Registros da viagem de estudos a Nova Petrópolis/RS



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Os cartazes destacam alguns dos pontos turísticos visitados, como forma de registro e reflexão a partir do que esses/as jovens aprenderam. Também são uma maneira de reconhecer sua cooperativa como parte do movimento cooperativista.

Retomando o relato anterior da professora **Gaia**, penso que traz a cooperação em um sentido mais amplo, como processo social, cujos vestígios fazem parte da história humana. Um ato para ajudar alguém a resolver um problema, por exemplo, é uma iniciativa como outras que, em graus mais ou menos organizados, são tratados na literatura cooperativista como componentes das pré-cooperativas (SCHNEIDER, 2019).

Na Antiguidade, por exemplo, o sistema econômico predominante era ancorado na escravidão e no trabalho forçado. “A cooperação, nesse contexto, era geralmente sob a forma

de cooperação simples (p.ex.: de escravos empurrando juntos uma pedra, pirâmide acima) e de associações forçadas, que tornavam o processo eminentemente instável” (SCHNEIDER, 2019, p. 8). Entre os povos germânicos – uma das etnias que colonizou a região Vale do Rio Pardo/RS – as bases associativas eram presentes com diferentes finalidades, como explorar florestas com serrarias e formar barragens para irrigação, por exemplo.

Em suas bases históricas, o cooperativismo estruturou-se durante o período da Revolução Industrial, na Inglaterra, ao passo que a doutrina econômica liberal se fortalecia. Enquanto o progresso técnico aumentava a produção e a produtividade nas indústrias, gerando significativos resultados econômicos aos empresários, a classe operária experimentava uma miséria severa, advinda de exploração e dominação. O trabalhador era submetido a uma jornada de trabalho exaustiva, de 14 a 16 horas diárias. O êxodo rural agravou a concentração de trabalhadores junto aos polos de industrialização, inchando as vilas operárias, que contavam com raros serviços urbanos oferecido pelo poder público.

A falta de estrutura favorecia, ainda, um outro tipo de exploração: em sua maioria analfabetos, os operários eram ludibriados pelos comerciantes que fraudavam nos pesos, medidas e na própria qualidade da mercadoria, objetivando maior lucratividade. Esse cenário constituiu um grave problema social ao proletariado, interpelando diversas pessoas na época a problematizar a questão em busca de soluções mais justas aos trabalhadores em face ao sistema socioeconômico em transformação.

No recorte deste estudo, destaco um marco na região de Rochdale. Considerando que a indústria de flanela ali prosperava, os tecelões decidiram pedir aumento de salário. Porém, os patrões não concordaram. Como reação, alguns operários incitaram os colegas à greve, o que provocou represálias de industriais que preferiram fechar as fábricas a ceder (PINHO, 1966).

Assim, um pequeno grupo de tecelões reuniu-se para tentar encontrar uma alternativa àquela precária situação econômica. Decidiram elaborar o projeto de um armazém cooperativo nomeado Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale e, ao longo de um ano, economizaram para conseguir o capital social, isto é, o valor investido pelos associados para ingressar na cooperativa. No ano seguinte, em 1844, o grupo de 28 tecelões inaugurou o armazém cooperativo, na Travessa do Sapo, disponibilizando pequena quantidade de açúcar, manteiga, farinha de trigo e outros mantimentos.

Com a contribuição de diversas iniciativas anteriores, que influenciaram os pioneiros na criação dessa cooperativa de consumo, um aspecto que se destaca é a sistematização dos princípios que, até então, apareciam de forma isolada nos demais empreendimentos. Os pioneiros elaboraram o estatuto da cooperativa, contendo os princípios que regiam a sua

estrutura e funcionamento. Os princípios formulados inicialmente foram seis: democracia, adesão livre, liberdade para sair da cooperativa, compras e vendas à vista, juro limitado ao capital, retorno das sobras (SCHNEIDER, 2019). Aqui se destaca o aspecto da gestão democrática, já presente nas ações anteriores, porém com uma nova premissa no movimento cooperativista: uma pessoa, um voto, independente do seu capital investido.

Décadas depois, em 1895, foi criada a Aliança Cooperativa Internacional (ACI), em Londres, para ser a representante mundial do movimento cooperativista, com objetivo de unir, promover e desenvolvê-lo. Os princípios rochdaleanos passaram a ser uma referência às cooperativas e foram readequados conforme as necessidades de cada época.

Em 1995, a ACI adotou a Declaração sobre a Identidade Cooperativa, na qual apresenta o conceito de cooperativa e seus valores, além dos sete princípios do cooperativismo, que são a referência atual:

1. Adesão Voluntária e Aberta

As cooperativas são organizações voluntárias, abertas a todas as pessoas capazes de utilizar os seus serviços e dispostas a aceitar as responsabilidades da adesão, sem discriminação de gênero, social, racial, política ou religiosa.

2. Controle Democrático de Membros

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 singulares, os membros têm direitos de voto iguais (um membro, um voto) e as cooperativas a outros níveis também estão organizadas de forma democrática.

3. Participação Econômica dos Membros

Os membros contribuem equitativamente e controlam democraticamente o capital de sua cooperativa. Pelo menos parte desse capital é geralmente propriedade comum da cooperativa. Os membros geralmente recebem uma compensação limitada, se houver, sobre o capital subscrito como condição de adesão. Os membros atribuem excedentes a um ou a todos os seguintes fins: desenvolver a sua cooperativa, eventualmente através da constituição de reservas, parte das quais seria, pelo menos, indivisível; Beneficiar os membros proporcionalmente às suas transações com a cooperativa; e apoiar outras atividades aprovadas pelos associados.

4. Autonomia e Independência

As cooperativas são organizações autônomas de autoajuda controladas por seus membros. Se celebrarem acordos com outras organizações, incluindo governos, ou levantarem capitais de fontes externas, fazem-no em condições que garantam o controlo democrático pelos seus membros e mantenham a sua autonomia de cooperação.

5. Educação, Formação e Informação

As cooperativas fornecem educação e treinamento para seus membros, representantes eleitos, gerentes e funcionários para que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento de suas cooperativas. Informam o público em geral - em especial os jovens e os formadores de opinião - sobre a natureza e os benefícios da cooperação.

6. Cooperação entre Cooperativas

As cooperativas servem os seus membros de forma mais eficaz e fortalecem o movimento cooperativo trabalhando em conjunto através de estruturas locais, nacionais, regionais e internacionais.

7. Preocupação com a Comunidade

As cooperativas trabalham para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades por meio de políticas aprovadas por seus associados (ACI, c2018).

Esses princípios são as diretrizes pelas quais cada cooperativa coloca em prática os valores cooperativistas: ajuda mútua, autorresponsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade. Aqui saliento o 5º princípio, que se refere à promoção da educação aos membros das cooperativas. Essa é uma das características encontradas já na experiência de Rochdale, que incentivava a formação educacional dos associados, estendendo-se à comunidade, destinando 2,5% dos excedentes líquidos para essa finalidade. Além disso, o grupo organizou uma biblioteca de uso coletivo, em uma época na qual o acesso aos livros não era fomentado junto à parcela operária da população. Também o 7º princípio, pelo qual se exprime a finalidade de promover o desenvolvimento sustentável da comunidade e sua relação com ela.

Esse compromisso com a educação se expressa, também, no estatuto social da Cooperativa Escolar Olímpia, aprovado pelos/as associados/as em Assembleia Geral. O documento determina que 40% dos resultados financeiros, ao final de cada exercício, sejam destinados ao Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social (FATES)²⁵. Um exemplo dessa aplicação é o caso do interesse manifestado pelos/as estudantes de fazer um curso para aprender uma nova técnica de artesanato para confecção de casas para passarinhos, a partir do reaproveitamento de papelão. Essa é uma ação que promoverá uma aprendizagem aos/às participantes e que não visa a um resultado financeiro imediato – é um investimento em formação dos/as alunos/as e da professora.

