

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE COOPERATIVAS
MESTRADO EM GESTÃO DE COOPERATIVAS
ESCOLA DE NEGÓCIOS

GISELY FERNANDA RODRIGUES DE ALMEIDA

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE
SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CIDADÃO

CURITIBA

2020

GISELY FERNANDA RODRIGUES DE ALMEIDA

**IMPACTO DE UM PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE
SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CIDADÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Cooperativas da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Cooperativas.

Orientador: Prof. Dr. Alex Weynner.

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

A447i
2020 Almeida, Gisely Fernanda Rodrigues de
Impacto de um programa de responsabilidade social na educação do
cidadão / Gisely Fernanda Rodrigues de Almeida ; orientador: Alex Weymer.
– 2020.
75 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 69-72

1. Aprendizagem ativa. 2. Comunidade e escola. 3. Educação. 4. Educação
Cooperativa. 5. Ensino – Metodologia. 6. Responsabilidade social da empresa.
I. Weymer, Alex Sandro Quadros. II. Pontifícia Universidade Católica do
Paraná. Pós-Graduação em Gestão de Cooperativas. III. Título.

CDD 20. ed. – 658.047

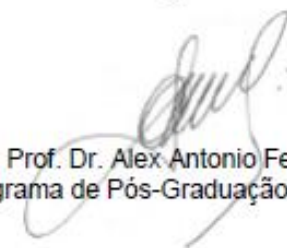
TERMO DE APROVAÇÃO

IMPACTO DE UM PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DO CIDADÃO

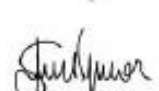
Por

Gisely Fernanda Rodrigues de Almeida

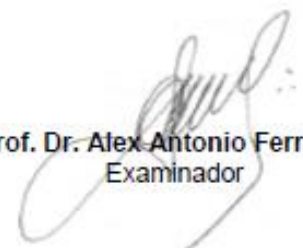
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Cooperativas, área de concentração em Gestão de Cooperativas, da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.



Prof. Dr. Alex Antonio Ferraresi
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Cooperativas



Prof. Dr. Alex Sandro Quadros Weymer
Orientador



Prof. Dr. Alex Antonio Ferraresi
Examinador



Profa. Dra. Simone Cristiane Ramos
Examinadora

“Não importa o que aconteça, continue a nadar”
(Walters, Graham; Procurando Nemo, 2003).

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus pais que são minha grande inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que permitiu e possibilitou de um modo tão lindo, que é impossível mensurar e a quem minhas palavras não são suficientes para agradecer.

Ao Sicredi União PR SP, que me oportunizou e concedeu bolsa de estudos para o ingresso, pelo constante apoio e compreensão especialmente em dias de necessária ausência, para realização deste Mestrado.

Ao meu esposo, Allan Miiller, pelo amor e companheirismo, pelo zelo por minha saúde e dedicação pela harmonia e pela paz do nosso lar.

Aos meus pais e minhas irmãs, por todo apoio recebido em todas as horas e principalmente nos momentos mais difíceis e por toda confiança que tudo ficaria bem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alex Sandro Quadros Weymer, por sua maneira tão generosa e compreensiva de me inspirar e fazer sonhar, por acreditar nesse trabalho mesmo quando eu já não tinha mais ânimo, a quem vida me deu a honra de compartilhar essa caminhada.

Aos demais professores do Mestrado em Gestão de Cooperativas da PUC-PR pelo conhecimento repassado durante o curso.

Aos colegas de curso que tive a oportunidade de conhecer e que tornaram os dias mais leves, e contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Aos municípios aqui estudado e às pessoas entrevistadas que gentilmente estiveram abertos para a realização da pesquisa.

Aos demais familiares e amigos que de perto acompanharam essa árdua e recompensadora jornada.

RESUMO

Objetivo: Identificar o impacto de um programa de responsabilidade social na educação do cidadão. **Breve contexto:** Uma instituição financeira cooperativa precisa cumprir seu papel socialmente responsável e desenvolver os princípios cooperativistas onde está inserida, isso pode ser considerado um diferencial competitivo. Para isso, é necessário analisar o desenvolvimento de seu programa de responsabilidade social é aplicado de forma eficaz e tem impacto social na comunidade. **Método:** No delineamento desta pesquisa foram utilizadas técnicas quantitativas e descritivas que proporcionaram confiabilidade para a análise dos dados. Foi empregada a análise estatísticas descritiva, análise de variância com nível de significância de 5% para o teste de Levene e análise fatorial com auxílio dos *softwares* Microsoft Excel, Statistical Package for Social Sciences® (SPSS) e Statistica 12.0. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, para 234 agentes participantes do programa A União Faz a Vida, de dezessete escolas municipais dos quatro municípios pertencentes a área de atuação da cooperativa, definidos a partir do critério intencional de escolha (Manzato e Santos, 2014), sendo eles os gestores escolares e professores. A aplicação do questionário ocorreu de forma *online* pela ferramenta *surveymonkey*. **Fundamentação Teórica:** Como fundamentação teórica, utilizou-se especialmente a abordagem de Carrol (1999), Melo Neto e Froes (2001) acerca da responsabilidade Social e Freire (1996 e 2007), Morán (2014), Barbosa (2004) e Araújo (2018) como base para educação. **Resultados:** Após a análise identificou-se que o programa de educação de responsabilidade social, desenvolvido pela cooperativa Sicredi União PR SP, aplicado nos quatro municípios estudados, contribuiu com a educação do cidadão desses municípios, na percepção dos agentes. Esse resultado pode ser comprovado pela análise, cujos dados quantitativos foram comprovados por meio do teste da hipótese que o Programa A União Faz a Vida está diretamente relacionado à melhoria dos índices de desenvolvimento da educação básica, o qual é o parâmetro que mede a qualidade da educação, não só no país mas também em relação aos países mais desenvolvidos, conforme o que se preconiza pelo Sicredi. **Implicações Gerenciais:** Constatou-se que o estudo pôde contribuir positivamente à organização estudada, pois, além de auxiliar o esclarecimento em torna da responsabilidade social corporativa, traz sugestões e críticas construtivas para o aprimoramento e a solidificação do Programa União Faz a Vida, de maneira a corroborar com a qualidade da educação do cidadão e aperfeiçoar o envolvimento da comunidade na busca por uma sociedade com princípios éticos de cooperação e de cidadania.

Palavras-chave: Responsabilidade Social. Programas Sociais. Educação. Educação Cooperativa. Metodologia Ativa.

ABSTRAT

Objective: To identify the impact of a social responsibility program on citizen education. **Brief context:** A cooperative financial institution needs to fulfill its socially responsible role and develop the cooperative principles in which it operates, this can be considered a competitive advantage. For this, it is necessary to analyze the development of its social responsibility program, which is applied effectively and has a social impact on the community. **Method:** In the design of this research, quantitative and descriptive techniques were used that provided reliability for data analysis. Descriptive statistical analysis, analysis of variance with a significance level of 5% was used for Levene's test and factor analysis with the aid of Microsoft Excel, Statistical Package for Social Sciences® (SPSS) and Statistica 12.0 software. The instrument used for data collection was the questionnaire, for 234 agents participating in the program A União Faz a Vida, from seventeen municipal schools in the four municipalities belonging to the cooperative's area of operation, defined based on the intentional choice criterion (Manzato and Santos, 2014), being school managers and teachers. The questionnaire was applied online using the surveymonkey tool. **Theoretical Foundation:** As a theoretical foundation, the approach of Carrol (1999), Melo Neto and Froes (2001) about Social Responsibility and Freire (1996 and 2007), Morán (2014), Barbosa (2004) and Araújo (2018) as a basis for education. **Results:** After the analysis, it was identified that the social responsibility education program, developed by the Sicredi União PR SP cooperative, applied in the four municipalities studied, contributed to the education of the citizens of these municipalities, in the perception of the agents. This result can be confirmed by the analysis, whose quantitative data was confirmed by testing the hypothesis that the A União Faz a Vida Program is directly related to improvement of indices the basic education development index, which is the parameter that measures the quality of education, not only in the country but also in relation to the more developed countries, as recommended by Sicredi. **Management Implications:** It was found that the study was able to contribute positively to the studied organization, because, in addition to helping clarify the corporate social responsibility, it also brings constructive suggestions and criticisms for the improvement and solidification of the União Faz a Vida Program to corroborate the quality of citizen education and improve community involvement in the search for a society with ethical principles of cooperation and citizenship.

Keywords: Social Responsibility. Social Programs. Education. Cooperative Education. Active Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A Pirâmide de Responsabilidade Social Corporativa	22
Figura 2. Metodologia do Programa A União Faz a Vida.....	39
Figura 3. Ano de Implantação PUFV e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica...	41
Figura 4. Bloco 1 - Metodologia (aprendizagem) - Percepção dos gestores e professores.....	46
Figura 5. Bloco 2 - Processo de aprendizagem dos alunos - Percepção dos gestores e professores	46
Figura 6. Bloco 3 - Impacto no IDEB - Percepção dos gestores e professores	47
Figura 7. Tempo de participação no programa.....	48
Figura 8. Dimensão1 Bloco 1 - Metodologia (aprendizagem) - Percepção dos gestores e professores.....	49
Figura 9. Dimensão 2 Bloco 2 - Processo de aprendizagem dos alunos - Percepção dos gestores e professores	50
Figura 10. Dimensão 3 Bloco 3 - Impacto no IDEB - Percepção dos gestores e professores.	51
Figura 11. Fatores extraídos por rotação varimax	55
Figura 12. Agrupamento das questões segundo os fatores extraídos	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de respondentes para cada ponto da escala Likert	45
Tabela 2. Análise de variância com teste de Levene	54
Tabela 3. Dimensões das questões relacionadas à responsabilidade social.....	56
Tabela 4. Alfa de Cronbach	56
Tabela 5. Confiabilidade composta e variância extraída	57
Tabela 6. Dimensões originais e modificadas	57
Tabela 7. Análise de regressão	59

LISTA DE SÍMBOLOS

ICA - Aliança Cooperativa Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PUFV - Programa União Faz a Vida

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sicredi - Sistema de Crédito Cooperativo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema de Pesquisa	16
1.2 Objetivos do Estudo	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Justificativa	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	19
2.1 Responsabilidade Social	19
2.1.1 Responsabilidade Social Corporativa	21
2.1.2 Contribuições da Responsabilidade Social para a Comunidade	24
2.2 Educação	26
2.2.1 Os Desafios da Educação no Brasil	28
2.2.2 Metodologias Ativas	32
2.2.3 Educação Transformadora e Cooperativa	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 Natureza da Pesquisa	37
3.2 Definição das Variáveis Constitutivas	38
3.2.1 Programa de Responsabilidade Social - PUFV	38
3.2.2 Índice de Desempenho da Educação Básica	41
3.2.3 Impacto Social	41
3.3 Dados da Pesquisa	41
3.3.1 Fontes de Dados	41
3.3.2 Método de Análise de Dados	42
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	44
4.1 Descrição dos Resultados	44
4.1.1 Análise Fatorial das Dimensões Relacionadas à Responsabilidade Social	55
4.2 Discussão dos Resultados	59
5 CONCLUSÃO	65
5.1 Pesquisa	65
5.2 Implicações Gerenciais	67
5.3 Sugestão para Pesquisas Futuras	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

APÊNDICE 73

1 INTRODUÇÃO

A maioria dos projetos e programas educacionais objetivam contextualizar e indagar as relações educacionais pautadas na cooperação, cidadania e no empreendedorismo de modo a alcançar uma prática educacional mais completa e relacionada com as vivências cotidianas, como conhecimento e habilidades para compreender, desafiar e se envolver com a sociedade democrática, incluindo a política, a mídia, a sociedade civil, a economia e o direito.

Para tanto, organizações privadas e públicas tem se mostrado dispostas a cumprir seu papel na comunidade de forma responsável e social, pois segundo Ferreira (2006, p. 13), “as empresas e instituições, hoje, precisam estar atentas não apenas às suas responsabilidades econômicas e legais, mas também às suas [...] responsabilidades éticas, morais e sociais”. Fatores estes que requerem das organizações a demonstração do cuidado em relação à sua atuação estando em uma determinada comunidade.

A responsabilidade social proporciona às empresas a oportunidade de interagir com o meio em que estão inseridas, possibilitando alguma forma de contribuir com o bem-estar social da comunidade (Severo, Tinoco, Claro, Schneider e Yoshitake, 2014, p. 34). Experiências educacionais entre a comunidade e as empresas podem ser interpretadas como a interconexão virtual de zonas de desenvolvimento proximal em que muitas possibilidades são trazidas para ajudar, estimular e orientar o aluno de várias formas, deixando espaço para a autonomia e responsabilidade, em clima de compartilhamento e troca (Calvani, 2000, pp. 80-81).

