

SICREDI E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA: A INFLUÊNCIA DA LÓGICA MERCANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SICRED AND THE PROGRAM THE UNION MAKES LIFE: THE INFLUENCE OF THE MERCANTILE LOGIC ON THE EDUCATION OF TEACHERS

Daniela Oliveira Lopes
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Leila Duarte Reis
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Maria de Fátima Cóssio
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Susana Scherer
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Vanessa Silva da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o discurso pedagógico, especificamente relativo à formação de professores, na cartilha Formando Educadores do Programa A União Faz a Vida, do Sicredi, desenvolvida via Parcerias Público-Privada (PPP) dessa organização com redes escolares no estado do Rio Grande do Sul (RS). Contextualizam-se, primeiramente, os conceitos de Terceira Via, Governança e Nova Gestão Pública, os quais dão suporte às PPPs e expressam-se como as estratégias contemporâneas adotadas pelo projeto capitalista. Depois se analisa o papel do Banco Mundial na disseminação desses ideais na educação, para então, na sequência, apresentar a análise da cartilha Formando Educadores, do Programa A União Faz a Vida, do Sicredi, de modo a exprimir sentidos e significados expressos no referido material. Nesse sentido, foi possível identificar o aporte de termos como cooperativismo e aprendizagem permanente, os quais representam elementos chave do projeto capitalista atual.

Palavras-chave: políticas educacionais; parcerias público-privadas; formação de professores.

ABSTRACT

This article aims at analysing the pedagogical discourse, specifically related to teacher education, which is used on the primer Training Educators (Formando Educadores) that is part of the Program The Union Makes Life (A União faz a Vida), by SICRED and is developed through a Public Private Partnerships (PPPs) of this organization with scholastic networks in the state of Rio Grande do Sul (RS). First, it is contextualized the concepts of the Third Way, Governance and New Public Management which support the PPPs and are expressed as contemporary strategies adopted by the capitalist project. After, it is analysed the role of the World Bank on the dissemination of these ideas on education. Then, in the sequence, it is presented an analysis of the prime Training Educators (Formando Educadores) of the Program The Union Makes Life by SICRED in the perspective of expressing senses and meanings from the mentioned material. In this sense, it was possible to identify the contributes of terms such as cooperativism and permanent learning, which represent key elements on the current capitalist project.

Keywords: Educational Policies; Public Private Partnerships; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A inserção do setor privado na estruturação da gestão pública se configura como uma forma eficaz de propagar um discurso voltado ao aumento da qualidade na educação em face da propagada incompetência e fracasso do Estado. Nesse sentido, visa hegemonizar um discurso de que o sistema público atual não prepara verdadeiramente os sujeitos para os desafios do mundo que os cerca e que se definem como: flexibilidade; competitividade; proatividade e empreendedorismo, em um mundo de constantes mudanças e exigências. Tudo como parte da compreensão de que as crises econômicas são resultantes de uma nação que não se empenhou nem trabalhou com eficácia e eficientemente, o suficiente, para evitá-la e depois para superá-la, devendo assim se orientar para atender o que os novos tempos exigem.

Compreende-se que a aproximação das fronteiras entre o público e o privado - Estado e mercado incide sobre os sentidos do que é público e, no caso dos professores, tende para influenciar no fazer docente, de forma a reduzir os níveis de autonomia e criticidade que são fatores essenciais a um projeto de educação de viés crítico, comprometido com o enfrentamento das demandas populares bem como com a criação de espaços democráticos pautados por coletividade, solidariedade, cooperação, segundo ideais sociopolíticos mais amplos.

Assim, entende-se que o atravessamento da lógica do mercado sob o processo de formação dos professores desponta como uma forma de ação e hegemonização do projeto mercantil capitalista. Nesse bojo, no quadro das PPPs, este tipo de relação se apresenta, aparentemente, como um programa de união entre entes, mas que pode expressar novas formas de privatização, mais suaves do que a privatização direta, mas talvez mais profundas, de introdução da forma mercantil por dentro da política educacional, como no caso da cartilha Formando Educadores, voltada à formação de professores, dentro das ações do Programa A União Faz a Vida, desenvolvido pela Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo

(Sicredi), promovido via PPPs com secretarias de educação do país, com o objetivo de disseminar uma educação cooperativa.

Tendo em vista tais questões, busca-se analisar a Cartilha Formando Educadores (SICREDI, 2008) do Programa a União Faz a Vida, do Sicredi, sustentando a reflexão em três partes: na primeira parte se busca compreender o projeto da Terceira Via que institui uma Nova Gestão Pública (NGP) associada a noções de governança e de Parcerias Público-Privadas (PPPs); na segunda parte, contextualiza-se o protagonismo do Banco Mundial (BM) e seu enfoque tanto nas PPPs em Educação (PPPEs) como na formação de professores a partir de seu mais recente relatório Estratégias 2020 (BM, 2011); sequencialmente, na terceira e última parte do texto, apresenta-se uma análise sobre os princípios propagados pela Cartilha Formando Educadores do programa “A União Faz a Vida”, do Sicredi, destinado à formação de professores de escola, de modo a exprimir aproximações com as perspectivas de governança, NGP e PPPs, defendidas pela Terceira Via e impulsionadas pelo BM.