Nessa esteira, com Schneider (2019), percebo que esses princípios não representam uma situação já consolidada, e sim uma meta, um plano de ação que se constituiu no processo de vir a ser e que sofre influências no movimento cooperativista. Para que se fortaleça, cada cooperativa precisa trilhar o seu percurso na interlocução entre discurso e prática, com vistas aos aspectos legais dessa forma de organização e sua abertura para responder às demandas da sua região.

Estou compreendendo que a educação cooperativa é inspirada nos valores do cooperativismo e em seus princípios, com ênfase no 5º e no 7º. Uma educação com um propósito em comum, que pode se dar na relação com a comunidade. Um percurso que se constrói nas bases da ajuda mútua e da democracia, visando à solidariedade.

Para além das leituras de autores cooperativistas, fui também buscar em Sennett (2021) alguns pontos sobre o tema, especialmente em sua obra “Juntos”, que integra a trilogia Projeto Homo Faber, com “O artífice” e “Construir e habitar”. Nesse projeto, Sennett defende a

²⁵ Fundo destinado à prestação de serviços aos/às associados/as para desenvolvimento de atividades sociais, educacionais, desportivas, culturais e recreativas.

necessidade de pesquisar as habilidades que são essenciais à vida cotidiana, entendendo que fazer é pensar. Isso contrapõe a lógica de que há aqueles que pensam e aqueles que fazem na sociedade, discutindo o ser humano como artesão de si mesmo.

Entretanto, a mim interessam de modo especial, neste momento, as reflexões de Sennett sobre a ação de cooperar. Ele considera a cooperação uma habilidade, como um ofício, cuja prática é fundamental para a nossa sociedade prosperar. Penso que isso implica, também, problematizar a formação humana nessa sociedade, a partir das nossas relações com o mundo e com aqueles que se constituem os “outros”.

Sennett aponta uma crise do neoliberalismo na atualidade, tendo esse modelo se provado insustentável. Para a educação, nessa perspectiva, a utilidade é um dos parâmetros pelos quais se mede a relevância do conhecimento. Isso evidencia a urgência de discutirmos uma forma escolar que não se pautem nas coisas úteis. Por isso que sair do seu próprio mundo e encontrar-se com o outro, no seu mundo, importa: porque só assim conseguiremos encontrar a nossa própria maneira de falar; algo que se dá em comunidade.

Nessa perspectiva, a comunidade pode ser entendida como um lugar de começos. Nela os recém-chegados ao mundo vão aprendendo questões das relações sociais, seus valores e limites. Para que formem vínculos, o necessário comprometimento demanda tempo e interação. Todavia, a questão do tempo tem se estruturado através de relações de curto prazo, seja na escola ou fora dela. As inúmeras demandas e o foco nos conhecimentos “úteis” nos colocam em posição de não ter tempo a perder – quando talvez essa devesse ser nossa maior luta, por uma escola que não seja “útil”.

Entre as possibilidades que se apresentam para mantermos as pessoas juntas e cooperando umas com as outras, Sennett (2021) sugere aprendermos a priorizar o tempo e sua duração nas relações, para que atue conectando as relações pessoais. Além disso, sublinha a capacidade de lidar com a agressividade e a competição, tanto cultural como economicamente. A partir dessas duas dimensões, saliento a necessidade de repensarmos a perspectiva da competição e sua ressonância em nosso modo de nos relacionarmos com as diferenças. Ao perceber a cooperação como habilidade, sem praticá-la vamos nos desabilitando dessa aptidão tão necessária à convivência.

A desabilitação vem ocorrendo, em igual medida, no terreno social: as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis, à medida que a desigualdade material as isola, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contatos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro. Estamos perdendo as habilidades de cooperação necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa. (SENNETT, 2021, p. 20).

Em vista disso, percebo que discutir um modo de fazer escola contemplando a cooperação talvez seja uma emergência em nosso tempo. Para tal, preciso compreender o que é – ou pode ser – cooperar na escola. Sendo esse um conceito central em minha pesquisa, debruçei-me sobre ele diversas vezes, na intenção de melhor entendê-lo. Recorri à definição de Sennett (2021, p. 15): “A cooperação pode ser definida, suscintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”.

Entretanto, provocada pelas discussões em nosso grupo de orientação sobre a ideia de *troca* no âmbito da coformação, busquei adensar essa reflexão. Um dos recursos que me apoiaram foram os “Escritos para Delci”, produzidos pelo colega Edison.

Primeiro tenho que entender a diferença entre troca e compartilhamento. Quando troco, eu fico com o que é teu e tu ficas com o que é meu. Depois iríamos embora sem o que trouxemos na chegada. Quando compartilho, te entrego coisas que sei e que se modificam já na entrega, quando recebes. E vice-versa. Nem voltamos mais para o que éramos. Já seremos diferentes juntos.

Nesse percurso, fui tentando compor uma interlocução entre as leituras que realizava e as discussões junto ao grupo de orientação. Desse modo, elaborei o sentido de cooperar que orienta meu estudo: pelo viés do compartilhamento. A mim faz mais sentido perceber o ato de cooperar como uma possibilidade de discutir e crescer juntos/as, em torno de um propósito comum. Para tanto, compreendo que há alguns caminhos possíveis, tendo a conversa como premissa. Inicialmente, quero destacar a escuta atenta, que está para além de apenas ouvir, com objetivo de conversar e chegar a um consenso. Uma escuta atenta que ultrapasse o jogo de palavras e gere conversas nas quais as pessoas possam compreender melhor os seus próprios pontos de vista e ampliar o entendimento recíproco.

Sennett nos alerta que o “talvez” facilita a cooperação na conversa. Por meio da dúvida e das expectativas, é gerado um espaço de discussão aberto, que possibilita “[...] estar com os outros, dando-lhes atenção e aprendendo sobre eles, sem nos obrigar a ser como eles” (SENNETT, 2021, p. 36). Dessa forma, a conversa torna-se um exercício de empatia – uma prática exigente que nos convoca a sairmos de nós mesmos e nos encontrarmos com o outro, dando atenção e reconhecimento ao que esse outro faz e sente.

Acredito que esse ponto pode ser destacado no relato da professora **Gaia**:

E também teve um episódio, uma missão que me tocou muito. Que foi a missão Resgatando o passado. Pedi que cada aluno me trouxesse algo que marcou a sua vida, e eu também levei o meu, o que também marcou a minha vida. Eu levei, quer dizer, no momento eu nem levei porque nem está mais comigo, mas a lembrança que eu levei foi da minha boneca. Uma boneca que eu ganhei aos 8 anos de idade. Até hoje ela ainda existe. Estou com 53 anos, só que não está mais comigo e sim está no museu da escola. E aí nesta missão, cada aluno foi colocando o que tocou a sua vida. E foi um encontro muito emocionante. Porque os alunos começavam a falar, alguns alunos,

até chorar, choravam, porque trazia muitas lembranças, lembranças lá de dentro da família, de pessoas que já não existem mais.

Onde teve um aluno que trouxe uma chave de uma moto. A chave da moto, no momento, eu até pensei que a chave fosse dele. Ele disse “Não, essa chave é a chave da moto do meu primo que morreu num acidente de moto. Eu tenho essa chave pendurada no meu quarto e quando eu saio, eu olho para essa chave, penso que eu tenho que me cuidar, porque eu também ando de moto”, diz ele, “e que eu preciso ter cuidado para não acontecer comigo o que aconteceu com ele”. E assim a gente foi ouvindo vários relatos que emocionam muito.