Nesse âmbito as cooperativas assumem lugar de destaque, se ocupando com atividades que visam atender associados e a sociedade na educação, almejando formação e capacitação dos mesmos, uma vez que “a cooperativa é uma organização de pessoas unidas pela cooperação e ajuda mútua, gerida de forma democrática e participativa, com objetivos econômicos e sociais comuns a todos” (Gawlak, 2004, p. 9). Busca desenvolver a capacidade intelectual das pessoas de forma criativa, inteligente, justa harmônica, visando a sua melhoria contínua.

O objetivo de desenvolver um ambiente cooperativo que possa trazer benefícios e melhores opções para a qualidade de vida da sociedade, desempenhando seu papel de forma responsável e social, é algo que deve ser buscado e encarado como um desafio no contexto social atual. Sem desmerecer a necessidade da excelência de produtos e de serviços e estimular a coerência com a missão, com o posicionamento estratégico e com os valores que possui.

O cooperativismo surgiu pelos Pioneiros de Rochdale em 1844, reconhecidos como os criadores da primeira cooperativa moderna (Holyoake, 2001). Nasceu em sua essência para atender um momento de necessidade de um grupo de pessoas, que procurou uma nova forma

de atuação estatutária, em função de carências e necessidades específicas. Para Ulrich (2010), o cooperativismo é consequência da necessidade comum entre as pessoas e do entendimento de que juntas podem superar problemas e gerar benefícios aos que cooperam. Para que ocorra o cooperativismo é necessário que haja uma situação vivenciada, a consciência de que as dificuldades são comuns e de que é possível obter benefícios mútuos e superá-los com a união de pessoas.

De acordo com a Aliança Cooperativa Internacional - ICA (2015), que surgiu em 1895, o cooperativismo é norteado por princípios cooperativistas, parâmetros para os quais as cooperativas tomam as decisões, são estruturas de delegação de poder e servem de agentes energizantes para compreender o futuro. Dentre eles, destacam-se a adesão livre e voluntária; o controle democrático pelos sócios; a participação econômica dos sócios; a autonomia e independência; a educação, formação e informação; a cooperação entre cooperativas; e a preocupação com a comunidade (Aliança Cooperativa Internacional [ICA], 2015).

Nesse sentido, Severo *et al.* (2014) ressaltam que cooperativas de crédito atuam como instrumento de organização social e econômica da sociedade. A Sicredi (Sistema de Crédito Cooperativo) é uma instituição financeira cooperativa que se relaciona com pessoas adultas, e que também exerce seu papel social com as crianças e os adolescentes há mais de 117 anos. A Sicredi é “[...] referência internacional pelo modelo de atuação em sistema” (Sistema de Crédito Cooperativo [Sicredi], 2020). Essa instituição conta com 110 cooperativas de crédito filiadas, “[...] que operam com uma rede de atendimento com mais de 1.900 agências em 22 estados brasileiros” (Sicredi, 2020, s/p).

A Sicredi foi escolhida para ser a base de pesquisa desse trabalho justamente pela capacidade em operar na maior parte do Brasil e pela capacidade de unir em suas práticas crianças, adolescentes e adultos. Face a essas considerações, o presente trabalho foca o estudo de um dos programas de Responsabilidade Social da Sicredi, intitulado Programa A União Faz a Vida. Um programa de educação cooperativa, o qual tem como diretriz a construção e a vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania voltados para o desenvolvimento das comunidades onde atuam, contribuindo na educação de cidadãos capazes de empreender e criar, coletivamente, alternativas de progresso econômico, socioambiental e cultural. Além de atender aos princípios cooperativistas, especialmente a educação, formação e informação e a preocupação com a comunidade.

O Programa A União Faz a Vida foi lançado em 1995, depois da percepção dos gestores sobre como era importante promover a educação para um mundo mais cooperativo, com pessoas conhecedoras de temas como cooperação, cidadania e empreendedorismo - e

interessadas em uma nova cultura na qual o indivíduo e a comunidade pudessem, juntos, criar oportunidades de crescimento para todos (Programa A União Faz a Vida [PUFV], 2020).

A ideia central era desenvolver um programa de educação cooperativa; contratar especialistas em diversas disciplinas curriculares de ensino; propor uma nova metodologia de ensino que privilegiasse a cooperação, a cidadania e o empreendedorismo, de forma a impactar na educação do cidadão (PUFV, 2020). Cooperação e cidadania são práticas basilares na vida social, pois

[...] esses eixos projetam sua visão de mundo e a compreensão sobre o modo de organização econômica e social que deseja reafirmar. Nessa perspectiva, é imprescindível que todos os envolvidos com o programa incorporem esses princípios ao seu cotidiano, pois se acredita que a apropriação de novas posturas e atitudes só ocorre quando elas são vivenciadas no dia-a-dia (PUFV, 2020, s/p).

É notória a preocupação com a necessidade de formar cidadãos mais conscientes e críticos para uma vivência em comunidade, sempre a partir dos parâmetros da responsabilidade social e da educação cooperativa.

A partir do exposto, esse trabalho objetiva compreender o impacto de um Programa de Responsabilidade Social na educação do cidadão, além de traçar a percepção que gestores e professores têm acerca dos encaminhamentos dados pelo mesmo. E analisar qual a contribuição da metodologia para o processo de aprendizagem e se esta contribuição tem relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira pela ótica do Programa União Faz a Vida.

1.1 Problema de Pesquisa

Muitas empresas veem a responsabilidade social como um método administrativo inovador. Os resultados alcançados por meio dessas ações geram efeitos positivos que são percebidos pela sociedade e por todos os que fazem parte da rede de relacionamento da empresa. A responsabilidade social pode ser entendida como o compromisso ou obrigação de caráter moral, além das estabelecidas em lei, que deve ser assumido pelas empresas, junto às sociedades onde atuam. Este compromisso deve ser coerente com a missão, os valores organizacionais e ser expresso por meio de atitudes que possam afetar positivamente a comunidade e contribuir efetivamente para o desenvolvimento social.

A Sicredi União é uma instituição financeira cooperativa, norteada pelos princípios cooperativistas e tem como missão “valorizar o relacionamento, oferecer soluções financeiras para agregar renda para melhoria da qualidade de vida dos associados e da sociedade” (Sicredi,

2020 s/p). Por meio de ações sociais busca encontrar novas maneiras de se inserir socialmente no âmbito das comunidades e incentivá-las a contribuir para o desenvolvimento socioeducativo. Nesse sentido, segue como problema de pesquisa analisar qual o impacto de um Programa de Responsabilidade Social na educação do cidadão?

1.2 Objetivos de Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar o impacto do Programa de Responsabilidade Social na educação do cidadão

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a proposta pedagógica do Programa A União Faz a Vida.
- Identificar os indicadores do IDEB aplicado nos últimos 4 anos.
- Verificar o processo de aprendizagem sob a perspectiva dos agentes (gestores e professores).
- Analisar a relação da proposta pedagógica PUFV com as variáveis IDEB, sob perspectiva dos agentes.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa norteia um trabalho que tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de programas de Responsabilidade Social de uma cooperativa do interior do estado do Paraná. No intuito de demonstrar como o papel do desenvolvimento social da cooperativa são fatores fundamentais que influenciam na sociedade, justifica-se a escolha porque o programa almeja melhorar esta ação por meio da melhoria da prática educativa. Além disso, com a apresentação do Programa A União Faz a Vida, pretende-se mostrar a real relevância na gestão administrativa da Instituição Financeira Cooperativa Sicredi União.

Vale ressaltar que o processo educativo deve ser o mais completo possível, buscando associar os conteúdos científicos com os conteúdos de vivências sociais. Portanto, unir os conteúdos escolares às práticas de vivências, tais como aspectos de cooperação e cidadania, por exemplo, faz com que a educação de crianças e adolescentes seja mais ampla.

Como o Programa A União Faz a Vida defende que “[...] nos ambientes educacionais se faz necessário fortalecer as práticas de convivência, incorporando-as ao cotidiano das crianças e adolescentes” (PUFV, 2020, s/p), este estudo se justifica também pela importância da promoção de programas de Responsabilidade Social corporativa para a sociedade, além da contribuição que os programas sociais podem trazer para a educação dos cidadãos por meio de atividades práticas e exequíveis que possibilitam a formação de sujeitos participativos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico utilizado como base para o desenvolvimento do tema proposto. O capítulo está distribuído da seguinte forma: responsabilidade social; responsabilidade social corporativa; contribuição da responsabilidade social para a comunidade; educação; desafios da educação no Brasil, metodologia ativa, educação transformadora e cooperativa.

2.1 Responsabilidade Social

Atualmente é comum a sociedade realizar cobranças em relação às empresas para que tenham ações responsáveis e voltadas para a realidade das comunidades que compõem o seu ecossistema. A classe consumidora se conscientizou dos seus direitos em relação ao que é oferecido em produtos, assim como o que a organização pratica em benefício social. Mas, nem sempre foi assim. Neste tópico será abordada a origem do conceito de Responsabilidade Social já conectado ao mundo corporativo, que é o cerne dessa pesquisa.

Uma das primeiras citações sobre o tema de Responsabilidade Social, segundo Stoner e Freeman (1999, p. 72), remonta ao ano de 1899, em que o autor Andrew Carnegie escreveu em seu livro “O Evangelho da Riqueza” uma visão bem clássica sobre o tema. Essa era baseada nos princípios de custódia e caridade, a primeira enxergando os ricos como guardiães, uma visão quase bíblica, que eram responsáveis por manter custódia de suas propriedades para benefício de toda a sociedade. A segunda, caridade, afirmava que os mais beneficiados financeiramente auxiliassem os desafortunados, um princípio bem paternalista.

Bowen (1957), um dos precursores da Responsabilidade Social, enfatizava que a compreensão da Responsabilidade Social somente aconteceria quando se evidenciassem algumas discussões acerca do tema. Discutiu ainda que os negócios são centros vitais de poder e decisão e que as ações das mais variadas empresas atingem a vida das pessoas em inúmeros pontos, além de questionar quais as responsabilidades com a sociedade que se espera dos “homens de negócios”. Defendia a premissa de que as empresas deveriam compreender melhor seu impacto social, considerando que o desempenho social e ético deve ser avaliado por meio de auditorias e incorporados à gestão de negócios.

Contemporâneo de Bowen, Keith Davis (1967) publicou na década de 1960 vários trabalhos e os debates em torno do conceito de Responsabilidade Social começaram a se alastrar. Para Carroll (1999), nesta fase prevalecia a visão de que a responsabilidade das

empresas ia muito além da responsabilidade de aumentar os seus lucros e a isto incorporou-se a necessidade de uma atitude pública perante os recursos econômicos e humanos coletivos. Os recursos deveriam ser aproveitados para fins sociais mais vastos e não apenas para os interesses privados dos indivíduos.

Também houveram momentos de retrocesso nesse percurso de evolução do conceito de Responsabilidade Social, em que autores como por exemplo Milton Friedman, citado em Stoner e Freeman (1999), afirmavam que o suprimento das necessidades da comunidade por meio de ações sociais era competente a igrejas, sindicatos, governos e organizações não governamentais, pois o único retorno que cabia às empresas era aos acionistas.

Avançando um pouco no tempo, nos anos 1970, a Responsabilidade Social das empresas passou a fazer parte do debate público das mais variadas situações sociais como a pobreza, desemprego, diversidade, poluição e sustentabilidade, por exemplo. Para Bertonecello e Chang Junior (2007), em consequência disso houve nova mudança no contrato social entre os negócios e a sociedade, o que acabou gerando o envolvimento das organizações com os movimentos ambientais, preocupação com a segurança do trabalho e regulamentação governamental. Ou seja, as organizações passaram a estender suas preocupações também para o campo social e cultural, buscando contribuir para o desenvolvimento dessas áreas.

Um significado mais abrangente acerca da Responsabilidade Social apareceu em 1979 quando Carroll (1999) propôs um modelo conceitual que incluía uma diversidade de responsabilidades das empresas junto à sociedade e evidenciava os elementos de responsabilidade social empresarial que estavam além de gerar lucros e obedecer à lei.

Seu conceito estava muito mais próximo das estratégias de sustentabilidade de longo prazo das empresas. Em sua lógica de desempenho e lucros passava a incluir a necessária preocupação com os efeitos das atividades desenvolvidas e o objetivo de proporcionar bem-estar para a sociedade (Levek, Benazzi, Arnone, Seguin, Gerhardt, 2002).