Este estudo se ampara na perspectiva da sociologia crítica, que busca problematizar as questões educativas e refletir sobre sua função e papel e como bem público. Nesse horizonte, para a análise do caderno Formando Educadores, do Programa A União Faz a Vida, do Sicredi, foram utilizadas as perspectivas de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2014), as quais tomam textos políticos educacionais como fontes de análise de discursos políticos, compreendendo que são gerados sentidos e significados que vão além do que é dito nos textos, os quais mistificam e mascaram a realidade. Logo, a pesquisa em educação pretende desvelar o que está por detrás dos textos, uma vez que isso implica em um projeto de educação para formar sujeitos dentro da sociedade.

2 TERCEIRA VIA, NGP, GOVERNANÇA E PPPs: novas formas de expressão do mercado na educação

A Terceira Via se constitui como uma alternativa ao socialismo e ao neoliberalismo, dado que, conforme Giddens (2007) observa, estas duas vias - dominantes do pensamento político desde a Segunda Guerra Mundial - já evidenciaram seu fracasso. Assim, surge a necessidade da construção de outro projeto político, o qual se constitua como uma alternativa aos rumos de políticas já percorridos: uma Terceira Via.

Segundo Giddens (2007), a Terceira Via pode ser entendida, sinteticamente, como uma série de esforços para reestruturar as doutrinas esquerdistas. Para o autor, o governo de Bill Clinton e o Conselho da Liderança Democrática dos Estados Unidos, no final da década de 1980, ressuscitaram os propósitos da socialdemocracia que se alinhavam a perspectiva da Terceira Via. Tony Blair e o Novo Partido Trabalhista na Inglaterra apresentaram a proposta de uma Terceira Via em 1997 com a finalidade de implantar uma alternativa inovadora à política neoliberal ortodoxa do Estado mínimo privatista adotado pelo governo antecessor de Margareth Thatcher.

Analisando as ideias de Giddens (2007), Peroni (2013a, p. 238-239) esclarece que esta proposta se refere

[...] ao modo como os partidos de centro-esquerda respondem às mudanças, que podem ter muitas diferenças, mas tem como pontos em comum: a reforma do governo e do Estado; o papel regulador do Estado no mercado e na sociedade civil; papel central da sociedade civil, identificada com o empreendedorismo; novo contrato social, vinculando direitos a responsabilidades; redefinição do conceito de igualitarismo; As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via baseado no investimento em habilidades e capacidades individuais; criação de uma economia dinâmica, com parcerias entre o governo e a sociedade civil; a conexão entre políticas sociais e econômicas e o questionamento aos direitos sociais e trabalhistas; Estado de Bem-Estar sustentável com equilíbrio entre direitos e sustentabilidade; políticas ativas para combater o crime; política ecológica; capitalismo responsável, as empresas devem assumir obrigações sociais e que deve haver uma regulamentação nacional e internacional para as corporações.

De forma geral, a Terceira Via se apresenta como um *Welfare State* positivo, um tipo de capitalismo menos excludente, o qual contesta os excessos do neoliberalismo lançando, entre outras ideias relacionadas, uma maior flexibilização do Estado e a concretização de políticas públicas em associação a atores

paraestatais (CÓSSIO, 2015). Através disso, é visada a atenuação causada pelo modelo capitalista neoliberal, o qual formou uma rede de miseráveis que não contribui para a manutenção da lógica do capital. É projetada, assim, a reconfiguração do metabolismo capitalista a partir da inserção da lógica do mercado por dentro do Estado, pelo fomento de relações do Estado com a sociedade civil. Nessa relação, o Terceiro Setor¹, como membro privado não lucrativo, legitima-se como organização social ganhando espaço para atuar junto ao Estado na prestação de serviços ligados aos mais diversos setores, inclusive no da educação, seja captando fundos ou em ações de responsabilidade social quando têm benefícios fiscais, mas o ponto é que, seja qual for o modo dessa atuação, influenciam sensivelmente na configuração das políticas públicas (PERONI, 2013b).

A essa nova configuração das relações entre Estado e mercado Christopher Hood, em 1991, deu o nome de Nova Gestão Pública (NGP). E situou como sendo um de seus pressupostos principais a substituição da ideia de governo pela de governança, a qual de acordo com Reis (2013)

[...] pode traduzir-se pelo modo de coordenação dos diferentes tipos de *arranjos institucionais* presentes num dado *sistema social de produção, Mercados, Hierarquias, Estado, Redes, Associações e Comunidades*, cujas ordens relacionais, diversas e parciais, configuram uma dada forma institucional dominante ou prevalecente (p. 106).

O conceito de governança possibilita concretizar os princípios da Terceira Via, sobretudo através da criação de alternativas - em nível jurídico - para que membros da sociedade civil - Terceiro Setor, componham arranjos institucionais que estruturam novos modos de governar.