Mas teve uma menina que chamou muito a minha atenção, que ela trouxe uma agulha de crochê. E ela disse que, com essa agulha de crochê, ela aprendeu os primeiros pontos com a avó da prima dela. Foi ali que ela começou a aprender. Depois ela veio em oficinas que eu trabalhei na escola. Então para mim foi muito satisfatório isso, que ela aprendeu mais ainda comigo. E ela começou a fazer crochê. Começou a fazer guardanapos, depois, passou a fazer tapetes e assim ela foi indo. Então ela precisava muito comprar um celular, porque ela queria aprender pontos novos. Ela começou a vender os crochês dela. Vendendo os crochês dela, ela conseguiu comprar o celular. Esse celular era o que ela sempre sonhava. Ela queria muito ter um celular, mas principalmente para aprender novos pontos. E assim, hoje, ela faz jogos de banheiro, trilho de mesa, tapetes, guardanapos, faz touca de crochê, tudo o que ela puder fazer de crochê ela está fazendo, blusinha, então isso para mim é uma satisfação muito grande. E foi uma coisa que me tocou, então nessa oficina de resgatando o passado (Professora **Gaia**).

Ao considerar os movimentos das políticas neoliberais em relação à educação brasileira, estou entendendo a educação cooperativa como um modo de valorizar a escola como bem público e comum, essencial à democracia. Isso, pois, ela nos remete a um agir cooperativo, que contrapõe os parâmetros cujo enfoque é específico no indivíduo e que distanciam teoria e prática.

Nesse sentido, estou compreendendo que cooperar é diferente de colaborar pois, além do trabalho coletivo, pressupõe o compromisso dos participantes com um objetivo em comum. A educação cooperativa, portanto, pode ser um modo de fazer escola no qual os/as estudantes possam ser “apenas” estudantes, e as práticas tenham valor por si mesmas, sem a preocupação com a produtividade ou sua utilidade. Kohan (2015) nos desafia a observar aquilo que não poderia faltar na escola e, em caso de ausência, ela já não seria realmente uma escola. Fiz o exercício e acredito que a educação cooperativa seja uma resposta possível. Não considero que uma escola contemporânea “de fato, sincera e autêntica” (KOHAN, 2015, p. 133) possa prescindir da educação cooperativa em sua experiência de metamorfose.

3.3 Contribuições da educação cooperativa

Neste subcapítulo, após problematizar as marcas do modelo escolar hegemônico, esbocei o modo de pensar a educação cooperativa que me orienta neste estudo. Agora, almejo interrogar a interlocução entre essas duas proposições, considerando que a educação cooperativa possa

contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública, de educação básica, na região Vale do Rio Pardo/RS²⁶.

Começo resgatando o significado da palavra metamorfose: mudar a forma. Isso não indica descartar o que já existe e recomeçar do zero. Na metamorfose, características importantes são preservadas e outras sofrem mudanças ou já não são mais necessárias. A presença dessa metáfora em minha escrita foi inspirada em Nóvoa e Alvim (2022), que retratam como urgente a transformação da escola para que esta consiga exercer seu papel na elaboração de uma vida em comum. Para isso, “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 19).

Dessa forma, a discussão que segue toma como base quatro pistas que se colocam em um processo de metamorfose dessa escola pública, observadas na rotina da Cooperativa Escolar Olímpia. São elas: tempos e espaços variados, estudos individuais e em grupo, turma heterogênea e estudos a partir de temas e problemas (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Os/as referidos/as autores/as apontam a necessidade de se refazer o contrato social em torno da educação, reconhecendo que as aprendizagens ocorrem em diversos tempos e lugares e não somente na escola, criando uma maior abertura desse espaço. A situação vivenciada durante a pandemia de coronavírus talvez tenha potencializado essa questão. A escola é o lugar de estudo, de ações colaborativas para o trabalho em comum de alunos/as e professores/as – o lugar da educação escolar. Por isso, a relevância dessa discussão: pois não posso ser condescendente com o ideário que tem tentado se firmar de que a educação será possível, e talvez até melhor, sem as escolas.

O aparente consenso de que os/as jovens, atualmente, podem aprender mais fora da escola do que com ela reflete uma lógica que percebe a aprendizagem como algo natural e inevitável, tornando a escola obsoleta e até irrelevante. É um movimento alinhado às necessidades de uma economia capitalista que demanda uma força de trabalho com características específicas, relacionadas às dimensões utilitárias e técnicas do currículo escolar. Assim, cada vez mais, a escola tem se tornado o lugar para aprender coisas úteis, que se convertem em bons resultados nas avaliações externas e em melhores posições nos *rankings*.

Estou compreendendo que a sociedade contemporânea apresenta suas demandas e a escola não precisa ficar alheia a elas. Porém, cabe rememorar o que faz a escola ser escola; ou,

²⁶ Ao longo do texto, em alguns momentos mais do que em outros, defendo a relevância da educação cooperativa. Entretanto, saliento que não se trata de uma comparação entre o modelo hegemônico de escola e a Cooperativa Escolar. Mas parte do entendimento de que, no processo de metamorfose, algumas características dessa escola podem ser transformadas, de modo a transbordá-la.

“o que é escolar”, como questionam Masschelein e Simons (2019, p. 25). Aqui estou concebendo a escola como *skolé*: o tempo do ócio – o tempo livre para o estudo, a discussão, o ensino-aprendizagem; que oportuniza a experiência de pensar juntos/as. Nessa perspectiva, a relação entre escola e sociedade não se estabelece por vias externas, mas é pensada com elas.

Acredito que, entre os fundamentos do que é escolar, um dos mais necessários seja seu potencial de promover a igualdade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019). Quero sublinhar o que tento dizer com “promover a igualdade”: estou me referindo que, ao chegar à escola, cada criança e jovem, independente de suas condições prévias, encontra (ou deveria encontrar) um espaço-tempo comum. Ali, os/as estudantes podem escapar dos planos estabelecidos pelos seus familiares e do que as lideranças políticas e religiosas esperam dos cidadãos. Ouso dizer que a escola pode ser o lugar de sonhar, pois é ali que as crianças e jovens podem fazer seus próprios começos, reconhecendo que são capazes de fazê-los. Assim, com Tomazetti (2019, p. 16), afirmo “a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento”.

Isso passa pela criação de oportunidades às quais, sem a escola, talvez as crianças e jovens não tivessem acesso. É nesse espaço-tempo que ocorre o encontro, o evento pedagógico que dá sentido à escola e que a torna indispensável à educação. Mais do que aprender algo – a questão do conteúdo – é importante interrogar qual é o objetivo dessa aprendizagem e quais relações se constituem em torno dela. Essa é a razão pela qual melhorar a posição no *ranking* não pode ser a única finalidade do trabalho escolar. “Tendo a pensar que um país onde todos leem, escrevem e contam perfeitamente, mas onde ninguém tem senso de democracia, realmente não deu atenção aos seus fundamentos” (BIESTA, 2021, p. 2).

Entretanto, reconheço que há carências e fragilidades da escola pública que necessitam da nossa atenção. Kohan (2015) sugere indagarmos

Se essa escola que encontramos é realmente uma escola, se o que encontramos na instituição escolar responde ao que é uma escola. Muitos se apressariam em responder prontamente de modo afirmativo, pois, a partir de uma análise científica, sócio-histórica, não só o é, como também essa é a única escola que existe, a da reprodução, da disciplina, do controle, a que acompanha o movimento das nossas sociedades pós-industriais. Não reconhecer isso seria correr o risco de afirmar uma postura dualista, romântica, idealista (KOHAN, 2015, pp. 132-133).

Como posso, então, pensar um modo outro de fazer escola nessa escola pública? Acompanhando as atividades de implementação e desenvolvimento da Cooperativa Escolar Olímpia, descobri alguns indícios, que se fundamentam na educação cooperativa. Começo trazendo como ponto relevante a mudança dos ambientes educativos, para além das reformas de currículos e métodos que foram realizadas nas últimas décadas. O ambiente aqui é entendido não apenas como espaço físico, mas a estrutura das salas de aula, a organização do trabalho

dos/as professores/as, a divisão do tempo e outros fatores que compõem o cotidiano dessa escola.

Percebo algumas intersecções entre esses traços e as práticas da Cooperativa Escolar que acompanhei. Destaco, inicialmente, a composição do grupo: são 29 estudantes, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, chamados/as de associados/as por serem sócios/as dessa cooperativa. Todos/as os/as alunos/as dessas turmas foram convidados/as a participar, porém a adesão é voluntária. O grupo heterogêneo se organiza, com a mediação da professora orientadora, para realizar as ações propostas e, também, cumprir com as rotinas da Cooperativa Escolar. Há 15 cargos de liderança, preenchidos por meio de votação em Assembleia Geral, a partir da candidatura dos/as associados/as interessados/as.