Assim, Melo Neto e Froes (2001) relatam que a Responsabilidade Social tornou-se um exercício da cidadania corporativa, e as empresas que queriam transmitir uma imagem ética e moral poderiam, futuramente, ser beneficiadas pelas suas atitudes, por exemplo pela prática da Responsabilidade Social como estratégia de valorização de produtos e serviços e estratégias sociais de desenvolvimento da comunidade. Estas estratégias permitem inserir a organização como um agente do desenvolvimento local por meio do apoio de outras entidades comunitárias e do próprio governo (Levek *et al.*, 2002).

Na mesma linha de pensamento, Karkotli (2006) complementa que a Responsabilidade Social pode ser gerada pelo desenvolvimento da conscientização do consumidor que busca por

produtos e serviços que venham contribuir para a sociedade, além de valorizar, também, os fatores éticos ligados à cidadania. A nova mentalidade dos gestores valoriza a cultura da boa conduta empresarial, sendo que a eficiência e o lucro são elementos que podem ser combinados com os valores de cidadania, preservação ambiental e ética nos negócios (Levek *et al.*, 2002).

Segundo Fischer (2002), o amadurecimento dos movimentos sociais deu nova dimensão à cidadania e incluiu nas agendas empresariais a Responsabilidade Social, forçando as instituições assumirem um compromisso efetivo com a sociedade. Embora não haja uma significação universal de Responsabilidade Social, comumente este conceito se refere à transparência das práticas comerciais baseadas em valores, principalmente éticos, legais e respeito pelas pessoas, pelas comunidades e pelo meio ambiente. Uma visão mais ampla proposta por Ashley *et al.* (2005, p. 45) define a “Responsabilidade Social como toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade”.

A partir do exposto, serão apresentados alguns principais aspectos sobre a Responsabilidade Social Corporativa e a contribuição da Responsabilidade Social para a comunidade com o objetivo de embasar o estudo por meio da demarcação destes importantes eixos temáticos.

2.1.1 Responsabilidade Social Corporativa

Apesar de parecer um assunto novo no cenário empresarial, a Responsabilidade Social Corporativa vem sendo praticada há vários anos em países desenvolvidos como nos Estados Unidos, no Canadá, e em diversos países europeus. No Brasil a Responsabilidade Social ganhou impulso com o advento das organizações não Governamentais (ONGs) (Clock, Heidemann, Moraes e Baldin, 2015).

Para compreender as organizações hoje em dia é necessário entender também seus desafios cotidianos. Estes desafios têm demonstrado a intensificação da credibilidade consequente à Responsabilidade Social, além da verificação de sua eficiência nas esferas conjuntas da economia, do social e do quesito ambiental.

Carrol (1999) descreve a Responsabilidade Social Corporativa como uma contribuição voluntária das empresas para o desenvolvimento sustentável que vai além dos requisitos legais, ou seja, como a expansão do seu papel empresarial, mas que ela vai muito além, envolvendo as expectativas econômicas, legais, éticas e filantrópicas por parte da sociedade em relação às corporações em um certo ponto do tempo.

O autor ainda procura desmembrar os diversos componentes da Responsabilidade Social Corporativa relacionando as expectativas legais e econômicas às preocupações de cunho social, como os aspectos voltados à ética e à filantropia, instituindo uma pirâmide, conforme se apresenta na Figura 1.

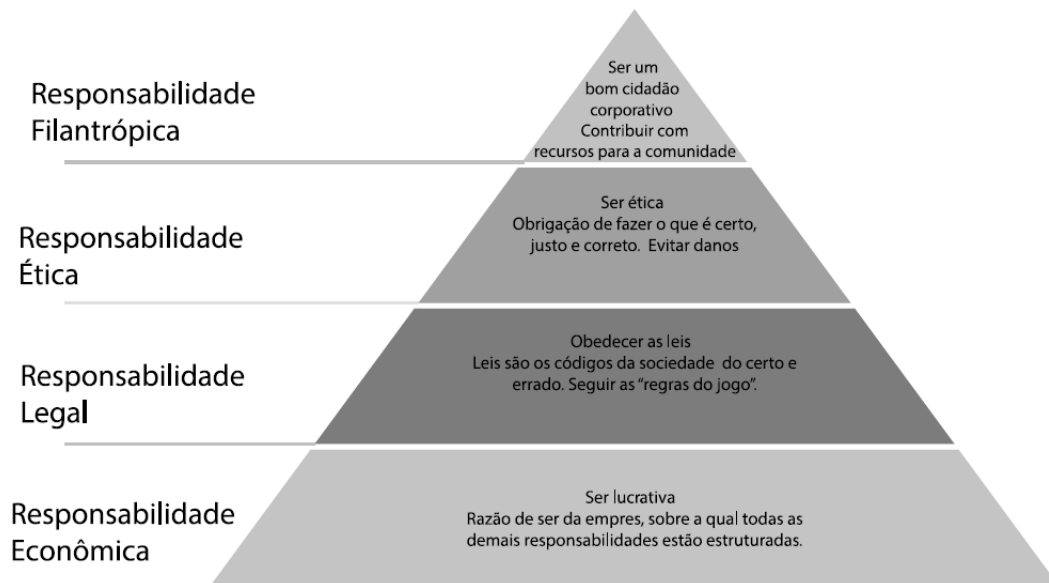


Figura 1. A Pirâmide de Responsabilidade Social Corporativa

Fonte: Carrol (1999, p. 39).

A partir da análise da pirâmide e dos estudos de Carrol (1999), a Responsabilidade Econômica é definida como uma Responsabilidade Social primária das organizações. A empresa, portanto, deve atuar como organização econômica cuja orientação básica é produzir bens e serviços que a sociedade deseja e vendê-los a preços justos, que possibilitem a perpetuação da empresa e o pagamento de seus investidores. Ao exercer esta responsabilidade, a empresa emprega diversos conceitos de gestão, objetivando a maximização do seu valor prazo. No entanto, a Responsabilidade Econômica não é suficiente para que a empresa seja socialmente responsável.

Enquanto isso, a Responsabilidade Legal, de acordo com Carrol (1999), é parte do contrato social, a sociedade estabelece uma legislação e espera que as organizações operem dentro deste conjunto de leis. A Responsabilidade Legal, portanto, corresponde à implementação destas leis, as quais representam noções basilares de coexistência no interior de uma sociedade.

Carrol (1999) ainda incorpora, na Responsabilidade Ética, conceitos, comportamentos e práticas que são esperados ou proibidos pelos componentes de uma determinada sociedade, mas que ainda não estão compiladas na forma de lei. A Responsabilidade Ética, portanto, incorpora

padrões, costumes, normas sociais, tradições e expectativas que refletem o que a sociedade e os diversos constituintes das mais diversas organizações acreditam ser justo e correto. Para que essa ética se cumpra, o dever é agir com justiça e equidade, sempre com respeito aos direitos de cada indivíduo.

Por fim, na parte superior da pirâmide, o autor descreve a Responsabilidade Filantrópica, que ele considera como as expectativas correntes da sociedade com relação à atuação das organizações. Estas ações não são obrigatórias nem requeridas legalmente, e não são esperadas por parte da empresa mesmo em termos éticos; trata-se de iniciativas voluntárias de uma corporação buscando a qualidade de vida e a sustentabilidade socioambiental, e podem ser um importante ator estratégico. Na prática o exemplo seriam as contribuições financeiras a projetos, obras e instituições de caridade.

A partir desta perspectiva apresentada, Kono (2006) discute que um dos objetivos da pirâmide é comprovar que a Responsabilidade Social Corporativa une inúmeros aspectos: econômicos, legais, éticos e filantrópicos. Além disso, essa Responsabilidade Social não pode ser atingida cumprindo-se apenas alguns dos seus componentes, portanto, as quatro dimensões têm de ser atendidas simultaneamente. Vale ressaltar que outra função fundamental do modelo é assessorar os executivos a identificar os múltiplos tipos de responsabilidade existentes.

Nesse contexto, uma empresa socialmente responsável deve apoiar o desenvolvimento da comunidade, preservar o meio ambiente, investir no bem-estar dos seus colaboradores e dependentes e também em um ambiente de trabalho saudável, além de promover comunicação transparente, dar retorno aos acionistas, assegurar a sinergia com seus parceiros e garantir a satisfação dos seus clientes e consumidores (Melo Neto & Froes, 2001).

É interessante complementar a partir dos estudos de Barbieri (2010), que a Responsabilidade Social Corporativa é uma forma de conduzir os negócios da empresa de tal maneira que a torne parceira e corresponsável pelo desenvolvimento social. “As empresas devem se preocupar com os impactos sociais das inovações nas comunidades humanas dentro e fora da organização, isto é, se preocupar com o desemprego, com a exclusão social, com a pobreza e a diversidade organizacional, etc” (Oliveira, Assis, Oliveira, Quelhas e Costa, 2014, p. 5).

Diante dessa forma global de fazer negócio, as organizações privadas criaram uma nova diretriz nos rumos da obtenção do lucro, pois simplesmente as vantagens oferecidas em relação ao preço do produto não são mais suficientes para a obtenção de um mercado consumidor. Cada vez mais a qualidade do produto está relacionada à relação da empresa com a sociedade e seu

comportamento ético. Esses fatores têm determinado o comportamento dos consumidores (Rico, 2004).

Para Coutinho (2001), a atuação socialmente responsável por parte do empresariado se alicerça em diferentes motivações. Ao mesmo tempo em que os consumidores se tornam mais conscientes, as informações correm mais rapidamente no mercado, podendo manchar a reputação de uma empresa em curto prazo. Por outro lado, as empresas vislumbram oportunidades pelo fato de que a Responsabilidade Social Corporativa traz muitas vantagens para o empresariado. Como afirma Coelho (2004),

[...] o valor agregado à imagem da empresa, motivação dos funcionários, bom relacionamento com fornecedores, popularidade dos dirigentes, facilidade no acesso ao capital e financiamento, influência positiva na cadeia produtiva, melhoria do clima organizacional e vantagem competitiva (Coelho 2004, p. 428).

Torna-se coerente que a empresa, ao assumir compromisso tais compromissos, adote um comportamento socialmente responsável, pautado em valores éticos e seja transparente com seus *stakeholders*. Para o Instituto Ethos, a Responsabilidade Social Empresarial (2004)

é uma forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais (Instituto Ethos, 2004, s/p).

Algumas empresas mudaram suas relações comerciais em função de sua atuação socialmente responsável, passando até mesmo por um aumento em seu poder de barganha com fornecedores que não querem deixar de ter suas marcas atreladas à marca de uma empresa reconhecida como socialmente responsável pelo mercado (Coutinho, 2001).

Citado em Guedes (2000, p. 58), Guimarães apresenta a ideia de que quando uma marca se associa estrategicamente à Responsabilidade Social Corporativa, ela aumenta sua capacidade de gerar lealdade com seus consumidores. Quando a divulgação da empresa é realizada com conexão a comportamentos responsáveis socialmente, é vinculada a ela a distinção que pode gerar a garantia de lucratividade e por consequência de perpetuidade.

2.1.2 Contribuição da Responsabilidade Social para a Comunidade

Com o processo relativamente recente de globalização, o aumento do poder econômico e político das grandes organizações, o crescente movimento dos ativistas e outros setores afins, a área de Responsabilidade Social tem ganhado importância em trabalhos acadêmicos e na

sociedade como um todo. Porém se faz necessário materializar a Responsabilidade Social Corporativa, entender quais são os seus resultados, principalmente para a comunidade.

Srouf (1998) afirma que a implicação da Responsabilidade Social Corporativa supõe as contribuições para o desenvolvimento da comunidade por meio de projetos sociais que aumentem o seu bem estar, investimento em desenvolvimento profissional de seus trabalhadores, proporcionando melhores condições de trabalho e benefícios sociais expressivos.

O Instituto Ethos formulou seis grupos que podem ser atendidos por meio da Responsabilidade Social Corporativa, sendo eles: o público interno, os fornecedores, os consumidores, a comunidade, o governo, a sociedade e o meio ambiente. Variadas ações podem ser desenvolvidas com cada um destes grupos, desde que sejam éticas e correspondentes a uma ação socialmente responsável.

No que se refere ao governo e à sociedade a empresa deve participar de ações sociais governamentais que buscam atender a sociedade. Quanto à comunidade, é dever da corporação ter relações com as organizações que são atuantes no seu entorno por meio de promoção de estratégias de atuação na área social e promoção de investimentos. Atualmente o voluntariado tem sido amplamente valorizado dentro das estratégias de filantropia empresarial.