No Brasil, a regulamentação do modelo político da Terceira Via teve início, conforme Peroni (2013b), por intermédio do Plano Diretor de Reforma da Administração do Estado (PDRAE), aprovado em novembro de 1995 (BRASIL,

¹ Segundo Bolzan (2012), a constituição do terceiro setor, como entidade paraestatal e a qual não integra a administração pública, mas que passa a atuar paralelamente ao Estado na condução das políticas públicas, pode se manifestar através de: Serviços Sociais Autônomos, Entidades ou Fundações de Apoio, Organizações Sociais (OSs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

1995), junto ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, Gestão PSDB, 1995-2002). Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), especialmente criado para este fim, sob a responsabilidade de Luiz Carlos Bresser Pereira, o PDRAE centralizou-se em cinco pontos:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado [...] para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

Segundo extrai-se do PDRAE, tais medidas faziam parte de um projeto de modernização no que concerne o papel do Estado, em que este deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e o produtor único de bens e serviços, para se dedicar a função de financiador e regulador do desenvolvimento, abrindo os campos de ação a organizações que possuam expertise na temática.

É em busca desse caminho que a governança se encaixa, permitindo:

[...] a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. O governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil (BRASIL, 1995, p. 13).

No plano legal, os ordenamentos do PDRAE foram deferidos pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (BRASIL, 19998a), que introduziu mecanismos de gestão pública em parceria com órgãos não estatais. Disso, duas matérias foram normatizadas: a Lei 9.637, de 1998 (BRASIL, 1998b), que qualificou as Organizações Sociais (OSs), enquanto um dos grupos de entes privados que constituem o Terceiro Setor; e a Lei 9.790, de 1999, que ficou conhecida como a Lei do Terceiro Setor, ao criar no ordenamento jurídico brasileiro a figura das Organizações Sociais da Sociedade Civil e Interesse Público (OSCIPs) e instituir o Termo de Parceria como o instrumento para mediar a relação entre estas

organizações e o setor público (BRASIL, 1999). Essas duas legislações federais foram cabais para fomentar a criação de normas próprias sobre o assunto nos estados e municípios do país. No estado do RS, por exemplo, foi sancionada a Lei nº 12.234, de 2005 que “dispõe sobre normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas, institui o Programa de Parcerias Público Privadas do Estado do Rio Grande do Sul - PPP/RS - e dá outras providências” (RS, 2005, p.1).

Em face de um cenário propício no Brasil e no nível estadual, do RS, para a associação do setor privado ao público na prestação de serviços sociais, a celebração de PPPs se torna cada vez mais presente, inclusive no setor educacional. A partir dessa regulamentação jurídica, grupos privados passam a atuar, entre outras formas, através de OSs e OSCIPs, tanto se apresentando como novos atores em um quadro de ineficiência do Estado, como incentivando modos de governo flexível, descentralizado e pró-mercado, constituindo o rizomático arranjo institucional que caracteriza a governança.

No contexto do governo Blair, após a era de Margareth Thatcher, as PPPs foram eleitas para dar vazão ao projeto da Terceira Via e apresentadas como “um tipo diferente de serviço público, uma forma mais empreendedora” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1140). Para Robertson e Verger (2012) elas exprimem:

[...] o guarda-chuva perfeito, pois enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos, de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, seu financiamento (p. 1143).

Observa-se que do final da década de 1990 até os dias de hoje, nas primeiras décadas dos anos 2000, com base em um projeto de Terceira Via, de uma NGP e de uma lógica de governança voltada à reforma do Estado, as PPPs têm encontrado cada vez mais espaço para se promover, e com isso, redimensionar a forma e a função política estatal nos diferentes locais em que são levadas a cabo. No caso das PPPEs, a lógica privada se introduz no setor educacional e passa a influenciar significativamente a condução e a efetivação das políticas públicas, como as que são

direcionadas à formação de professores, e mediadas pelo Banco Mundial, através da Cartilha Formando Educadores do programa A União Faz a Vida do Sicredi.

3 O SICREDI E PROTAGONISMO O BANCO MUNDIAL: elementos para pensar as diretivas das PPPEs e o enfoque no professor.

A marca Sicredi foi adotada pelas Cooperativas Centrais de Crédito Rural (COCECRER/RS) e filiais (em estados de MT, PR, SC, MS), em 1992, quando estas deram origem ao primeiro Banco cooperativo privado do Brasil.

A Fundação Sicredi foi instituída como OSCIP no ano de 2010, e pode daí para frente celebrar com o poder público os chamados termos de parceria (BRASIL, 1999), o que materializou um importante passo para a entidade impulsionar PPPs nos diferentes níveis de governo e órgãos públicos (federal; estadual; municipal).

É preciso destacar que no percurso do Sicredi, um ano depois que a legitimação de sua OSCIP aconteceu, em 2011, o grupo firmou a parceria, a qual foi expandida em 2013, com o setor incumbido das relações com os entes privados do Banco Mundial (BM), o *International Finance Corporation* (IFC). Para Pronko (2015) a IFC, um dos braços do Grupo BM, tem tido um papel cabal na veiculação das PPPEs, pois financia diretamente a expansão do setor privado independentemente do aval governamental, conseguindo desde a catalisação de recursos públicos até à agilização do trâmite legal de negociações via empréstimo de seu selo.