A professora **Deméter** acredita que o grupo heterogêneo seja um fator positivo.

Eu acho que quanto mais diversificado, mais se ganha. Porque eu, quando a gente trabalhava com as turmas, eu vou colocar a minha experiência. A gente trabalhava com várias turmas dentro de uma sala. Essa diversidade faz com que se tenha mais aprendizado. Porque às vezes aquele um lá do 5º ano ou do 6º ano, no caso, ele tem uma visão diferente daquele do 9º ano, e vice-versa. Então, essa diversidade, eu acho que ela é muito válida (Professora **Deméter**).

Conforme observei, os encontros geralmente são semanais, em turno inverso. Em algumas situações, os/as 29 associados/as participam; em outras, grupos menores, conforme as atividades que serão realizadas. Uma vez ao mês, o Conselho de Administração se reúne para avaliar o andamento do trabalho, organizar as ações previstas em seu plano de gestão, bem como acompanhar os documentos elaborados pelos/as secretários/as e a movimentação financeira de responsabilidade dos/as tesoureiros/as. Com a mesma periodicidade, o Conselho Fiscal se reúne para exercer seu papel: acompanhar e fiscalizar as ações da Cooperativa Escolar, monitorando os documentos e a gestão financeira.

Como forma de apoiar esses/as líderes no exercício do cargo, eles/as foram convidados/as a participar de duas oficinas com colegas de outras oito Cooperativas Escolares da região. A ação ocorreu na sede regional da SICREDI Vale do Rio Pardo, em Santa Cruz do Sul/RS. Com a mediação da equipe de assessoria pedagógica junto aos/às professores/as orientadores/as, os/as estudantes foram organizados em grupos, conforme seu cargo. Eu participei do encontro de secretários/as e compartilho um registro das atividades realizadas.

Os encontros tiveram a participação de cerca de 18 secretários/as, representantes das nove Cooperativas Escolares da região. No primeiro momento, realizamos uma atividade de integração: Encontre alguém que..., com dicas sobre as Cooperativas Escolares. Essa proposta fomentou a conversa entre os/as alunos/as, que estavam bastante tímidos/as. Na sequência, abordamos a árvore de habilidades, retomando as atribuições do cargo. Listamos as rotinas dos/as secretários/as e trabalhamos, em

grupos, na correção de uma ata. Ainda compartilhamos de que forma cada Cooperativa organiza sua documentação.

No segundo encontro, focamos nos recursos digitais: envio de e-mail e uso do drive da Cooperativa Escolar. Percebi que poucos alunos acessam esses recursos, seja a partir do celular ou do computador. Um movimento que considero muito bonito aconteceu: aqueles que tinham mais facilidade foram auxiliando os/as colegas que não estavam conseguindo acessar os arquivos. Nesse momento, não importa qual é a minha ou a sua Cooperativa: os conhecimentos são compartilhados no processo de elaboração conjunta (DIÁRIO DE CAMPO, 31 de maio de 2022).

Conforme mencionado na primeira unidade, o modelo escolar hegemônico prevê um sistema com diferentes níveis de ensino articulados, em que cada um é pensado para possibilitar o acesso ao seguinte. Quanto maior a escolaridade, maior o valor agregado, fazendo do conhecimento uma espécie de mercadoria. Assim, posso supor que o/a aluno/a do 9º ano “sabe mais” do que aquele/a do 6º. Entretanto, na Cooperativa Escolar, essa suposição não se aplica, pois não há hierarquia entre os conhecimentos e todos/as os/as estudantes possuem os mesmos direitos e deveres, garantidos pelo estatuto social. Dessa maneira, podemos ter na presidência um/a aluno/a do 6º ano, enquanto um/a do 9º talvez não assuma cargo.

Uma situação semelhante eu presenciei na Assembleia Geral Ordinária (AGO) da Cooperativa Escolar Olímpia, realizada em dezembro. O presidente eleito para o período de 2022-2023 foi um aluno do 7º ano, que recebeu palavras de apoio dos/as seus/suas colegas, reconhecendo o engajamento dele nas ações realizadas.

A Assembleia Geral tem uma formalística que precisa atender à ordem do dia, conforme edital de convocação. Porém, é também um espaço para a criação de uma proposta que represente o grupo. Foi isso que percebi na tarde de hoje: uma Assembleia com a marca desses/as jovens.

Um aspecto que quero registrar foi a apresentação de cada um/a dos/as líderes que estavam deixando seu cargo. Além do relatório de atividades da Cooperativa Escolar, cada um/a falou o que fez, o que deixou de fazer e o que se propõe a melhorar para o próximo ano na sua atuação dentro do Programa. Entendi que essa proposição foi uma forma de autoavaliação e de demonstrar o compromisso assumido diante dos/as demais colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 7 de dezembro de 2022).

Outro aspecto está relacionado à organização do tempo-espço pedagógico. Não há uma grade curricular que segmenta o tempo destinado aos diversos componentes curriculares. Com Oliari e Tomazetti (2022, p. 375), remetendo a Sennett, estou compreendendo que “[...] a escola ainda hoje pode assemelhar-se a uma oficina artesanal, pois tem/teria como um de seus pilares a curiosidade” – algo que já percebo na Cooperativa Escolar Olímpia. O papel da professora, nessa perspectiva, é também de formular perguntas que despertem a atenção e engajem os/as estudantes com o mundo em comum.

O que implica interrogar como se organiza o estudo nessa Cooperativa Escolar: em torno de temas e problemas, tendo como referência os valores e princípios do cooperativismo. Os

conteúdos escolares dos componentes regulares não constituem a centralidade do plano pedagógico, mas são indissociáveis das práticas que conferem sentido ao trabalho.

Um exemplo disso é a gestão do livro-caixa, realizada pelos/as tesoureiros/as – cujo funcionamento é abordado com todos/as os/as associados/as. A professora não prepara uma aula de Matemática cujos tópicos serão avaliados posteriormente; todavia, a Matemática está presente nos registros e cálculos das entradas e saídas de dinheiro em caixa. A interpretação de um cupom fiscal e a importância da arrecadação de impostos também são amostras dessa forma de promover o estudo a partir de temas que se deseja conhecer.

Ilustração 18 – Fluxo de caixa de outubro de 2022

Outubro:

| Data | Descrição | Entrada | Saída | Saldo |
|----------|--|------------------|------------------|-------------------|
| 10/10/22 | Compra arranjo orquídea | | R\$40,00 | |
| 10/10/22 | Compra linha de crochê | | R\$15,00 | |
| 12/10/22 | Compra bar/gincana | | 587,34 | |
| 14/10/22 | Bar/gincana | R\$714,50 | | |
| 21/10/22 | Compra de matéria prima | | R\$42,65 | |
| 31/10/22 | Encerramento do mês de outubro/22 | R\$714,50 | R\$642,34 | R\$72,16 |
| | | | | R\$1246,75 |
| | | | | R\$1318,91 |

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ainda, a valorização de espaços e tempos não formais é outro aspecto que desejo destacar. Charlot (2020, p. 299) alerta que “Opor-se a uma lógica da concorrência, é também retomar o controle do tempo pedagógico e do tempo de viver”. A corrida instaurada na escola contemporânea - ainda mais agora que predomina a narrativa de que as defasagens provocadas pelo período pandêmico precisam ser recuperadas - não permite mais que tenhamos tempo de ser felizes nessa escola. Sempre falta algo. Há uma incompletude. Falta tempo aos/às professores/as para ensinarem o que precisam; falta tempo aos/às alunos/as para aprenderem o que devem. É de urgência o ritmo que embala esses cotidianos.