Ações realizadas por instituições que têm seus princípios e valores baseados no cooperativismo tem sido um modelo de contribuição para o desenvolvimento da comunidade. Não obstante, o instrumento de organização econômica segue sete princípios universais, sendo que o sétimo se refere exatamente ao interesse pela comunidade (OCB, 2020).

No intuito de enfatizar estes conceitos, bem como seus resultados na comunidade, serão apresentados os projetos sociais de uma cooperativa de crédito que está distribuída em aproximadamente 90 municípios dos estados de São Paulo e Paraná, chama Sicredi União PR/SP, a promotora do objeto de estudo do presente trabalho.

Os resultados são baseados no relatório social do ano de 2019, e tem como origem as áreas de sustentabilidade que a cooperativa criou com o objetivo de desenvolver uma gestão sustentável e de Responsabilidade Social, que intensifica a presença nas práticas sociais das comunidades do entorno. Os projetos são focados em cooperativismo, educação, geração de renda e empregabilidade, fomento a organizações da sociedade civil e inclusão digital.

Na área de educação estão os Programas A União Faz a Vida que será explicitado com mais detalhes nas próximas seções, Inclusão Digital, Vestindo Minha Família e o de Educação Financeira. O último tem como objetivo conscientizar a comunidade sobre a importância da educação financeira na melhoria da qualidade de vida, e o faz por meio de palestras, oficinas

de formação de multiplicadores, teatros e entrega de materiais didáticos. Em 2019 o alcance dele chegou a 77 municípios e aproximadamente 40 mil pessoas, desde crianças até adultos.

O de Inclusão Digital busca levar acesso à tecnologia de forma didática e utilizando o momento para trabalhar também com temáticas de importância para a sociedade, tais como: importância da educação, mercado de trabalho, preservação do meio ambiente, combate à dengue, uso consciente da *internet* e cooperativismo. Ele é desenvolvido por meio de aulas de informática básica com apresentação de trabalhos sobre os temas transversais citados e possui um concurso cultural do cooperativismo. Esteve presente em 14 municípios, nos quais atingiu aproximadamente 502 pessoas.

O Programa Vestindo Minha Família é voltado para educação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Nele, elas participam de cursos de corte e costura, *patchwork*, planejamento estratégico e empreendedorismo, trabalham a criatividade e inovação, assim como o *marketing* pessoal e profissional. Além disso, participam de feiras de microempreendedores com produtos feitos por elas, promovem um desfile e aprendem também sobre empoderamento feminino e saúde da mulher. Foi desenvolvido em 4 municípios e beneficiou aproximadamente 120 mulheres.

Com base nos programas apresentados, é possível corroborar a prática em relação à teoria no que se refere a Responsabilidade Social Corporativa, pois é notória a contribuição destes dentro das organizações para a comunidade como um todo. Ao potencializar ações sem fins lucrativos e que visam o bem estar social, há uma contribuição direta no combate às situações precárias que afligem a sociedade.

2.2 Educação

A educação é uma área de fundamental função na formação do cidadão e, por conseguinte, tem importância igual no desenvolvimento de uma sociedade. Não há como alcançar uma sociedade bem desenvolvida senão pelo investimento e atenção especial a ela. E mesmo sabendo da sua importância, muitas pessoas ainda têm dificuldade de descrever o termo. Isso se dá, sobretudo, pelo fato de que há muitas interpretações para a educação, conforme algumas possibilidades a partir de autores e autoras clássicos da literatura que serão mencionados na sequência.

Paro (2001, p. 10) afirma que “[...] compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração”. Essa ideia

simples remete ao fato de que a educação é uma atividade que permite a continuidade dos saberes acumulados, de modo que uma geração atual consiga compreender o que já fora discutido, colocado em prática, pensado, enfatizado etc.

Complementando a ideia, o autor ainda destaca que a educação “[...] constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico” (Paro, 2001, p. 11). Portanto, o caráter educacional está atrelado ao caráter histórico das construções sociais, culturais, políticas.

É interessante enfatizar que o processo educativo se constitui a partir de um conjunto de pessoas e ações, a exemplo da figura docente e discente, dos instrumentos próprios da educação, das políticas públicas, das avaliações, dos espaços físicos etc. Assim, é preciso compreender que esse conjunto deve ser estudado e analisado de forma interligada.

Araújo (2018, p. 1052) contribui para pensar a educação principalmente na figura da escola pública quando reafirma a defesa por uma instituição como “[...] território pedagógico, com identidade e autonomia, que acolhe, promove e fortalece relações novas, abre espaços alternativos de protagonismo político transformador, construção de utopias”. O autor continua suas argumentações enfatizando que por conta disso, sempre foi e sempre será necessário unir forças por uma educação não apenas para todos os brasileiros, “[...] mas com todos, independentemente da classe social/condições de vida, raça, orientação sexual/gênero, capacidade e desempenho intelectual, assim como por uma escola carregada de sentido pedagógico” (Araújo, 2018, p. 1052). Deve se pensar que as pessoas precisam participar do processo de construção de uma educação crítica e que contribua para o desenvolvimento do país, ao invés de delegar essa responsabilidade apenas para o governo.

Vale destacar que as empresas e as indústrias também têm um papel fundamental para as perspectivas de melhora para a educação brasileira, sobretudo a partir de uma educação transformadora e cooperativa.

A partir deste cenário essa seção apresenta algumas características da educação no Brasil. Em um primeiro momento será descrito sobre os desafios postos para a educação hoje no país; posteriormente detalhamentos acerca das metodologias ativas. E, na sequência, alguns apontamentos sobre a educação transformadora e cooperativa de modo a desmistificar esses conceitos e traçar uma linha de raciocínio para envolver tais aspectos.

2.2.1 Os Desafios da Educação no Brasil

Não é fácil discutir a educação de um país tão diversificado como o Brasil. Aqui se encontra diversidade em todos os aspectos possíveis: econômico, social, cultural, religioso, de gênero, sexual, geracional etc. E isso faz pensar que os desafios da área se tornam ainda maiores, sobretudo ao passo que há uma tentativa de melhorar os aspectos de formação educacional.

Ao se pensar em desafios da educação no Brasil, vários são os mecanismos que devem ser observados e discutidos, dentre os quais a formação inicial e continuada dos professores, a qualidade educacional, a educação inclusiva, a valorização dos profissionais do magistério, melhores condições de trabalho para os docentes, atualização dos instrumentos de trabalho dos professores, o desempenho dos alunos, entre outros. E no intuito de se traçar um panorama da realidade educacional do Brasil e algumas de suas necessidades, alguns destes mecanismos serão abordados na sequência de forma breve e objetiva.

Inicialmente vale destacar que os alunos, os professores e todos os envolvidos no processo educacional devem se sentir bem na instituição escolar. Ela deve ser um *locus* de acolhimento, boas relações e grande produção intelectual, sempre baseada nos preceitos científicos.

Para que todas as pessoas se sintam acolhidas nas escolas, é fundamental considerar a diversidade humana, de modo que ninguém seja desrespeitado por qualquer característica. Em se tratando dos discentes, para considerar a diversidade no processo educacional, uma ação necessária é considerar a história de vida de cada aluno na atividade. Candau (2013, p. 25) defende que para tal,

[...] exige valorizar as histórias de vida de alunos\as e professores\as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores\as e alunos\as se perguntem para quem se situam na categoria de "nós" e quem são os "outros" para eles.

Logo, a troca de experiência se torna uma ação basilar para o processo educativo, de modo que o corpo docente deve encarar o desafio e colocá-lo em prática em suas aulas e atividades. Isso contribui para o autoconhecimento, além do conhecimento de uns alunos pelos outros e dos alunos pelos professores.

Araújo (2018, p. 1052) defende que uma escola “carregada de sentido pedagógico exige profissionais inquietos, atentos ao contexto social e ao de seus alunos, conscientes de seus limites, colaborativos e capazes de construir/gerir um trabalho em equipe”. Essa máxima do trabalho em equipe e da consideração do contexto social deve estar sempre presente nas práticas

escolares, com o intuito de avançar as práticas rumo à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Quando a escola possibilita novas experiências aos alunos, novas vivências, práticas de reconhecimento das diferenças, a instituição está mostrando que é possível conviver com as diferenças, de modo proveitoso e não violento. Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 37-38) destacam que a melhor “forma de fazer todos/as se sentirem bem é respeitando as individualidades, educando as crianças e os/as adolescentes para que se tornem pessoas cada vez mais respeitosas, acolhedoras, críticas e não-violentas”.

Para além disso, para que os alunos se sintam acolhidos nas escolas, antes de tudo, é preciso que eles ingressem na instituição. Para tal, o governo tem de organizar políticas públicas para democratizar o acesso às escolas. A partir desse aspecto, é quase unânime a ideia de que o Brasil tem avançado na área educacional, sobretudo em relação à universalização do ensino. No entanto, ainda não é o suficiente, haja vista que ainda existem crianças e adolescentes fora da Educação Básica. Junto a isso, o desafio de atingir melhores resultados no processo de aprendizagem também é algo que muitos estudiosos concordam.

Pimentel (2019, p. 31) apresenta em seus estudos,

[...] que o Brasil avançou na universalização de acesso da educação básica, porém precisa de mais investimentos para garantir a aprendizagem dos estudantes, na idade certa. Em essência, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular são os principais instrumentos de efetivação do Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável no que diz respeito a educação de qualidade. Com isso, potencializará situações de reformulação de um conjunto de ações que são necessárias para a melhoria da educação no país e, também, da valorização dos profissionais do magistério, com impacto efetivo nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola.

Isso ajuda a pensar dois desafios urgentes: o ensino na idade certa e a valorização dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo em que há a necessidade de se ter um olhar específico para a terminalidade da formação inicial dos alunos da Educação Básica, é também fundamental ser sensível à valorização dos docentes.

Sobre a universalização à Educação Básica, esse assunto deve estar sempre atrelado ao aspecto da qualidade. Isso fica bem evidente em um trabalho publicado por Gioia e Paoli (2018, p. 59) quando as autoras inferem que

[...] considera-se, inadmissível afirmar que a meta da universalização é atingida no momento em que alcançado um percentual numérico da população em idade elegível, sem que tal constatação seja acompanhada de comprovação da correspondente aferição do aprendizado, isto é, de medidas por meio das quais se comprove a qualidade da educação ofertada.

Assim, duas vertentes precisam caminhar juntas quando a discussão é universalização da educação: o número de alunos matriculados e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Ambas as características são intrínsecas e merecem igual atenção dentro de um contexto de análise educacional mais rigoroso. As autoras ainda destacam que “[...] universalidade e qualidade do ensino são, portanto, garantias indissociáveis para implementação do direito à educação em consonância com os fundamentos e objetivos consagrados pelo ordenamento jurídico nacional”, principalmente relativos à “[...] cidadania e à dignidade existencial, bem como compatíveis com as normas oriundas da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (Gioia & Paoli, 2018, p. 60), além de outros documentos fundantes da educação brasileira.

Pimentel (2019) ainda defende que outro grande desafio para as políticas educacionais é a oferta do ensino em tempo integral, de modo que os estudantes tenham contato em maior tempo com os conteúdos escolares. Essa deficiência educacional deve ser pensada com certa cautela, de modo a encontrar estratégias que promovam uma educação emancipatória, crítica e socialmente referenciada.

O que está posto na educação de tempo integral não é apenas o tempo em que os alunos permanecem nas instituições escolares, mas também a qualidade do que é estudado em tais instituições, de modo que os conteúdos, as atividades, as práticas, os debates, os diálogos almejam uma melhor condição de que os alunos se estabeleçam como cidadãos emancipados na sociedade.

Sobre o tema, Avelino (2019, p. 198) apregoa que “[...] o maior tempo de permanência nas Escolas em/de Tempo/Ensino Integral não representam efetivamente uma totalidade do sucesso escolar”. O autor continua defendendo que, de certa forma, a proposta de ensino integral é muito boa, no entanto precisa estar acompanhado de outros fatores sócio-econômico-cultural, “[...] como mais tempo destinado à formação de professores, gratificações salariais, infraestruturas física e tecnológica, e assistências psicossociais a comunidade escolar” (Avelino, 2019, p. 198).

Ainda nesta direção, o estudioso afirma que as propostas de ensino integral são os primeiros passos de apoio governamental, para que realmente haja “[...] uma mudança na qualidade, sobre a educação de ensino integral no país. Caso contrário, acreditar que a ideia de ampliar o tempo na escola irá resolver todos os problemas da educação, será uma utopia cada vez mais distante” (Avelino, 2019, p. 198). Assim, se enfatiza, mais uma vez, que o aumento

do tempo dos alunos nas instituições deve ser discutido conjuntamente com os aspectos de qualidade e bons resultados na área educacional.