Destaca-se que o BM é um dos vários Organismos Multilaterais (OMs) que se tornaram mais presentes nas relações internacionais no Pós-Guerra, a partir dos anos 40, a fim de mediar relações de cooperação econômica, financeira e tecnológica para resgatar os países-membros para além das fronteiras territoriais de cada um.

Quando foi criado, em 1944, - na convenção de 44 países, em Bretton Woods, nos Estados Unidos, junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) o qual ficou com a função de estabilizar e monitorar o sistema monetário mundial através

da destinação de fundos aos países membros - o BM assumiu o papel de financiador dos países membros. Ao longo dos tempos, o Grupo BM acabou conjugando quatro diferentes setores de atuação: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), responsável pelo financiamento de projetos na área social e de infraestrutura econômica nos países em desenvolvimento; a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que fornece créditos aos países mais pobres; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID); a Corporação Financeira Internacional (*International Finance Corporation*, IFC), que trabalha com o setor privado, conforme já se mencionou anteriormente.

Cabe ressaltar que se nos primórdios os créditos do BM eram destinados apenas a projetos de infraestrutura para a recomposição do pós-guerra, a partir dos anos 1960, o setor social passa a ser incluído no horizonte dos financiamentos. Nesse momento, contudo, a educação ficou fora dos horizontes, pois o grupo tinha em vista, essencialmente, a diminuição da pobreza no Terceiro mundo (LEHER, 1999). No entanto, segundo Leher (1999), de 1990 em diante, a educação ganha focalização quando o BM passa a integrar o quadro ideológico do Consenso de Washington e assume uma posição central na execução de um projeto de educação segundo os ideais neoliberais e da reestruturação econômica global para o enfrentamento da crise capital de 1970. Assim sendo, comprometido com tais recomendações, o BM passa a incentivar, via financiamentos, reformas educacionais aos países membros, e emerge a partir daí, como o maior financiador concessional de programas de educação (CÓSSIO, 2015).

Como assinala Cóssio (2015), causa estranhamento um Banco como o BM, essencialmente criado para incumbir-se de questões econômicas e financeiras, “voltar-se tão fortemente às ações e proposições ligadas à educação” (p.622). Cumpre, nesse sentido, elucidar o processo que levou o BM a tal postura.

Para Robertson (2012b), a atuação dos OMs, especialmente do BM, em territórios nacionais e espaços regionais, expressa um impulso em direção a

políticas de privatização da educação. Em um primeiro momento, em conformidade às previsões do Consenso de Washington, isso aconteceu pelo privilégio do pagamento de serviços públicos e da disseminação da escola privada. Posteriormente se tem uma guinada no sentido de um pós-consenso, para o que, inclusive, um Grupo Temático da Educação do BM foi instituído com vistas a criar diretrizes para novas formas de privatização.

Em seu mais atual relatório, *Estratégias 2020* para o setor educacional, o BM (2011) anuncia que:

[...] irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos [...], exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem (p.5).

Tais reformas fazem parte do compromisso fixado pelo BM (2011) com as Metas de Desenvolvimento do Milênio delineadas pelo programa “Educação para Todos” (*Education for All*, EFA²). Para o BM (2011) se faz necessário promover um tipo de educação que habilite para vidas saudáveis, produtivas e que possibilite obter um emprego significativo, pois se evidencia uma incapacidade dos sistemas de educação em formar jovens com as competências e habilidades adequadas para o mercado de trabalho contemporâneo. Nesse quadro, então, reformas escolares

² Compromisso firmado pela Cúpula de Educação no Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial, em Dakar, em 2000, tendo como objetivo fornecer, até 2015, a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (EFA, 2017).

serão incentivadas pelo Grupo BM tendo como pauta três pilares estratégicos: “Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos”. Para tanto, a aprendizagem passa a ser encorajada como um princípio chave e a ser desenvolvido desde cedo e continuamente, tanto dentro como fora do sistema escolar formal; e o princípio da competência para o mercado de trabalho tem a pretensão de formar um trabalhador mais produtivo e adaptável às novas tecnologias e oportunidades.

O BM (2011) destaca em suas ações a centralização de atenção aos pobres e vulneráveis a fim de criar oportunidades de crescimento a esses grupos; e a promoção de estratégias dirigidas a um ideário pós-crise de reforço ao seu papel como agente de governança global. No âmbito da governança, é ressaltado o papel do departamento de Educação criado junto ao IFC, o setor do Grupo BM incumbido das relações com o setor privado, de forma que, “o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais” (BM, 2011, p. 9).

Outra ênfase do BM (2011) se refere à criação de formas mais eficazes para acelerar a aprendizagem e que promovam maior responsabilização dos participantes do sistema educacional. O projeto considera que o sucesso das reformas requer mudanças estruturais e comportamentais, o que prescinde da “adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar” (BM, 2011 p. 9). Sobre o papel dos professores, a versão síntese publicada em português (BM, 2011) não dá maiores detalhes, mas na versão completa em inglês “o Banco dedica o longo Capítulo 4 (mais de 60 páginas) ao desafio da responsabilização do professor (*teacher accountability*)”, conforme indica Robertson (2012a, p.17).