Entretanto, na Cooperativa Escolar Olímpia, percebi que essa ideia de tempo pode ser redimensionada. Isso, pois, muitas das ações realizadas partiam de demandas dos/as próprios/as associados/as e da comunidade, não seguindo um roteiro que precisava ser vencido. Atuando em diferentes grupos, ora organizados em torno das demandas de seus cargos, em interlocução com outras Cooperativas Escolares; ora entre seus colegas, a partir de interesses em comum; ou

ainda com outros formatos de trabalho em grupo, para pesquisar e desenvolver as atividades propostas.

Nesse sentido, uma situação que se destaca é a participação desse grupo nas ações pelo Dia de Cooperar (Dia C). Essa data – criada em 2008 - é comemorada anualmente no primeiro sábado de julho, com objetivo de promover ações de responsabilidade social, colocando em prática os valores e princípios cooperativistas, por meio de ações voluntárias. Em 2015, o Sistema OCB decidiu vincular as ações do Dia de Cooperar à agenda mundial proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), embasadas nos ODS (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO [SESCOOP]/ ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DO RIO GRANDE DO SUL [OCERGS], 2020).

Desde 2020, a equipe de assessoria pedagógica da qual faço parte vem realizando um movimento para fomentar essas ações de intercooperação, assim como a socialização dessas práticas. A iniciativa é nomeada Desafio Coopes. A Cooperativa Escolar Olímpia, em 2022, engajou-se na arrecadação de tampas e lacres de garrafas que foram doados a um hospital da região e serão revertidos para aquisição de cadeiras de rodas para pacientes.

Para socializar as práticas, foi promovido um intercâmbio virtual com representantes de 26 Cooperativas Escolares de diferentes municípios gaúchos e do Mato Grosso. Cada adolescente pôde compartilhar as boas práticas de sua Cooperativa Escolar na ação realizada junto à sua comunidade no Dia C, contribuindo com um dos ODS. Além disso, a iniciativa também promoveu o princípio da intercooperação e o incentivo à cultura digital.

Ao finalizar o encontro, os/as participantes foram convidados/as a contribuir em uma nuvem de palavras a partir da questão: O que aprendemos nesse dia C? O resultado está representado abaixo.

Ilustração 19 – Nuvem de palavras formada por participantes do Desafio Coopes 2022

em março, focou na utilização da ferramenta Canvas²⁷ para apoiar o processo de elaboração ou revisão do objeto de aprendizagem. Esses/as jovens participantes assumiram o compromisso de ser multiplicadores/as do que aprenderam, dando continuidade aos estudos na escola.

O segundo encontro, em julho, abriu espaço para que cada grupo pudesse contar suas ideias iniciais. Além disso, com a mediação de um parceiro, foi abordada a estratégia do pitch²⁸ para apresentar o seu projeto. Assim, encaminhou-se o desafio do último encontro: preparar um pitch sobre o objeto de aprendizagem de sua Cooperativa Escolar.

Para encerrar o ciclo, o terceiro momento, em setembro, aconteceu na UNISC e foi organizado em duas etapas. A primeira, durante a manhã, possibilitou aos/às jovens conversar com colegas de outras escolas em grupos menores, incluindo o ensaio para a sua apresentação. À tarde, dois representantes de cada escola apresentaram o seu objeto de aprendizagem por meio de um pitch, criado a partir da pesquisa e do estudo com seus/suas colegas na escola.

Para além da possibilidade de se expor, superar o medo de falar em público ao subir ao palco para apresentar seu trabalho, acredito que há outro destaque que preciso fazer. Conversando com os/as participantes, descobri que a grande maioria deles/as não conhecia a Universidade. Os/as alunos/as e professores/as vibravam com seus pares, comemorando e incentivando não só os/as seus/suas representantes, mas das outras escolas também. Fiquei pensando... perceber que alguns espaços para além da nossa escola podem ser habitados por nós – seja agora ou no futuro – talvez seja um incentivo a sonhar.

Aqui, faço um acréscimo: o IFSul realizou seu recente processo seletivo em dezembro de 2022. Tive a notícia de ao menos cinco estudantes que participaram do Desafio e desejaram cursar o ensino médio nessa instituição, tendo sido aprovados/as. Algumas vezes, é difícil sonhar com aquilo que não conhecemos. Experimentar pode aproximar a possibilidade da realidade (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de dezembro de 2022).

Retomando o roteiro analítico que embasou essa discussão, entendo que o percurso realizado neste estudo me leva a sugerir que o espaço-tempo da Cooperativa Escolar Olímpia possa se caracterizar, também, como um tempo de viver juntos/as para esses/as jovens. Com seus estudos individuais e em grupos alternados, entre colegas dessa turma heterogênea ou com jovens de diferentes escolas e municípios, constitui-se um tempo de pensar juntos/as para além de buscar informações e formar opiniões.

Percebo que esse ambiente educativo apresenta vestígios de um modo de fazer escola que possibilite experiências, que se aproximam daquela expressa por Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A isso também se relaciona a metáfora da metamorfose – algo que se dá enquanto experiência, que requer parar, pensar, olhar, escutar, sentir, tudo mais devagar, demorando nos detalhes, com paciência e delicadeza, para dar-se esse tempo e espaço. Por isso, nomeei esta dissertação “Cooperativa Escolar: experiências de/com uma escola pública no Vale do Rio Pardo/RS” – pois a experiência de

²⁷ Canvas “é uma ferramenta de planejamento estratégico, que permite desenvolver e esboçar modelos de negócio novos ou existentes” (SEBRAE, 2017).

²⁸ Pitch é uma apresentação rápida de uma ideia ou oportunidade de negócio; conta com uma narrativa efetiva e direta, para conquistar o público (SEBRAE, 2019).

metamorfose está sendo minha, enquanto pesquisadora; da própria pesquisa, também dessa escola e, quem sabe, dos/as jovens associados/as da Cooperativa Escolar Olímpia.

Ensejo que a discussão aqui provocada possa contribuir para pensar um modo de fazer escola que permita

Ocupar o mundo com *humanidade* e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse termo implica. Esse deve ser, em minha opinião, o princípio básico da educação contemporânea. Trata-se de educação, e educação ao humano (CHARLOT, 2020, p. 304).

Isso foi o que a pesquisa me possibilitou problematizar até aqui. Outras questões emergem, já que mesmo a necessidade de encerrar esse capítulo não faz cessar o pensamento. Sigo interrogando, pois *as ações que estou fazendo e pensando são pesquisa*²⁹.

²⁹ Nota da sessão de orientação (out./2021).

Ilustração 20 – Mandala “Uma pausa na conversa”

4 UMA PAUSA NA CONVERSA

Uma pesquisa leva a pensar o que ainda não se sabe acerca de um tema, assim como repensar o que já se sabe. Assim, seus resultados podem implicar na invenção de novos saberes, na ampliação, no detalhamento, na reprodução, na negação e/ou na atualização de conhecimentos já elaborados. Também de maneira geral, seus objetivos têm o sentido de nos levar a seguir e/ou redirecionar nossas ações e comportamentos (GUSTSACK; SHAEFER, 2018, p. 206).

Com a intenção de concluir, por ora, esta minha escrita, tomo como base para conduzir as próximas linhas, a epígrafe que abre o capítulo. Foi inspirada na metamorfose como metáfora para transformação que compus esta dissertação. Não posso afirmar que aqueles/as que estiveram no percurso comigo foram transformados/as de algum modo; eu, porém, não sou mais a mesma.

Quero agora, provisoriamente, compartilhar alguns achados da pesquisa, que foram possíveis por meio dos estudos, das conversas e do exercício de pensar juntos/as que permearam todo o percurso. Ao interrogar “*Como a educação cooperativa pode contribuir com a experiência de metamorfose de uma escola pública da região Vale do Rio Pardo/RS?*” busquei entender e problematizar essa questão a partir da Cooperativa Escolar Olímpia. Para isso, acompanhei o seu processo de implementação e desenvolvimento pela escola parceira da pesquisa. A descrição desse meu percurso com e na pesquisa compôs esta dissertação.