Outro ponto de destaque é a educação inclusiva. Pimentel (2019, p. 31) especifica que “[...] é imprescindível a construção de indicadores educacionais confiáveis para o monitoramento e a implantação de políticas públicas essenciais para a garantia do direito fundamental”. A autora continua discutindo que é primordial mencionar a contribuição social, por meio da efetivação de parceria entre instituições de Ensino Superior e escolas públicas, “[...] no desenvolvimento de ações pedagógicas, tanto na formação continuada de seus profissionais, como na proposição de projetos juntos aos estudantes que favoreçam o desenvolvimento de estratégias educativas inovadoras” (Pimentel, 2019, p. 31).

Evidentemente, a educação só se torna melhor à medida em que todas as crianças na idade certa tenham acesso à escola e tenham condições de terminar os estudos. Isso vale para todas as crianças, das mais variadas características, portanto, a educação inclusiva é primordial para a melhoria o processo. Crianças que têm dificuldade em enxergar, escutar, escrever, ler, se concentrar, devem estar envolvidas no processo educativo, e sempre com o apoio necessário, além dos instrumentos que oportunizam um bom desempenho escolar. A equipe docente e os demais profissionais das escolas precisam compreender o quão importante é incluir, de modo que todos os alunos sejam atendidos, e atendidos com a máxima qualidade.

Nesta mesma direção, Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes e Santos (2018, p. 91) relatam que para “[...] uma sociedade efetivamente democrática, na qual todos tenham uma vida decente, é preciso fazer da inclusão escolar uma realidade. A democracia não pressupõe atender a maioria da sociedade, mas garantir o direito de todos”. Até que todos estejam incluídos no processo educativo, a educação ainda não cumpriu o seu papel basilar de formação democrática.

E por que é tão importante alcançarmos a inclusão? Neto *et al.* (2018, p. 91) apresentam algumas respostas:

Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que afeta diretamente, através dos colegas, o desenvolvimento de potencialidades. Torna-se evidente o contexto mais produtivo, pois há promoção de habilidade de interação social, quando se compara com ambientes educacionais segregados. É a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa. A luta pela inclusão acontece no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência.

É preciso que a educação se organize para acabar com a segregação que é tão visível nas práticas docentes. Ao conseguir superar esse aspecto, a educação cumprirá seu papel de forma democrática com maior eficiência e eficácia.

Todos os desafios apresentados brevemente fazem parte do cotidiano da educação brasileira. E as ações aqui propostas vão ao encontro de uma educação socialmente referenciada, que busca - junto com todas as pessoas - melhorar a formação por meio de um processo de ensino e aprendizagem mais rigoroso e eficiente com base em metodologias como as metodologias ativas, assunto abordado na próxima seção com um pouco mais de ênfase.

2.2.2 Metodologias Ativas

Em sequência às discussões aqui propostas, destaca-se que a escola, juntamente com a formação individual, tem a incumbência de atuar para oportunizar o desenvolvimento humano, além de contribuir para a aquisição de níveis complexos de pensamento e de promoção de ações futuras. Face a estas considerações torna-se fundamental argumentar em relação à formação, sobretudo aspectos relacionados às metodologias ativas com características da Pedagogia de Projetos.

Para compreender o que vem a ser metodologias ativas, destacam-se as ideias de Freire (1996) onde, a partir dos estudos sobre a educação de jovens e adultos, defendeu que a aprendizagem ocorre principalmente a partir da superação de desafios. Considerar as metodologias ativas em atividades de formação requer ponderar acerca da resolução de problemas e da elaboração de um conhecimento novo tomando como base as experiências anteriores do sujeito em formação. Portanto, aí está a base científica das metodologias ativas. Segundo o autor,

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Para ele o docente que desrespeita a curiosidade do aluno, a sua inquietude e sua linguagem, transgredem os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Bastos (2006) corrobora as ideias de Freire e conceitua as metodologias ativas como sendo os processos interativos que contribuem para a construção de conhecimento, visando sempre problematizar e encontrar soluções para diferentes problemas. A aprendizagem depende do próprio estudante, e o docente opera como um orientador ou facilitador para que o aluno realize atividades diversas, além de refletir e decidir por si só sobre os mecanismos para resolver/solucionar um problema.

Em relação às metodologias para a formação e educação, Morán (2015, p. 17) defende que

[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

De acordo com o autor, o processo educativo pode se valer de duas formas: uma mais tradicional e outra mais desafiadora e envolvente. Na segunda opção se encontram as metodologias ativas, responsáveis por um processo educativo desafiador e reflexivo, pois “[...] os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais” (Morán, 2015, p. 18).

Ainda, de acordo com o estudioso, várias são as possibilidades que envolvem as metodologias ativas, tais como:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Morán, 2015, p.18).

A partir do exposto, é preciso considerar que as metodologias ativas contribuem para um processo de formação mais adequado à realidade de hoje, de forma interativa e ativa, menos estagnada, que envolva os alunos durante todo o seu processo, desde o planejamento até a elaboração das atividades.

É imprescindível destacar que entre as metodologias ativas está a Pedagogia de Projetos que utiliza do recurso projeto para organizar, planejar e executar as ações de formação. Lima (2010) expressa que existe uma crescente utilização dos projetos para desenvolver atividades dentro e fora da sala de aula e isso tem gerado certa flexibilidade na organização do trabalho educativo. O maior uso de projetos para amparar ações de formação contribui para unir diferentes áreas do conhecimento em uma determinada atividade, fazendo com que os alunos desenvolvam várias áreas cognitivas, sociais e mentais ao mesmo tempo.

Em 1918, com a publicação de Kilpatrick, houve uma definição do método de projetos como uma ferramenta do currículo das escolas de Ensino Básico. Segundo Knoll (1997, p. 65), este método teria sido baseado na teoria da experiência elaborada por Dewey, direcionada a ideia de que a experiência e o conhecimento são aprendidos na infância quando as crianças

solucionam problemas práticos em situações sociais. Uma abordagem de um problema real precisa envolver conhecimentos que extrapolem as disciplinas e exija articulação entre elas, o chamado processo interdisciplinar.

A proposta de Kilpatrick diferencia-se da articulação multidisciplinar do currículo, porque a lógica que preside o aprendizado no método de projetos não tem relação necessária com a lógica dos diferentes campos do saber. Dissolvem-se os princípios de linearidade do conhecimento, ou seja, desfaz-se a ideia de pré-requisitos, devendo cada disciplina contribuir apenas com o necessário para o equacionamento do problema proposto (Macedo, 2000, p. 54).

O uso da Pedagogia de Projetos possibilita também que nas instituições formadoras, sobretudo as escolas, os docentes consigam alcançar o “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, que está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.294/96 (Brasil, 1996). O modelo de ação para as atividades escolares possibilita, portanto, a união de várias concepções pedagógicas, contribuindo para a diversidade de perspectivas, instrumentos, materiais e dispositivos da área educacional.

Araújo (2014, p. 111) enfatiza que “[...] a estratégia de projetos, pela abertura que dá às incertezas e indeterminações do trabalho pedagógico, é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais na sala de aula”. A estratégia instiga a criatividade e a imaginação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento intelectual de uma maneira mais ativa e prazerosa. Além disso, utilizar a Pedagogia de Projetos oportuniza o conhecimento de novas culturas, maneiras de lidar com o outro, novos saberes, posicionamentos e sentimentos.

Por fim, projetar é o “[...] desenvolvimento da capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situados, e de lançar-se em busca delas” (Machado, 2006, p. 2). E a Pedagogia de Projetos almeja planejar as ações e as atividades ao mesmo tempo que oportuniza vencer desafios voltados à formação e à prática pedagógica escolar.

É importante discutir também sobre a educação transformadora e cooperativa, uma modalidade que une esforços com todos os protocolos educativos a fim de melhorar o desempenho dos alunos e contribuir para a prática docente.

2.2.3 Educação Transformadora e Cooperativa

A educação tem o poder de transformar a vida de uma pessoa. E esta transformação deve ser conduzida de uma forma prazerosa e eficiente para que os resultados obtidos sejam

positivos. Nesta linha, Araújo (2018, p. 1052-1053) escreve que é fundamental “[...] a importância da esperança que alimenta a utopia, a mudança e a transformação possível, gera união e faz a força brotar para a necessária resistência organizada, consciente e crítica a favor de uma educação que, de fato, favorece a vida”.

A educação transformadora e cooperativa é grande aliada do processo formativo humano, uma vez que contribui para potencializar bons resultados e alargar as possibilidades de eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Citado por Severo *et al.* (2014, p. 162), Silveira (2004) enfatiza que a cooperação é uma forma de “[...] integração social e pode ser entendida como ação conjugada em que pessoas se unem para alcançar objetivo comum”. Os autores continuam a explanação enfatizando que a cooperação “[...] quando organizada, origina grupos sociais, dentre estes as cooperativas representam aqueles que visam, primordialmente, fins econômicos, sociais e educativos”.

A cooperação pode ser definida por um desejo e uma prática de unir um grupo de pessoas a fim de alcançar bons resultados em conjunto, mediados pela prática da organização de tarefas em busca da melhoria dos resultados.

Trazendo o conhecimento para a realidade escolar, Avelino (2019, p. 198) menciona que se a escola direcionar suas atividades curriculares apenas para “[...] aulas teóricas e monótonas que não estimulam os interesses e a criatividade dos alunos, dificilmente terá a relação com o saber”. Freire (2007) corrobora ao afirmar que a desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução ao puro treino, fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Isso faz compreender que quando um grupo de pessoas se une para pensar o bem comum, há maior possibilidade dos resultados serem melhor elaborados. E essa é a premissa da cooperação, buscando a educação transformadora.

Ao pensar em cooperação, é possível discutir a importância das empresas. No Brasil, por exemplo, é comum que empresas contribuam para a melhoria de ações já desenvolvidas por governos Federal, Estadual, Distrital e/ou Municipal. Esta contribuição, já definida anteriormente como Responsabilidade Social, tem papel primordial para o desenvolvimento do país, sobretudo em áreas como a educação, uma vez que, segundo Severo *et al.* (2014, p. 163), proporciona “[...] às empresas a oportunidade de interagir com o meio onde estão inseridas, possibilitando alguma forma de contribuir com o bem-estar social da comunidade”.

Mas uma educação transformadora só acontece quando a instituição se abre para novas possibilidades e segundo Barbosa (2004, p. 216), “[...] para que a escola se abra, aprendendo com as forças que estão fora de seus muros, [...] é necessário romper barreiras, destruir empecilhos e vencer preconceitos”. A tarefa não é fácil e requer esforços, pois a escola “[...]”

faz parte de um jogo de interesses que a condiciona, através da ideologia dominante reforçando determinada classe, que age no sentido de afastar os movimentos sociais da escola” (Barbosa, 2004, p. 216).

Uma das possibilidades para uma educação transformadora é a contribuição da educação cooperativa que busca unir esforços em um bem comum com o intuito de auxiliar na melhoria do desempenho dos alunos. Para Schneider (2003) a tarefa de educar para cooperar é difícil porque as pessoas nascem, crescem e vivem em um contexto de individualismo e concorrência. Então, para que haja mudanças significativas nesse contexto, é necessária a realização de um trabalho de desconstrução desses valores. Estas alterações não ocorrem de uma hora para outra, mas é importante acreditar no resultado que geralmente se consegue no longo prazo.

As empresas, portanto, podem apoiar, e muito, nas melhorias e benfeitorias educacionais, fornecendo instrumentos a fim de dar suporte às ações que vêm sendo desenvolvidas dentro dos muros das escolas. Ao possibilitar a interação escola-empresa, é possível gerar resultados positivos de modo que a empresa consiga dar visibilidade para a Responsabilidade Social a que se propõe e a instituição escolar possa potencializar os seus resultados.

Empresas e escolas estão preocupadas - ou deveriam estar - com o seu entorno. Portanto, unir forças é essencial para o bom desenvolvimento social. Barbosa (2004, p. 217) destaca que “[...] entender os mecanismos que movimentam o sistema e intervir nesse contexto é fundamental na busca de outro tipo de sociedade que tenha um projeto educativo centrado no ser humano e na valorização de suas potencialidades”. É preciso enfatizar que tanto as instituições escolares como as empresas têm interesse em valorizar a potencialidade do ser humano, pois apenas assim estarão cumprindo os seus objetivos previamente estabelecidos.