O enfoque do BM no professor é consequência da compreensão de que ele é o grande responsável pelo cenário de incompetência escolar (ROBERTSON,

2012a). De acordo com Shiroma e Evangelista (2015), emerge dessa perspectiva as caracterizações do professor como despreparado, incompetente, inadequado, fundamentando a necessidade de reconversão desse profissional da educação por meio de um projeto de (re)formação que capacite a atender às novas demandas com rapidez de respostas e flexibilidade na solução e na gestão de problemas cotidianos; tornando-os enfim, um tipo de professor passível de ser controlado no que toca os objetivos e o sentido da ação pedagógica (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Assim sendo, chama atenção a relação do Sicredi com o BM, em vista incidência da agenda deste OM na educação. E conforme o recente estudo de Shiroma (2016), no caso brasileiro este é um importante protagonista, destacando-se: a governança; o fomento de PPPs; e a formação de professores.

4 O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA DO SICREDI E FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

Analisa-se o caderno Formando Educadores (SICREDI, 2008) do Programa “A União Faz a Vida”, do Sicredi, desenvolvido através de PPPs entre essa entidade e redes municipais no Estado do RS. Para tal, apoia-se nas perspectivas de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012), buscando desvelar os sentidos envolvidos nas palavras que os compõem para além do que dizem, a fim de aferir suas propostas quanto aos modos de pensar, ser e agir individual e social, e os reflexos na educação.

O site do União Faz a Vida (2017) dá conta de que a primeira experiência do programa de educação do Sicredi aconteceu em 1995 no município de Santo Cristo/RS, tendo como objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional. Sua proposta foi construída a partir de exemplos internacionais e da

parceria com o Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS – São Leopoldo/RS).

Seu público alvo são alunos de Ensino Fundamental (do 3º ano ao 5º ano) e jovens (alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio), sendo que, atualmente, segundo o site do Sicredi (2017), este programa tem uma expansão nacional. Considerando apenas o Estado do RS, o programa se encontra articulado a 29 Cooperativas da marca, envolvendo 134 municípios (dos mais de 500 municípios gaúchos) tendo 757 escolas conveniadas, o que evidencia sua expressividade. De forma que, ao analisar a página online do programa a União Faz a Vida (2017) se identificaram divulgações de experiências nas diferentes esferas públicas, de escolas municipais a estaduais, e níveis, do ensino fundamental a médio.

Grosso modo, o programa é desenvolvido pela firmção de PPP entre a comunidade escolar e a Cooperativa do Sicredi loco-regional, e então, a partir disso, realiza-se a formação continuada de educadores com encontros orientados por Assessorias Pedagógicas, que se orientam por uma Coleção de Cartilhas. A coleção é composta por quatro cadernos: Conhecendo o programa (uma versão para o público infantil e outra para os jovens); Vivenciando trajetórias cooperativas (para público infantil e jovem) e; Formando educadores (direcionada aos professores). A disponibilização desse material visa orientar a ação formativa dos educadores de escolas, fazer recomendações teóricas e práticas para a organização do plano a ser implementado nas escolas.

A cartilha Formando Educadores (SICREDI, 2008) se divide em cinco partes: formação permanente; planejamento da ação formativa; preparação; gestão pedagógica; recursos metodológicos (as expedições investigativas; o trabalho com projetos). Na construção do material se destaca o papel de diversas Instituições de Ensino Superior atuando no apoio do desenvolvimento das assessorias pedagógica. Já na parte técnica e editorial de construção dos materiais é ressaltada a participação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), uma organização da sociedade civil, com sede em São

Paulo, que em site não elucida quem a constitui, mas que diz atuar em frentes como o Prêmio Itaú-Unicef, a Parceria Votorantim pela Educação, e ainda o Prêmio Professores do Brasil, e apresenta como parceiros o BID – um dos braços do Grupo BM - a Telefonia Vivo, e o Ministério da Educação do Brasil.

No que tange à cartilha, sua primeira parte chamada de “Formação Permanente” enfatiza que este termo resume a concepção de formação docente e de educação defendidas. Prevê a adoção de comportamentos esperados aos professores por meio de momentos de experimentação concretos, fomentados pelas assessorias pedagógicas, durante a formação, no sentido de superar formações de cunho teórico e desconectadas da realidade, de modo que os professores observem, investiguem, analisem e avaliem a própria prática, culminando em um processo de autoconscientização capaz de desencadear práticas de intervenções de caráter cooperativo no ambiente educacional.

Nesse viés, são levantadas questões de reflexões para orientar a prática pedagógica, como:

O que as crianças e adolescentes precisam conhecer para desenvolverem saberes e práticas cooperativas? O que os educadores precisam conhecer para poderem propiciar experiências formativas cooperativas junto às crianças e adolescentes? O que as Assessorias Pedagógicas devem conhecer para formar os educadores de modo que realizem a educação cooperativa nos ambientes educacionais? Cada uma dessas questões orienta a constituição dos planos de formação nos diferentes níveis de aprendizagem dos atores sociais: crianças, adolescentes, educadores e assessoras pedagógicas (SICREDI, 2008, p. 6).