Ao contextualizar a prática das Cooperativas Escolares, retomei o início desse movimento, na França. Conhecer mais sobre essa história possibilitou-me compreender que há diferentes modos de pensar o cooperativismo escolar. Ainda, que ao longo das décadas, essa iniciativa foi sendo apropriada e moldada pelas escolas e gestores públicos que, em algumas circunstâncias, tornaram sua implantação uma diretriz legal.

Historicizar esse tema contribuiu para que eu percebesse a escassez de produções e registros sobre ele, em especial no cenário brasileiro. Pelas informações que obtive, a primeira Cooperativa Escolar foi fundada no Brasil há quase um século. Agora, em 2023, no modelo fomentado pela Fundação Sicedi, já são mais de 150 em atividade. Essas constatações me fizeram questionar por que a educação cooperativa, a partir da Cooperativa Escolar, é um tema raramente presente nas discussões acadêmicas.

Nesse sentido, entendo como relevante problematizar essa educação cooperativa. Acredito que meu estudo possa ter alguma contribuição nesse aspecto. Ao convidar as professoras participantes para conversar sobre sua experiência com a Cooperativa Escolar Olímpia e a interlocução do projeto com a própria escola, estou inferindo que, juntas, passamos

a pensar coisas que ainda não havíamos pensado – e a repensar outras. Assim, nos tornamos diferentes juntas.

Uma questão que emergiu dessas narrativas foi o entendimento da sala de aula como o lugar do conteúdo; do ensinar e do aprender. Isso me provocou a investigar as marcas de um modelo escolar hegemônico alinhado a essa percepção. Meus estudos permitiram compreender que esse modo de fazer escola vem se constituindo há séculos. Porém, há algumas décadas, é atravessado pelo discurso neoliberal, com foco na eficácia e na produtividade, fomentando a concorrência e o individualismo.

Nesse movimento, percebi que, em minha trajetória docente, também corroborei essa manifestação sem sequer notar que o fazia. Mesmo entendendo o gramado do pátio escolar como sala de aula, buscando produzir sentidos com os/as estudantes para além do livro didático e das provas, muitas vezes escorreguei. O processo desta pesquisa me ensinou a ter um cuidado e carinho ainda maior com as palavras – não por serem frágeis, mas pela força que carregam de produzir realidades. Entretanto, só consigo discernir isso agora. O que reforça, para mim, o valor de estudar, conversar e pensar juntos/as. Combinação essa que, na minha perspectiva, se relaciona ao modo de pensar a educação cooperativa interrogada neste estudo.

Ao reconhecer nas narrativas a ideia de que cooperar é ajudar, fui interpelada a investigar a questão. Entendi que esse é um modo de pensar a cooperação, mas que considero insuficiente para explicar o que pode ser cooperar na escola, na perspectiva da educação cooperativa. Talvez o ato de colaborar possa compor a cooperação, mas não os entendo como sinônimos. Posso colaborar com alguém através de algum recurso ou material, ou mesmo com ideias e sugestões. Mas não preciso me envolver com o objetivo do “outro”. Ao pensar em cooperar, estou compreendendo que há um compromisso de operar em conjunto, pelo nosso objetivo comum – algo que nos modifica.

Minha opção foi circunscrever esse tema a partir do movimento cooperativista, amparada em seus valores e princípios. Relembrando minha carreira de professora nos anos finais do ensino fundamental, descobri que a educação cooperativa, nesse modo de pensar que estou propondo, já me acompanha há vários anos.

Ao me abrir para o encontro com meus/minhas alunos/as para a conversa, praticando uma escuta atenta, ainda que não estivéssemos alcançando o consenso – ali estávamos experimentando uma educação cooperativa. Ao fomentar o trabalho entre turmas diferentes, nos momentos em que cada um/a podia se experimentar ensinando e aprendendo juntos/as, independente de estar no 6º ou no 9º ano; no planejamento com colegas, nos intercâmbios promovidos, nos projetos interdisciplinares; havia ali vestígios dessa educação cooperativa.

Contudo, essas memórias de sala de aula resgatam traços de uma experiência cooperativa dentro do componente curricular. Uma das minhas aprendizagens com a pesquisa foi de que há modos diferentes de entendê-la. No caso da Cooperativa Escolar Olímpia, a proposta se realiza em turno inverso. Por isso, quero destacar que meu estudo propõe pensar a experiência de/com a Cooperativa Escolar como possibilidade de transbordar essa escola pública. Pois, nessa perspectiva, a relação pedagógica se compõe no ser/estar/pensar juntos/as, no coletivo, envolvendo professores/as, estudantes e comunidade.

Ainda, a aproximação com as demandas da comunidade pode desafiar os parâmetros que incitam o individualismo, já que esses/as crianças e jovens são provocados/as a olhar ao seu redor. Dessa forma, pode ocorrer um deslocamento do foco da atenção, saindo do “eu” para o “nós”.

A partir desses registros, pude observar que, nas atividades da Cooperativa Escolar Olímpia, os conteúdos que integram a regularidade da “sala de aula” ali aparecem de um outro modo. Não há uma segmentação de horários e componentes curriculares – como a aula de Matemática, por exemplo. O que não significa que não se ensine e se aprenda Matemática nessas ações. Porém, o conhecimento matemático se constitui na interlocução com as demandas da Cooperativa e da própria comunidade.

Outro aspecto que me interpelou foi a composição da docência nesse projeto extracurricular. Minha opção, neste momento, foi de não discutir essa questão na dissertação. Em alguma medida, interoguei o tema na elaboração do artigo submetido à ANPEd em 2021. Naquela produção, professor Cláudio e eu falamos sobre a possibilidade de uma docência cooperativa. Entendo que esse estudo possa ser retomado em outra oportunidade, como um desdobramento desta pesquisa.

Estou sublinhando esse ponto, ainda que tenha optado por não dar atenção a ele neste momento, porque percebi que o papel do/a professor/a, na Cooperativa Escolar, talvez seja redimensionado. Ainda que uma das premissas seja a autonomia dos/as estudantes, o ensino é fundamental, na minha compreensão de ensino-aprendizagem: quem ensina, aprende ao ensinar; quem aprende, ensina ao aprender. Pensar uma proposta de formação com professores/as, nessa perspectiva, pode propiciar modos outros de entender a educação cooperativa e como a docência se constitui nesse contexto.

Ao olhar o percurso reflexivo que compus (e me compôs) ao longo do Mestrado em Educação, reconheço que, em alguma medida, talvez eu já tenha entregue uma devolutiva parcial à comunidade escolar parceira da pesquisa. Com o compromisso de colocar o tema da educação cooperativa em discussão, pela parceria entre universidade e escola, considero que

minha pesquisa esteja no meio do caminho. Tanto o artigo sobre docência cooperativa como a participação na programação da SNCT 2022 foram oportunidades de promover uma roda de conversa com outras pessoas, para pensar juntos/as esse tema.

Além disso, ensejo que esta dissertação possa ser acessada e lida por quem se interessar em discutir a educação cooperativa a partir das atividades de uma Cooperativa Escolar. Desejo que sentidos outros possam ser produzidos pelas (re)leituras futuras e, quem sabe, que esse seja o início de novas conversas. Minha intenção foi escrever um texto que não fique esquecido em uma gaveta ou arquivo digital, mas que seja vivo, que dê o que pensar – seja para concordar, discordar ou provocar outras interrogações. Não tenho respostas a oferecer, apenas o convite para pensarmos juntos/as.

Por isso, planejo propor um encontro com as professoras participantes da pesquisa para conversar com elas sobre os achados deste estudo. Também, tenho o intuito de produzir outras escritas e participar de eventos para compartilhar meus modos de pensar a educação cooperativa e, assim, colocá-los em discussão para, quem sabe, provocar outras indagações e ressonâncias.