Neta (2018, p. 35), em sua pesquisa, conclui que a educação cooperativa é a base para “[...] entender um novo modelo de economia, baseada na solidariedade, na ajuda mútua. É por ela que as pessoas compreendem o verdadeiro sentido da palavra ‘cooperar’”. Deste modo, os princípios do cooperativismo, “[...] os direitos e obrigações dos sócios, a participação efetiva, o poder de pertencimento, tudo isso floresce a partir da prática educativa que enfatiza a cooperação nos rumos do empreendimento” (Neta, 2018, p. 35).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

À luz dos conceitos pré-estabelecidos ao longo do segundo capítulo e no intuito de responder os objetivos propostos inicialmente, a metodologia proposta a este estudo se propõe testar a hipótese de que a aprendizagem proveniente do programa de Responsabilidade Social tem relação positiva com a educação do cidadão. Para tanto, são apresentados na sequência os procedimentos metodológicos da pesquisa: a natureza da pesquisa; as fontes de dados utilizadas; e os métodos de análise dos dados.

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza como quantitativa e descritiva. O objeto da presente pesquisa um programa de Responsabilidade Social que acontece em municípios participantes do Programa A União Faz Vida, uma parceria que acontece entre a Secretarias Municipais de Educação com a Cooperativa do Sicredi União PR/SP com sede em Maringá-PR. Para tanto, analisou-se o seu impacto no processo de aprendizagem para a Educação do Cidadão.

A análise inicial aconteceu de forma quantitativa, pois de acordo com Manzato e Santos (2014), a pesquisa quantitativa, de forma geral, pode ser utilizada para medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes de um universo (agentes do Programa A União Faz a Vida) por meio de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Corroborando Manzato e Santos (2014), Richardson *et al.* (2008) complementa enfatizando que o método quantitativo, por sua vez, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento destas por de técnicas estatísticas, representa a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto as inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como, nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos.

Para a análise dos dados qualitativos lançou-se mão da análise descritiva, pois segundo Manzato e Santos (2014), nela se observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Nela também se busca descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características, além de conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano.

3.2 Definição Constitutiva das Variáveis

3.2.1 Programa de Responsabilidade Social - PUFV

O Programa A União Faz a Vida (PUFV) nasceu de uma inspiração encontrada no Uruguai. Os gestores da Cooperativa Sicredi conheceram no início da década de 1990 uma cooperativa habitacional no país e tiveram a sua visita guiada por um garoto de apenas onze anos e, encantados, perceberam que ao investir na educação da sociedade estavam criando um modelo sustentável de Cooperativismo (PUFV, 2020).

O projeto piloto do programa foi aplicado em Santo Cristo (RS), após ser lançado no ano de 1995, pela Fundação em parceria com o padre Roque Lauchner. A ideia principal era propor uma nova metodologia de ensino que trabalhasse a cooperação, cidadania e o empreendedorismo (PUFV, 2020).

Na Cooperativa Sicredi União PR/SP ele chegou no ano de 2008, iniciado no município de Nova Esperança, interior do Paraná. Em 2014 chegou ao estado de São Paulo e atualmente está presente em aproximadamente 75 municípios e 330 escolas, abrangendo um número de 5 mil professores e 32 mil alunos, tudo isso sendo assessorado pedagogicamente por 25 assessores pedagógicos (Sicredi União, 2020)

De acordo com o *site* do Programa (2020), o PUFV apresenta uma metodologia própria, baseada em metodologias ativas e nos princípios de cooperação e cidadania. Todo o processo de desenvolvimento é baseado em projetos que se dividem em três pilares: Índices Inicial, Formativo e Final. O Índice Inicial valoriza o que o aluno já sabe sobre um determinado tema, com o Índice Formativo são levantadas as suas curiosidades e é enfatizado o seu protagonismo no processo de ensino aprendizagem e, por fim, no Índice Final, ocorre uma avaliação de todo caminho de aprendizado significativo percorrido. A metodologia do Programa A União Faz a Vida, pode ser observada na Figura 2.

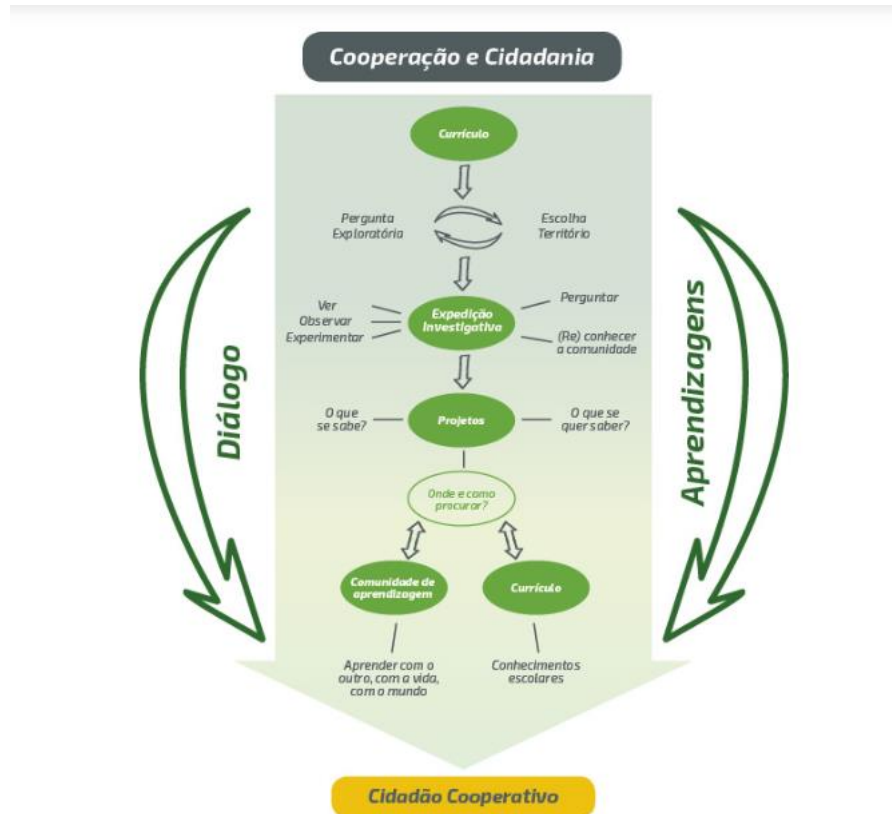


Figura 2. Metodologia do Programa A União Faz a Vida
 Fonte: PUFV (2020, s/p).

Para que todos os processos sejam colocados em prática o programa conta com uma extensa e importante Rede de Compromisso, em que cada personalidade possui um papel essencial. A princípio estão os Gestores, entidades representativas do Sicredi, que executam as ações de forma estratégica. Por meio dessas ações são contactados os Parceiros, que são as Secretarias de Educação, ONGs e outras instituições que irão possibilitar os territórios para desenvolvimento. Os protagonistas de todo o processo são os Educadores e Crianças/Adolescentes que conduzem e desenvolvem os projetos nas instituições. Para dar as formações aos Educadores e o suporte ao longo do desenvolvimento dos projetos existem os (as) Assessores (as) Pedagógicos (as) e algumas ações contarão com a participação de Apoiadores que podem ser familiares ou até empresas que dão suporte financeiro (PUFV, 2020).

Para o Sicredi a educação cooperativa é uma forma de educar crianças e jovens para que eles aprendam, no ambiente escolar, a desenvolver projetos e iniciativas capazes de transformar a sociedade e atender aos desejos e anseios das comunidades (PUFV, 2020).

3.2.2 IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com intuito de estabelecer metas que objetivam a melhoria do ensino e para mensurar a qualidade do ensino nacional (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio [INEP], 2020).

Historicamente, ele é parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07) que é o dispositivo legal que concretiza as vinte e oito ações propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (INEP, 2020).

De acordo com o INEP (2020), os dados levantados para elaboração do índice são: as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP e a taxa de rendimento escolar. Para a média de desempenho é utilizada no município a nota da Prova Brasil e no estado e país a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que ocorre a cada dois anos. A taxa de rendimento é composta pelos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar levantados anualmente pelo Censo Escolar.

O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2020).

Segundo o INEP (2020), o IDEB também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 - média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. A Figura 3 apresenta as notas do IDEB entre os anos de 2011 e 2017 par aos municípios avaliados na pesquisa.

Ano de Implantação no PUFV		Notas IDEB			
Município	Ano de Implantação	2011	2013	2015	2017
Atalaia	25/11/2014	6	7	8,1	7,5
Ibiporã	20/11/2014	5,2	5,4	5,8	5,8
Pitangueiras	24/07/2014	4,8	5,8	7,1	7,8
São Jorge do Ivaí	13/08/2014	5,8	5,3	6,3	6,5

Figura 3. Ano de Implantação PUFV e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Fonte: Brasil, 2007.

3.2.3 Impacto Social

Sobre o impacto social alastrado pela responsabilidade social, afirmam Lavalle, Castello e Bichir (2004) que os padrões de relações dos atores de uma localidade confirmam muito mais do que uma questão de aptidão, confirmam também a capacidade elevada de integrar, coordenar e ser representante dos empenhos coletivos. A categoria de análise do impacto social será operacionalizada considerando quais foram as contribuições do Programa A União Faz a Vida para a educação em relação à notas do IDEB, quais foram os resultados positivos para comunidade, quais foram mudanças visíveis, se melhorou a qualidade do ensino, como foi o interesse dos agentes e público alvo com o aprendizado e qual a contribuição para o trabalho de cada agente.

3.3 Dados da Pesquisa

3.3.1 Fonte de Dados

A pesquisa foi realizada com dados secundários e primários. Como dados secundários se entendem como aqueles já existentes e disponíveis, enquanto que os dados primários são aqueles produzidos pelo próprio pesquisador a partir de métodos disponíveis. Os dados primários foram coletados por meio de questionário fechado.

Os dados primários foram levantados com agentes do Programa A União Faz a Vida dos municípios Atalaia-PR, Ibiporã-PR, Pitangueiras-PR e São Jorge do Ivaí-PR. Sendo a amostra não probabilística, por critério intencional de escolha, municípios que ingressaram no ano de 2014, com toda sua rede de escolas municipais participando do programa. Segundo Manzato e Santos (2014), o critério intencional de escolha é aplicado em casos que em que o amostrador

deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário fechado, composto por 2 questões, a primeira relacionadas a função do agente e a segunda relacionada ao tempo de participação no programa e 22 questões divididas em 3 blocos utilizando uma escala Likert de 5 pontos, variando de 1 a 5, sendo 1 para discordo totalmente e 5 concordo totalmente. De acordo com Melo (2016), o questionário é uma ferramenta para colher dados dentro do estudo, e sua função passa a ser o motor que propulsiona o andamento da pesquisa. Para Richardson (2015), o questionário tem como vantagens permitir obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou relativamente em um tempo curto e ainda apresenta uniformidade de uma medição a outra pelo fato de que o vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções são iguais para todos os entrevistados.

A aplicação do questionário foi de forma *online* pela ferramenta *surweymonkey*, com gestores escolares e professores das escolas de ensino fundamental II, durante os meses de maio a junho. As questões foram construídas a partir de um retrato do programa por meio da percepção dos agentes e a contribuição para as metas e notas obtidas nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), partindo da metodologia do programa como uma linha do tempo/fase até seu impacto.

Antes da realização da pesquisa, os entrevistados foram esclarecidos, com ajuda da coordenação local do Programa A União Faz a Vida de cada município, quanto ao objetivo da pesquisa, a forma de condução da coleta, e o sigilo quanto à identidade da escola e do município. Além disso, a pesquisa foi respondida por livre adesão, sendo disponibilizada para todos os agentes das 17 escolas dos 4 municípios, um universo de 376 agentes, dos quais 234 responderam o questionário. Os arquivos coletados pela ferramenta *surweymonkey* foram transcritos e transformados em arquivos do Excel para posterior análise dados.

3.3.2 Método de Análise de Dados

Como método de análise de dados foi empregada a análise estatística descritiva, análise de variância com nível de significância de 5% para o teste de Levene e análise fatorial. Os dados foram analisados utilizando-se o Excel e os programas estatísticos SPSS e Statistica 12.0.

De acordo com Akamine e Yamamoto (2009), a análise descritiva busca organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. Os dados descritivos têm natureza

qualitativa e ordinal. Neste estudo, os resultados estão demonstrados em dados percentuais levando em consideração o grupo como um todo e estratificado por tempo de participação no PUFV.