Na continuidade da seção seguinte, intitulada de Planejamento da Ação Formativa, é expressa uma concepção de que a “ação formativa pressupõe preparação, gestão e recursos metodológicos. Dialoga sempre com o contexto e a finalidade da ação” (SICREDI, 2008, p. 9). Os aspectos salientados nessa parte se desdobram em dois pontos: preparação e gestão pedagógica, seguido de termos característicos como práticas cooperativas; coletividade; confiança e corresponsabilidade. Sobre esses aspectos, salienta-se o incentivo à participação de todos na produção coletiva de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores enquanto modo de circulação de aprendizagens. A circulação das produções e

aprendizagens coletivas é apresentada como um modo de dar visibilidade às propostas, ao mesmo tempo em que configura um campo de corresponsabilidade em torno delas. Não obstante, um eixo importante para o transcorrer com sucesso de todo esse processo é destacado como sendo o monitoramento e a avaliação “desde a decisão sobre a realização de um determinado projeto, seu planejamento, implementação e a aferição de seus resultados” (SICREDI, 2008, p. 18).

O material alude que cada um (e na companhia do outro) pode criar e é capaz de se comprometer com o fortalecimento de aprendizagens cooperativas. Contudo, o cooperativismo aprendiz não pauta, a priori, conteúdos específicos, à espécie de uma organização curricular. O caráter fortemente participativo suscitado pelo programa objetiva que os conhecimentos possam ser:

[...] todos aqueles que a curiosidade, a imaginação e o interesse dos envolvidos sejam capazes de selecionar. Os efeitos dessa premissa, no plano de formação, exigem a escolha e o uso de múltiplas linguagens, de modo a estimular novas sensibilidades, interesses, formas de expressão, tais como escrita, leitura, arte, vídeos, expressão corporal, música são caminhos facilitadores (SICREDI, 2008, p. 13).

A cartilha reconhece que a concepção de “diversidade do uso das linguagens amplia a possibilidade de experiências formativas do grupo” (SICREDI, 2008, p. 13), o que permite motivar educadores a aprenderem à medida que vivenciam o cotidiano. Dessa forma, na seção dos recursos metodológicos é apontado que a “orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas para a organização de um processo de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas” (SICREDI, 2008, p. 16) e que a “experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem, por isso é o centro da metodologia da formação dos educadores” (SICREDI, 2008, p. 16). Assim sendo,

por meio de produção estética (criação) coletiva, os educadores devem ser levados a dialogar com outros (por meio de textos, obras de arte, uso da fala etc.) e expor-se, compartilhando as conexões que cada um fez para construir os discursos que produzem significados (coletivos) e sentidos (singulares) (p. 16).

A proposta se subsidia em Edgar Morin para problematizar as demandas de aprendizado, com vistas discutir a questão do método pedagógico e dos conteúdos

escolares. Nisso, prevê que sejam adotadas duas estratégias metodológicas articuladas: as expedições investigativas e o trabalho com projetos, que combinadas buscam celebrar um duplo movimento de singularização e universalização. Na concepção do programa, “ambos são meios pelos quais os educadores podem organizar suas ações cotidianas buscando maior fluidez entre as aprendizagens ocasionais e as intencionais” (p.16). Tais metodologias são compreendidas como,

[...] construtos pensados a partir de intencionalidades, conhecimentos e experiências que se convertem em princípios e diretrizes fundantes para a condução da ação. Sua aplicação subordina-se ao contexto em que é aplicada e, portanto, exige flexibilidade para constituir-se em um processo capaz de produzir mudanças (p. 16).

Detalhadamente, as expedições investigativas têm por objetivo “identificar e ressignificar os territórios nos quais crianças e adolescentes residem, circulam, aprendem, se divertem, consomem e convivem” (SICREDI, 2008, p. 17). Já o trabalho com projetos busca como primeiro fator propiciar uma vivência inicial aos educandos na “aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar conhecimentos, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema” (SICREDI, 2008, p. 23). Dessa forma, a escolha do tema de estudo é o ponto de partida para a definição do projeto, concebendo-se o conhecimento “de forma globalizada, em contraposição à sua fragmentação em disciplinas e sem relação umas com as outras” (p. 23). O objetivo é que este seja um “exercício de escolhas, composições de recursos e busca de resultados” (SICREDI, 2008, p. 20), pois no esteio dessas escolhas metodológicas o educador precisa lidar com “configurar metas, comprometer-se com o alcance de resultados, manejar recursos” (p. 21) para atingir as aprendizagens esperadas.

Da análise acurada da referente cartilha se percebe que a formação permanente defendida pelo Programa, por um lado, se apresenta fundamentada com rigor em uma proposta de formação que parte do contexto escolar que se ancora em estudiosos de renome na área educacional (tais como Paulo Freire, Miguel Arroyo, etc.), mas por outro, apoia-se no discurso contemporâneo de

necessidade de uma educação que promova trabalhadores e consumidores para manter o desenvolvimento econômico. Apresenta, assim, articulações com os ideários neoliberais, da Terceira Via, e de reestruturação produtiva, os quais, entre outros fatores, no momento mais atual, fundamentam-se em flexibilização, cooperativismo, empreendedorismo e em uma lógica de que o ser humano deve estar em constante aprendizagem, sendo uma peça versátil e permanentemente aberta para servir e atender as necessidades economicistas em voga.