Entendo que esta escrita precisa ter um ponto final, ainda que provisório. Os movimentos da pesquisa, entretanto, continuarão, a partir de suas incompletudes. Por isso, nomeei este último capítulo *Uma pausa na conversa*, pois assim considero este momento: uma pausa. Retomando a metáfora que permeou esse texto, a metamorfose de uma borboleta é concluída quando ela se torna, de fato, borboleta, podendo voar e reproduzir-se. Assim espero que aconteça com este estudo: que possa sair destas páginas e alcançar outras pessoas, tempos e lugares, carregando curiosidades e o convite para conversar e pensar juntos/as as questões que se apresentam. Minha aspiração é que esta dissertação seja, assim como Morfeu, uma mensageira – de um modo de pensar a escola que se dá pela educação cooperativa, sonhando sim, mas talvez sem precisar inventar algo, apenas olhando com mais atenção para o que essa escola pública já é. Até mais!

REFERÊNCIAS

- A UNIÃO FAZ A VIDA. *A Fundação SICREDI [online]*. Brasil: A UNIÃO FAZ A VIDA, c2023. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/index.html>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ALIANÇA COOPERATIVA INTERNACIONAL - ACI. *Cooperative identity, values & principles*. Brussels, BEL: ACI, c2018. Disponível em: <https://www.ica.coop/en/whats-co-op/co-operative-identity-values-principles>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. *Homepage*. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BALZAN, Amada da Rocha *et al.* Educação Cooperativa: experiências em cooperativas escolares para preparação profissional. *Revista Gesto*, Santo Ângelo, v. 7, n. 2, p. 102-116, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/gesto/article/view/3364/1954>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Liliana da (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.
- BENDER, Delci; OLIVEIRA, Cláudio José de. Docência cooperativa: modos de ensinar e aprender na relação escola-sociedade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém, PA. *Anais [...]*. Belém, PA: UFPA, 2021. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/9060-texto_proposta_completo.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. Tradução Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos*, v. 25, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01/60748370>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Decreto n. 22.239, de 19 de dezembro de 1932. Reforma as disposições do decreto legislativo no 1.637, de 5 de janeiro de 1907, na parte referente às sociedades cooperativas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 1, 19 dez. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22239-19-dezembro-1932-501764-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=decretar%20o%20seguinte%3A-.Art.,as%20prescri%C3%A7%C3%B5es%20do%20presente%20decreto>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 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 a cooperação-profissional e para a cooperação-social; faculta auxílios diretos e indiretos às cooperativas; e institui o Patrimônio dos Consórcios Profissionais-Cooperativos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 14277, 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: 17 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15764.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Cooperativismo n. 11, de 5 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. Brasília, DF: CNC, 1974. Disponível em: <http://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/attachments/article/40109/Resolucao%20CNC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Brasília: MEC; CNS, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BUONFIGLIO, Monica. Qual é a sua deusa grega? *Portal Terra*. [s.l.]: c2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/esoterico/infograficos/deusas-gregas/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CASA COOPERATIVA DE NOVA PETRÓPOLIS. *Nova Petrópolis capital nacional do cooperativismo*. Nova Petrópolis, RS: Casa Cooperativa de Nova Petrópolis, c2023. Disponível em: <http://www.casacooperativa.coop.br/casacooperativa/capital.asp>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CASTROLANDA. *Relatório anual 2020*. Castro, PR: Castrolanda, 2021. Disponível em: <https://www.castrolanda.coop.br/relatorios/relatorio-anual-2020>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. Da Silva. *Significadossentidos sobre a educação construídos por qualquer um e cada um no cotidiano da escola*. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz, MA. *Anais [...]*. São Luiz, MA: UFMA, 2017. p. 1-17.

Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf.

Acesso em: 17 jan. 2023.

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. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5933/5/Micheli%20Cazarolli.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON-LINE. *Metamorfose [online]*. c2023. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/metamorfose/>.

Acesso em: 17 jan. 2023.

DOMÍNICO, Frederico Horacio. *La educación cooperativa em la sociedad poscapitalista*.

Documentos de trabajo n° 215. Buenos Aires, ARG: Univesidade Belgrano, 2008. Disponível em:

http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/477/215_dominico.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 17 jan. 2023.

ECKER, Adari Francisco. *Cooperando em lombo de mula: de Nova Petrópolis a Tamandaré*. Porto Alegre: SESCOOP, 2013.

ESCRITÓRIO CENTRAL DE COOPERAÇÃO NA ESCOLA - OCCE. *Notre histoire*. Paris, FRA: OCCE, c2023. Disponível em: <https://www2.occe.coop/notre-histoire>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. *Educação Unisinos*, v. 25, p. 1-16, mar. 2021. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23168/60748746>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FLORES, Bruna de Almeida. *Empreendedorismo de si e educação escolar: entre cartas e tramas*. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/732>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/HfHsN49JQ3yPzd75kFMq6Hg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FRANTZ, Walter.; SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. A. Educação em práticas cooperativas. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 15, n. 2, p. 19–34, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/34097>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUNDAÇÃO SICREDI. *Cooperlândia*. Material pedagógico do Programa Cooperativas Escolares. Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2020.

FUNDAÇÃO SICREDI. *Relatório de sustentabilidade 2021*. Porto Alegre: SICREDI, 2022. Disponível em:

https://www.sicredi.com.br/media/produtos/filer_public/2022/04/26/relatorio_sustentabilidade_sicredi_2021_260422.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GAWLAK, Albino. *Cooperativismo: primeiras lições*. Porto Alegre: Sescoop, 2007.

GAZETA DO SUL. *Guia socioeconômico do Vale de Rio Pardo e Centro-Serra 2021*. Santa Cruz do Sul: Editora Gazeta, 2021. Disponível em: <https://www.editoragazeta.com.br/guia-socioeconomico-do-vale-do-rio-pardo-2021/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

GUSTSACK, Felipe; PELLANDA, Nize Maria Campos. Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 29, n. 57, p. 225 - 243, jan./jun. 2015. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v29n57/1982-596X-educfil-29-57-00225.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GUSTSACK, Felipe; SHAEFER, Sérgio. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 203-213, mai./ago. 2018.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8741>. Acesso em: 17 jan. 2023.

HAMILTON, Edith. *Mitologia*. Tradução Fernanda Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

HARARI, Yuval Noah. *Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus: artigos e entrevistas*. Tradução Odorico Leal. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras: 2020.

INSTITUTO SICOOB. *Relatório de impacto 2020*. Brasília, DF: SICOOB, 2021. Disponível em:

https://www.sicoob.com.br/documents/20128/39154554/Relatorio+de+Impacto_2020_InstitutoSicoob.pdf/. Acesso em: 17 jan. 2023.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRUSSER, Edison Aran Nunes; OLIVEIRA, Cláudio José de; KIPPER, Daiane. As narrativas docentes “inscrítas” nos pareceres descritivos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 29-46, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11878/6613>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LUZ FILHO, Fábio. *Cooperativas Escolares*. Rio de Janeiro: Coeditora Brasilica, 1960.

MARINI, Everaldo. *Propuesta y acompañamiento para promover la constitución de una cooperativa escolar*. 2013. 16f. Trabajo final integrador (Diplomatura en cooperativismo). 2013. Disponível em: <https://www.marinicoop.com.br/UPLarquivos/180720172121405.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MARINI, Everaldo; SILVEIRA, Pablo; PACHECO, Patrícia. *Fica a dica! Para professor(a) orientador(a) de Cooperativas Escolares*. Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2020.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: BONDÍA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (orgs.). *Elogio do Professor*. Tradução Fernando Coelho; Karen Christine Rechia; Caroline Jaques Cubas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 25-45.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. (eds.) *Mensajes educativos en tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Conheça a história da educação brasileira*. c2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MONSERRÁT, José. *Cooperativismo e cooperativas escolares*. Porto Alegre: Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio RS, 1949.