A análise de variância, segundo Glantz (2013) é uma a técnica estatística que permite avaliar afirmações sobre as médias de populações. A análise visa, fundamentalmente, verificar se existe uma diferença significativa entre as médias e se os fatores exercem influência em alguma variável dependente para se medir as relações entre as variáveis e o que elas representam.

Já a análise fatorial tem como objetivo explicar a estrutura de covariância entre um conjunto de variáveis em termos de um número limitado de variáveis não-observáveis. Essas variáveis não-observáveis ou fatores são modeladas por combinações lineares das variáveis originais observadas. Frequentemente um pequeno número de fatores pode ser usado em lugar das variáveis originais. É por meio dela que se obtêm os fatores, que são extraídos na ordem do mais explicativo para o menos explicativo. Teoricamente, o número de fatores é sempre igual ao número de variáveis observadas.

Entretanto, alguns poucos fatores são responsáveis por grande parte da explicação total (Green e Carrol, 1976), pois situam-se nas direções de maior variabilidade e são independentes. Também é na análise fatorial que se procura definir o relacionamento entre as variáveis usando fatores que explicam a maior parte da variância das variáveis observadas do modo como as correlações entre as variáveis estão sendo analisadas. Resumidamente, a única realidade científica que os fatores possuem são exatamente por meio das correlações entre os testes ou as variáveis pesquisadas. Para Kerlinger (1980), se os resultados de indivíduos em itens ou testes caminham juntos, então, na medida em que existam correlações substanciais entre eles fica definido um fator.

Na pesquisa foi empregada a análise descritiva para os dados demográficos, a análise de variância para verificar as possíveis diferenças significativas entre as questões avaliadas e a análise fatorial para extrair os fatores no intuito de diminuir o número de variáveis empregadas e as agrupar em um número menor de dimensões.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta, apresentação e análise de dados.

4.1 Descrição dos Resultados

Motivados pelo emprego da escala Likert (1932) para identificar qual seria o impacto de um programa de responsabilidade social no processo de aprendizagem para a educação do cidadão, foi proposta a escala de cinco pontos. Após o aprimoramento e adequação das questões, o instrumento de coleta de dados foi reproduzido em número de 234 e distribuído aos agentes do Programa A União Faz a Vida, uma parceria que acontece entre a Secretarias Municipais de Educação com a Cooperativa do Sicredi União PR/SP. Todos os agentes respondentes, 43 gestores escolares e 191 professores, trabalham nas escolas municipais de Ensino Fundamental II nas 17 escolas dos municípios de Atalaia, Ibiporã, Pitangueiras e São Jorge do Ivaí, interior do estado do Paraná.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, composto por 2 questões, uma relacionada à função do respondente e outra ao tempo em que fazia parte do programa e por 22 questões divididas em 3 dimensões utilizando a escala variando de 1 a 5, sendo 1 para discordo totalmente e 5 concordo totalmente. A aplicação foi realizada de forma *online* pela ferramenta *surweymonkey* durante os meses de maio a junho de 2020. As questões do questionário utilizado podem ser visualizadas no Apêndice 1 e a quantidade de respondentes segundo os pontos da escala Likert está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Número de respondentes para cada ponto da escala Likert

Dimensões	Questões	discordo totalmente	discordo moderadamente	não concordo e nem discordo	concordo moderadamente	concordo totalmente
Metodologia (aprendizagem)	q1	3	5	9	97	119
	q2	3	7	9	94	120
	q3	10	6	12	83	121
	q4	9	8	23	79	115
	q5	2	9	17	88	114
	q6	10	10	13	90	109
	q7	2	6	21	81	124
Processo de aprendizagem	q8	4	4	22	113	89
	q9	3	5	20	92	113
	q10	2	11	26	84	110
	q11	3	8	21	97	104
	q12	2	7	21	103	100
	q13	2	7	26	89	108
	q14	2	5	21	100	104
	q15	3	4	19	101	104
Impacto no IDEB	q16	4	4	28	111	85
	q17	5	6	35	96	90
	q18	3	3	19	88	117
	q19	9	4	53	99	65
	q20	7	7	59	90	66
	q21	1	4	17	96	112
	q22	6	8	50	97	70

Nela é possível verificar que há uma maior tendência dos respondentes concordarem com os questionamentos realizados.

Na dimensão 1, representada pelo Bloco 1 (Figura 4) no questionário apresentado, há uma porcentagem significativa em relação aos pontos 4 e 5, ou seja, para as 7 questões, houve uma porcentagem cumulativa de 92,70%, 91,84%, 87,94%, 82,91%, 87,83%, 85,77% e 87,61%, respectivamente, o que indica a importância da metodologia para a aprendizagem do aluno.

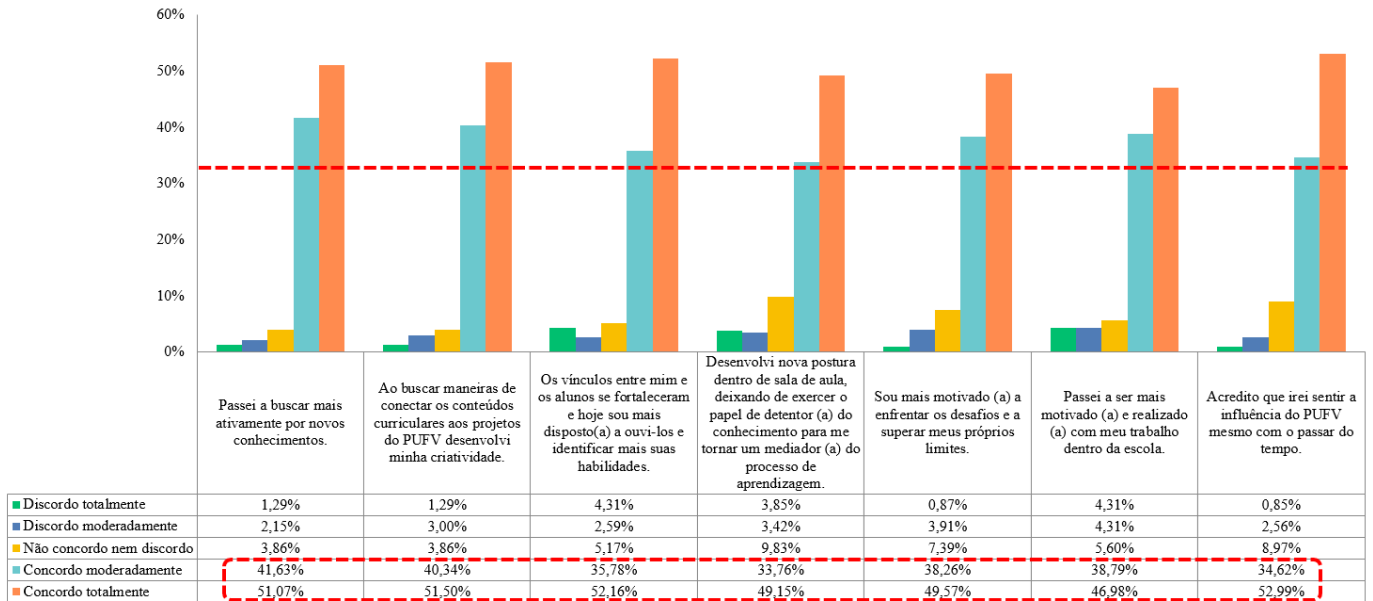


Figura 4. Bloco 1 Metodologia (aprendizagem) - Percepção dos gestores e professores

Na dimensão 2, representada pelo Bloco 2 (Figura 5), para as 8 questões também houve uma porcentagem significativa em relação aos pontos 4 e 5, ou seja, 87,07%, 87,98%, 83,26%, 88,27%, 87,13%, 84,91%, 87,94% e 88,74%, respectivamente, indicando que o processo de aprendizagem tem uma forte concordância em relação à responsabilidade social para a aprendizagem.

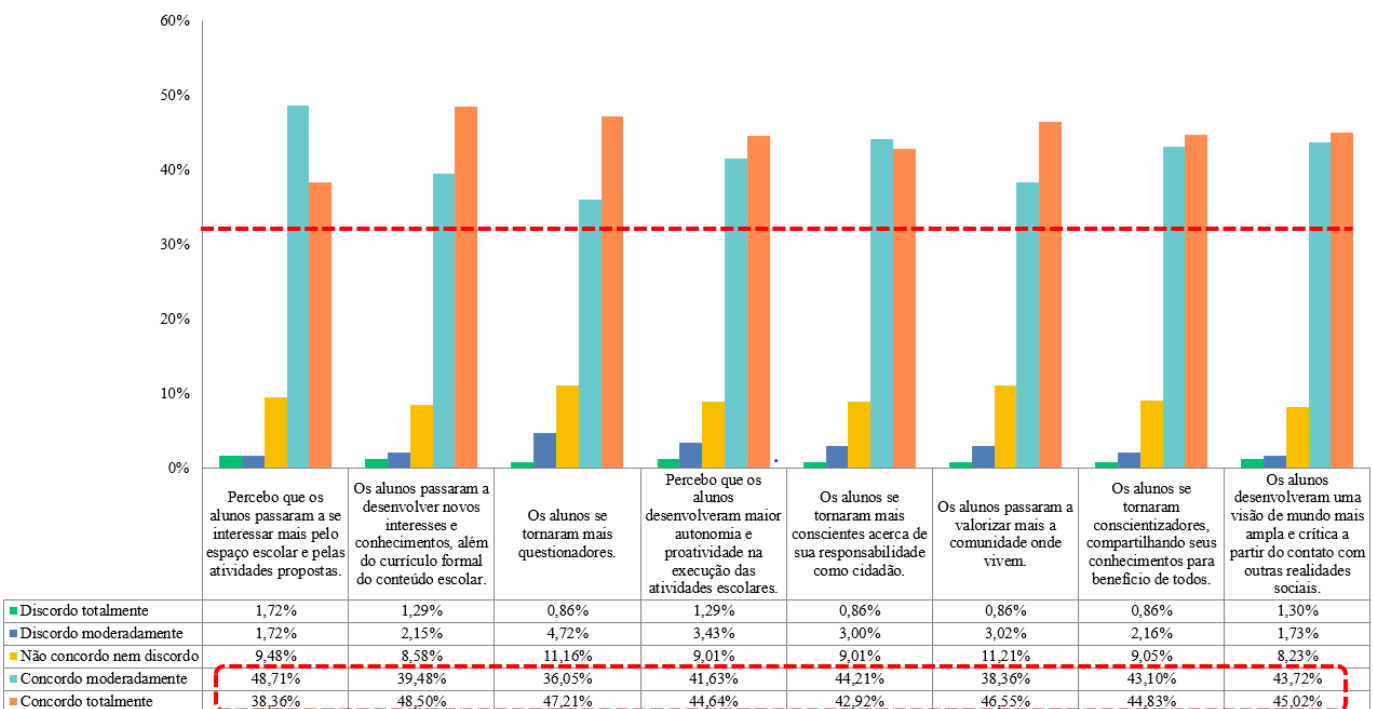


Figura 5. Bloco 2 - Processo de aprendizagem dos alunos - Percepção dos gestores e professores

Com reação à dimensão 3, dada pelo Bloco 3 2 (Figura 6), a análise seguiu o mesmo caminho e a porcentagem foi significativa com 84,48%, 80,17%, 89,13%, 71,30%, 68,12%, 90,44% e 72,29% para as 7 questões, respectivamente, em relação ao impacto que a metodologia proposta pode provocar no IDEB.