Expressões bases da cartilha são o cooperativismo, flexibilização, aprendizagem permanente, e uma noção de trabalho colaborativo e baseada no diálogo entre os professores na elaboração e sistematização das práticas pedagógicas. Convém referir que estes princípios, junto de aspectos como inovação e empreendedorismo, passam a ser promovidos como orientação para a educação (KUENZER, 2016), dentro do projeto de superação da crise dos anos 70, substituindo o modelo educacional promovido na forma taylorfordista verticalizada e de formação do operário industrial-fábrica tradicional, estável e especializado, por um tipo de trabalho e assim também de trabalhadores maleáveis à ideia de menos investimento para o máximo lucro (ANTUNES, 2008).

Kuenzer (2016, p. 4) destaca que o objetivo dessa nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis, o que reveste o papel da educação escolar em “assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*, categoria central na pedagogia da acumulação flexível” (KUENZER, 2016, p. 3).

Com isso, pode-se dizer que a lógica do empreendedorismo, quando assumida pelo processo escolar, pretende evocar o envolvimento das pessoas baseado no mérito, no esforço e dedicação máxima como meio de velar os graus de desigualdade sociais intensificados por esse modelo de sociedade. A flexibilização, por seu turno, expressa a retirada de estabilidade, através de medidas de desregulação dos direitos trabalhistas nos campos salarial, das condições e estruturas das jornadas do trabalho, que na educação implicam nos trabalhadores

educacionais que são expostos a formas precarizadas e instáveis, bem como na promoção de políticas sem caráter universal e comprometidos com justiça e igualdade social. Assim também, no que se refere ao cooperativo, conforme Antunes (2008) aponta, na fase capitalista das megafusões, o que os capitais denominam como cooperativas são verdadeiros empreendimentos amplamente envolvidos na lógica permissiva de lucro, muito diferentes do modelo de cooperativas, originalmente criado autonomamente pelos trabalhadores e dotado de sentido coletivo por relações solidárias e modos de vida saudáveis e dignos.

Nessa tônica, cabe destacar a naturalização e neutralidade a qual essas ideias se envolvem. Em um mapeamento realizado sobre possíveis estudos acerca do Programa A União Faz a Vida, encontrou-se reflexões enaltecendo sua proposta de educação cooperativa (LAGO, 2008). Ao longo desse estudo foi possível observar que a formação de uma escola cooperativa idealizada no início pelo Sicredi acabou assumindo traços economicistas. O que impulsiona, de forma branda, um duplo movimento para a afirmação do programa capitalista, já que tanto os valores econômicos em voga são celebrados como a inserção do Terceiro Setor no setor público é potencializada.

Nas análises realizadas sobre a Fundação Sicredi se observa que à medida que esta organização estabelece PPPEs, e promove o Programa A União Faz a Vida por meio do desenvolvimento de um grupo de cartilhas, entre as quais se destacou a cartilha Formando Educadores que se dirige a orientar a prática docente, os objetivos e intencionalidades de viés economicistas são promovidos no espaço escolar, com o currículo sendo redefinido, as práticas e avaliações pedagógicas se voltando a tais fins.

Compreende-se que através desses processos acontece a hegemonia discursiva de uma série termos, que são deslocados de seu real propósito voltado aos interesses de mercado, e espalham-se e se tornam aceitáveis para constituir um modelo de sociedade e educação mais amplo e que dê conta da complexidade social, política, cultural, e não apenas econômica, que envolve a construção do ser humano.

CONCLUSÃO

Este estudo visou analisar a Cartilha Formando Educadores do Programa A União Faz a Vida do Sicredi desenvolvido nas redes escolares, via PPPEs, com o objetivo de disseminar um modelo de educação cooperativa.

Pelo estudo do contexto social e político atual foi possível depreender que é presente nas práticas e discursos do programa econômico em voga a adoção de nuances humanizadoras, dentro das premissas de NGP, governança e PPPs, caracterizadas por vários termos proclamados pelo Programa a União faz a Vida e pela Cartilha Formando Educadores, tais que flexibilidade, protagonismo etc.

Observaram-se evidências sobre o alinhamento do programa A União Faz a Vida, notadamente por meio da cartilha Formando Educadores, a um projeto político-socioeconômico maior, vislumbrando produzir um trabalhador empreendedor e aprendiz ao longo da vida. Foram evidentes aproximações entre as perspectivas de governança, PPPs defendidas pela Terceira Via e impulsionadas pela Agenda do BM ao campo da educação, e o Programa A União Faz a Vida, do Sicredi, e, sobretudo, junto à cartilha Formando Educadores que é o documento base de orientação e preparação das práticas docentes para desenvolver o programa.