MOREIRA, Marília. Memorial conta histórias de vítimas do coronavírus além dos números. *Correio digital*, Salvador, BA, 1 maio 2020. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/memorial-conta-historias-de-vitimas-do-coronavirus-alem-dos-numeros/?utm_source=correio24h_share_whatsapp. Acesso em: 17 jan. 2023.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL - OBSERVADR. *Portal [online]*. Santa Cruz do Sul: UNISC, c2023. Disponível em: <http://observadr.org.br/portal/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OLIARI, Gilberto. *Ofício de professor/a: artesanias da relação pedagógica escolar*. 2021. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa

Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22964>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OLIARI, Gilberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Ofício de professor/a: artesanias da relação pedagógica escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 367-388, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v22n72/1981-416X-rde-22-72-367.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. *Histórico da pandemia de Covid-19*. Washington, EUA: OPAS, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OVÍDIO. *As metamorfoses*. 1. ed. Lebooks: Editora Digital, 2020.

PERIUS, Vergílio. *A origem do cooperativismo*. Porto Alegre; SESCOOP/RS, 2020.

PINHO, Diva Benevides. *Que é cooperativismo*. São Paulo: Buriti, 1966.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 163-180.

RIO GRANDE DO SUL. *Boletim Regional Covid-19: Santa Cruz do Sul-R28*. Porto Alegre: SESRS, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODVhZTRhYTEtZjY2MS00YWZlLTlhY2UtYzRkYWJlMGMwZmE5IiwidCI6IjRmZjE0NWRhLTlkZWYtNGI3Zi05YTlkLTFiZjRjZDI3MzViYSJ9&pageName=ReportSectionbfda1c9ecccc2b8c73>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ROSA, Vaneza Silva da. *Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2099/1/Vaneza%20Silva%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SCHNEIDER, José Odelso. *Identidade cooperativa: sua história e doutrina*. Porto Alegre: SESCOOP, 2019.

SCHNEIDER, José Odelso. Pressupostos da educação cooperativa: a visão dos sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In: SCHNEIDER, José Odelso. (org). *Educação cooperativa e suas práticas*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 13-58.

SEBRAE. *Canvas: como estruturar seu modelo de negócio*. [s.l.]: SEBRAE, 2017. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pr/artigos/canvas-como-estruturar-seu-modelo-de-negocio,6dab288acc58d510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SEBRAE. *Você sabe o que é o pitch?* [s.l.]: SEBRAE, 2019. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pe/artigos/voce-sabe-o-que-e-pitch,ba69d9119bbac610VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 17 jan. 2023.

- SENNET, Richard. *A cidade aberta*. São Paulo/Porto Alegre: Fronteiras do pensamento, 2015. Disponível em: https://www.frenteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/produtos_culturais/6daefed351f076f0b6fe40cd072c5589.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.
- SENNETT, Richard. *Juntos*. Tradução Clóvis Marques. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO - SESCOOP; ORGANIZAÇÃO COOPERATIVA DO RIO GRANDE DO SUL - OCERGS. *Programa: Dia de cooperar (Dia C)*. Porto Alegre: SESCOOP; OCERGS, 2020. Disponível em: <https://www.sescoopr.br/programas/dia-c/>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- SICREDI VALE DO RIO PARDO/RS. *Relatório anual 2021*. Santa Cruz do Sul: SICREDI, 2022. Disponível em: https://www.sicredi.com.br/media/coop/filer_public/2022/03/31/relatorio_anual_2021_internet.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.
- SILVA, Carlos Alberto da. *A construção da legislação cooperativista no Brasil e o pensamento dos autores nacionais, entre 1890 a 1964*. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon/PR, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5611/5/Carlos_Silva_2021.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando militância significa defender a escola e a docência. *Caicó*, v. 12, n. 1, p. 15-26, 2019. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/7/16>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, e20200040, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/J5PHKdtvWHfZzr5cKVPVQDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- UNISC. *O humanismo, a democracia e o ideal comunitário são marcas da UNISC*. Apresentação institucional. Santa Cruz do Sul: UNISC, c2023. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/home/a-universidade>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- VILLA, Giselle C. S. Penna. Avaliações bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e sua relação com o papel social da escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói, RJ. *Anais [...]*. Niterói, RJ: UFF, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_4. Acesso em: 17 jan. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado *Modos de fazer escola do campo em um programa de educação cooperativa*³⁰, que pretende compreender os modos de fazer escola nas Cooperativas Escolares do campo, na região Vale do Rio Pardo/RS, pelas narrativas que se constituem a partir da experiência de estar juntos, em cooperação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Delci Cleonice Bender, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 51 99825-6752 e do e-mail delcibender@mx2.unisc.br.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, por ser professor orientador de uma Cooperativa Escolar, em escola de educação básica do campo. Sua participação consiste em colaborar em uma entrevista narrativa, no período de junho e agosto de 2022, em contato presencial, em um momento de conversa.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como em relação à exposição diante de alguma pergunta da entrevista. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: por meio do diálogo aberto e adaptação da proposta. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como nos ajudar a pensar os modos de fazer escola do campo, em sua comunidade, compreendendo melhor as interlocuções que se constituem a partir do Programa Cooperativas Escolares.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de um encontro formativo que realizaremos e também do envio de artigos que eventualmente sejam publicados a partir dos dados do estudo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como

³⁰ Este título encontra-se e é divulgado até o momento em caráter provisório, podendo sofrer modificações ou total mudança até o final da pesquisa.

das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Santa Cruz do Sul, ____/____/____

Delci Cleonice Bender
Pesquisadora responsável

Nome e assinatura do voluntário

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: participante do grupo de orientação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado *Modos de fazer escola do campo em um programa de educação cooperativa*, que pretende compreender os modos de fazer escola nas Cooperativas Escolares do campo, na região Vale do Rio Pardo/RS, pelas narrativas que se constituem a partir da experiência de estar juntos, em cooperação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Delci Cleonice Bender, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 51 99825-6752 e do e-mail delcibender@mx2.unisc.br.

Sua participação consiste em integrar grupos de conversa e escritos a partir das discussões sobre o tema da pesquisa. Se houver algum desconforto, poderemos minimizá-lo conversando sobre ele e fazendo a adaptação necessária. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como nos ajudar a pensar os modos de fazer escola do campo, compreendendo melhor as interlocuções que se constituem a partir do Programa Cooperativas Escolares.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de um encontro formativo que realizaremos e também do envio de artigos que eventualmente sejam publicados a partir dos dados do estudo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, sem necessidade de anonimato, podendo ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Local: Santa Cruz do Sul

Data: 29 de setembro de 2022

Delci Cleonice Bender
Pesquisadora responsável

Nome e assinatura do voluntário

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: ilustrador**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado *Modos de fazer escola do campo em um programa de educação cooperativa*, que pretende compreender os modos de fazer escola nas Cooperativas Escolares do campo, na região Vale do Rio Pardo/RS, pelas narrativas que se constituem a partir da experiência de estar juntos, em cooperação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Delci Cleonice Bender, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 51 99825-6752 e do e-mail delcibender@mx2.unisc.br.

Sua participação consiste na elaboração da ilustração relacionada ao tema da pesquisa, que irá compor a versão final da dissertação da pesquisadora.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que envolvem essa participação. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de meu trabalho artístico (ilustração) de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, sem necessidade de anonimato, podendo ser identificado através desses instrumentos e mencionado nas publicações sobre o tema.

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de ser mencionado em futuras publicações, após a divulgação da dissertação;
- c) da garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa, com a divulgação da minha autoria da ilustração e menção a mim nesta e em futuras publicações relacionadas à pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Local: Santa Cruz do Sul

Data: 12 de dezembro de 2022

Delci Cleonice Bender
Pesquisadora responsável

Nome e assinatura do voluntário

ANEXO D – Termo de Autorização Institucional**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Declaramos para os devidos fins conhecer o protocolo da pesquisa intitulada “*Modos de fazer escola do campo em um programa de educação cooperativa*”³¹, desenvolvida pela acadêmica Delci Cleonice Bender do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, sob orientação do professor Doutor Cláudio José de Oliveira, bem como os objetivos e autorizamos o seu desenvolvimento na Escola

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional

_____, 05 de abril de 2022.

³¹ Este título encontra-se e é divulgado até o momento em caráter provisório, podendo sofrer modificações ou total mudança até o final da pesquisa.