É preciso reconhecer que o Sicredi se institui como um projeto de união dos trabalhadores, sobretudo, rurais do interior do Estado do RS, mas ao longo dos tempos assume a configuração de banco e figura privada. Tais horizontes colidem com o ideal do sistema cooperativo que se baseia em relações de solidariedade, coletivização de decisões, bem-estar social etc. ao contrário da perspectiva concorrencial, individualista e alienadora apregoada pela lógica hegemônica de lucros, de competição e meritocracia. O cooperativo nasce como iniciativa dos próprios trabalhadores de fábricas, tendo em sua essência concretizar uma forma de distribuição econômica mais justa e de materialização de direitos trabalhistas.

Na cartilha Formando Educadores, especificamente, foi possível identificar a proclamação de termos como o cooperativismo junto do empreendedorismo e das ideias de aprendizagem flexível e formação permanente se identificam como se relacionando aos interesses do projeto de reestruturação produtiva e econômica mais atual, que se instaurou na grande crise de 1970 e tem se redefinido ciclicamente. Na atualidade, apoiando-se em ações que acontecem por dentro do Estado esses mecanismos permitem captar novos espaços para a circulação de ideias, que, ao cabo, possibilitam manter a hegemonização do programa societário desigual e excludente, que perpassa a educação.

Entende-se ser preciso a pesquisa em educação analisar os desdobramentos das políticas educacionais, em sentido de aclarar processos e premissas envolvendo a educação e a escola pública. No caso do movimento empreendido pelo projeto capitalista é preciso questionar seus impactos no formato da escola ao aludir um tipo de professores e de práticas pedagógicas, currículos, avaliações e métodos didáticos para promover os seus ideais, os quais deixam em suspenso muitas outras tarefas escolares que compõem o ato complexo de formar pessoas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? Mesa Redonda. **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo, novembro de 2008. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>. Acesso em 20/05/2017.

BM, Banco Mundial. **Estratégia 2020 para a Educação**: Resumo Executivo. Washington DC, 2011.

BOLZAN, Fabrício. **Direito Administrativo**: Coleção Concursos Públicos Nível Médio e Superior. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE, 1995.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e

agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998a.

BRASIL. **Lei 9.637, de 1998. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998b.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, 1999.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Revista Agenda Transnacional e Governança Nacional: As possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **E-Curriculum**. São Paulo, v.13, n.04, p. 616-640, 2015.

EFA, Education For All. **Site institucional do programa.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Acesso em: 20/05/2017.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIDDENS. Anthony. **O debate atual sobre a Terceira Via.** São Paulo: UNESP Editora, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Trabalho encomendado. **XI ANPED Sul**, Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da região Sul. Curitiba, 2016, p. 1-22.

LAGO, Adriano. Educação cooperativa: a experiência do programa do Sicedi “A União Faz a Vida”. **XLVI SOBER**, Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Rio Branco, 2008. Disponível em: <http://sober.org.br/palestra/9/826.pdf>. Acesso em: 17/06/2017.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, edição 03, n. 03, 1999.

PERONI, Vera. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013a. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf> >. Acesso em: 20/06/2017.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**. Brasília: Liber Livro, 2013b, p.7-33.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. **A demolição dos direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2014.

PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA. **Site institucional**. Disponível em: <http://www.auniaofazavida.com.br/files/Formando%20Educadores%20-%20Infantil.pdf>. Acesso em 10/06/2017.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedades e Culturas**, n.39, 2013. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>. Acesso em 11/06/2017

ROBERTSON, Susan L. Situando os Professores nas agendas globais de governança. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, 2012a.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012b.

ROBERTSON, Susan L; VERGER. Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, out-dez, 2012.

RS, Rio Grande do Sul. **Lei nº 12.234, de 13 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas, institui o Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Rio Grande do Sul - PPP/RS - e dá outras providências. Porto Alegre, 2005.

SICREDI. Programa A União Faz a Vida. **Cartilha Formando Educadores**. Coleção de Educação Cooperativa, v. 3. Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008.

SICREDI. **Página institucional**. Disponível em: <http://www.gentequecooperacresce.com.br/site/index.php>. Acesso em 16/06/2017.

SHIROMA, Eneida O. **Redes de políticas públicas e governança da educação**: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2016.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, n.03, p. 531-541, 2007.

Sobre as autoras

Daniela Oliveira Lopes. Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas e especialista em Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Petotas - UFPel (2018) na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

Leila Duarte Reis. Graduada em Pedagogia pela Universidade FEEVALE e especialização em Coordenação e Gestão Pedagógica pelo Instituto de Educação de Ivoti - IEI. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação - PPGE-UFPel.

Maria de Fátima Cóssio. Graduada em Pedagogia, Especialização em Alfabetização. Mestrado e Doutorado em Educação na linha de pesquisa em Gestão e Políticas de educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Pós-Doutorado na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais e Trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Professora da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Vinculada ao Departamento de Ensino da Faculdade de Educação, atua em cursos de Graduação/Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais/NEPPE/CNPQ. Pró-Reitora de Ensino da Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2017-2020).

Susana Scherer. Graduada em Licenciatura e Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Vanessa Silva da Silva. Graduada em Ciências Biológicas (Bach. e Lic.) pela Universidade Federal de Pelotas e em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Mestrado em Biotecnologia ênfase Microbiologia e Imunologia Aplicadas, pela Universidade Federal de Pelotas. Servidora Técnico Administrativa da Universidade Federal de Santa Catarina.