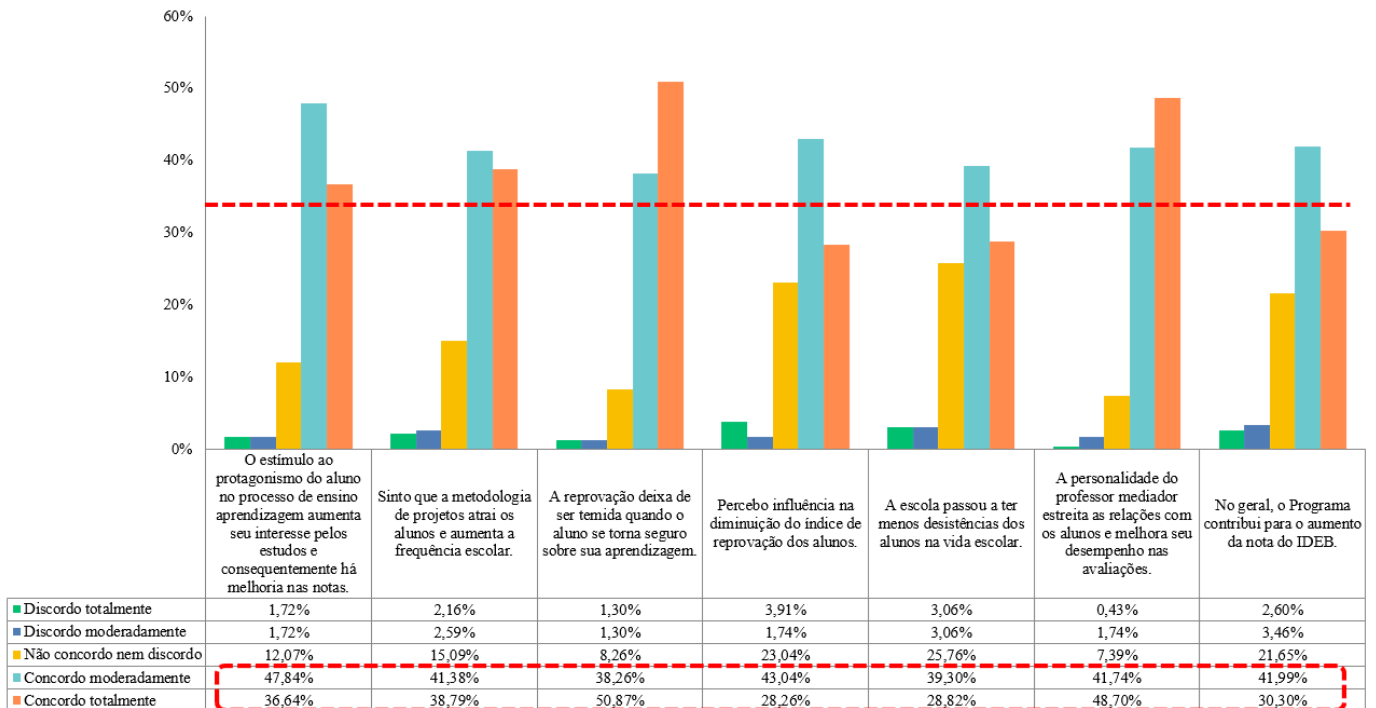


Figura 6. Bloco 3 - Impacto no IDEB - Percepção dos gestores e professores

Fazendo uma análise geral das 22 questões, a maior porcentagem (92,70%) de concordância ficou para a primeira questão que trata da busca de maiores conhecimentos por parte dos agentes após a implantação do programa, seguida pela questão 20 com a menor porcentagem (68,12%), que é a questão sobre os alunos terem desistido menos por conta da implantação do programa.

Importante destacar que o tempo de participação dos respondentes no programa foi relativamente baixo, conforme se verifica na Figura 7. A maior quantidade destes se encontra no intervalo de 1 e 2 anos, o que representa uma rotatividade maior de funcionários e provavelmente a inexperiência refletirá na formação educacional.

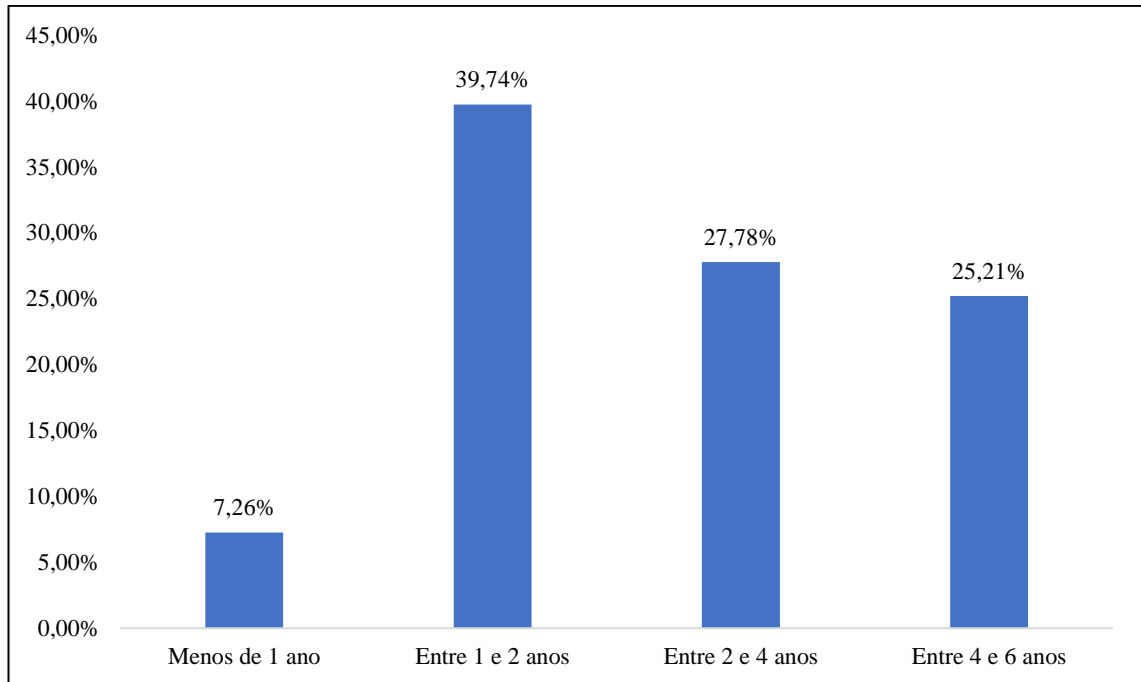


Figura 7. Tempo de participação no programa

Fazendo um paralelo entre o tempo relacionado ao trabalho dos agentes com o programa com as questões da pesquisa, na dimensão 1, representada pelo bloco 1 (Figura 8) no questionário apresentado, há uma porcentagem significativa em relação ao nível de concordância entre os pontos 4 e 5 nas 7 questões, sendo que houve um aumento no percentual no ponto 5 a partir do primeiro ano de participação, a cada ano a mais que o agente está vinculado ao programa. Após o primeiro ano os agentes migraram seu nível de concordância do ponto 4 (entre 1 ano (47,30%) e 4 a 6 anos (29,30%)) para o ponto 5 (1 ano (29,40%) e 4 a 6 anos (66,10%)), havendo uma inversão nos percentuais destes pontos, o que indica a importância do tempo de programa para metodologia para a aprendizagem do aluno.

		bloco1_1									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		0	0,0%	1	5,9%	1	5,9%	9	52,9%	6	35,3%
um a dois anos		2	2,2%	2	2,2%	2	2,2%	46	50,0%	40	43,5%
três a quatro anos		0	0,0%	0	0,0%	5	7,7%	26	40,0%	34	52,3%
quatro a seis anos		1	1,7%	2	3,4%	1	1,7%	16	27,1%	39	66,1%
		bloco1_2									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		0	0,0%	1	5,9%	1	5,9%	8	47,1%	7	41,2%
um a dois anos		2	2,2%	5	5,4%	0	0,0%	44	47,3%	42	45,2%
três a quatro anos		0	0,0%	0	0,0%	8	12,3%	24	36,9%	33	50,8%
quatro a seis anos		1	1,7%	1	1,7%	0	0,0%	18	31,0%	38	65,5%
		bloco1_3									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		2	11,8%	0	0,0%	3	17,6%	7	41,2%	5	29,4%
um a dois anos		5	5,4%	2	2,2%	6	6,5%	34	37,0%	45	48,9%
três a quatro anos		2	3,1%	2	3,1%	2	3,1%	25	38,5%	34	52,3%
quatro a seis anos		1	1,7%	2	3,4%	1	1,7%	17	29,3%	37	63,8%
		bloco1_4									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		3	17,6%	0	0,0%	4	23,5%	4	23,5%	6	35,3%
um a dois anos		3	3,2%	6	6,5%	9	9,7%	35	37,6%	40	43,0%
três a quatro anos		2	3,1%	0	0,0%	8	12,3%	22	33,8%	33	50,8%
quatro a seis anos		1	1,7%	2	3,4%	2	3,4%	18	30,5%	36	61,0%
		bloco1_5									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		0	0,0%	0	0,0%	3	17,6%	9	52,9%	5	29,4%
um a dois anos		1	1,1%	4	4,4%	7	7,7%	33	36,3%	46	50,5%
três a quatro anos		0	0,0%	3	4,6%	5	7,7%	25	38,5%	32	49,2%
quatro a seis anos		1	1,8%	2	3,5%	2	3,5%	21	36,8%	31	54,4%
		bloco1_6									
		discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
tempo_pufv		Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano		2	11,8%	0	0,0%	2	11,8%	7	41,2%	6	35,3%
um a dois anos		3	3,3%	5	5,5%	4	4,4%	38	41,8%	41	45,1%
três a quatro anos		3	4,6%	2	3,1%	4	6,2%	28	43,1%	28	43,1%
quatro a seis anos		2	3,4%	3	5,1%	3	5,1%	17	28,8%	34	57,6%

tempo_pufv	bloco1_7									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	2	11,8%	8	47,1%	7	41,2%
um a dois anos	1	1,1%	4	4,3%	9	9,7%	36	38,7%	43	46,2%
três a quatro anos	0	0,0%	2	3,1%	6	9,2%	20	30,8%	37	56,9%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	4	6,8%	17	28,8%	37	62,07

Figura 8. Dimensão1 Bloco 1 - Metodologia (aprendizagem) - Percepção dos gestores e professores

Na dimensão 2, representada pelo bloco (Figura 9), houve a mesma dinâmica para as 8 questões, com uma percentagem significativa em relação aos pontos 4 e 5, e uma inversão dos percentuais entre os anos 1 ano e 4 a 6 anos, ou seja, ponto 4 (entre 1 ano (58,80%) e 4 a 6 anos (30,50%)) para o ponto 5 (1 ano (17,60%) e 4 - 6 anos (57,60%)), respectivamente, indicando também que o tempo tem uma forte contribuição com o processo de aprendizagem em relação à responsabilidade social para a aprendizagem.

tempo_pufv	bloco2_8									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	3	17,6%	10	58,8%	4	23,5%
um a dois anos	2	2,2%	2	2,2%	11	12,1%	44	48,4%	32	35,2%
três a quatro anos	1	1,5%	2	3,1%	4	6,2%	34	52,3%	24	36,9%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	4	6,8%	25	42,4%	29	49,2%
tempo_pufv	bloco2_9									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	5	29,4%	7	41,2%	5	29,4%
um a dois anos	0	0,0%	2	2,2%	10	10,9%	37	40,2%	43	46,7%
três a quatro anos	2	3,1%	3	4,6%	3	4,6%	24	36,9%	33	50,8%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	2	3,4%	24	40,7%	32	54,2%
tempo_pufv	bloco2_10									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	1	5,9%	0	0,0%	3	17,6%	8	47,1%	5	29,4%
um a dois anos	0	0,0%	7	7,6%	11	12,0%	35	38,0%	39	42,4%

três a quatro anos	0	0,0%	3	4,6%	7	10,8%	23	35,4%	32	49,2%
quatro a seis anos	1	1,7%	1	1,7%	5	8,5%	18	30,5%	34	57,6%
tempo_pufv	bloco2_11									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	1	5,9%	3	17,6%	8	47,1%	5	29,4%
um a dois anos	2	2,2%	2	2,2%	11	12,0%	40	43,5%	37	40,2%
três a quatro anos	0	0,0%	5	7,7%	2	3,1%	29	44,6%	29	44,6%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	5	8,5%	20	33,9%	33	55,9%
tempo_pufv	bloco2_12									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	4	23,5%	10	58,8%	3	17,6%
um a dois anos	1	1,1%	5	5,4%	6	6,5%	45	48,9%	35	38,0%
três a quatro anos	0	0,0%	2	3,1%	4	6,2%	26	40,0%	33	50,8%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	7	11,9%	22	37,3%	29	49,2%
tempo_pufv	bloco2_13									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	3	17,6%	10	58,8%	4	23,5%
um a dois anos	1	1,1%	6	6,6%	10	11,0%	34	37,4%	40	44,0%
três a quatro anos	0	0,0%	1	1,5%	7	10,8%	24	36,9%	33	50,8%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	6	10,2%	21	35,6%	31	52,5%
tempo_pufv	bloco2_14									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	4	23,5%	10	58,8%	3	17,6%
um a dois anos	1	1,1%	3	3,3%	8	8,7%	40	43,5%	40	43,5%
três a quatro anos	0	0,0%	2	3,1%	6	9,2%	28	43,1%	29	44,6%
quatro a seis anos	1	1,7%	0	0,0%	3	5,2%	22	37,9%	32	55,2%
tempo_pufv	bloco2_15									
	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
menos de um ano	0	0,0%	0	0,0%	3	17,6%	10	58,8%	4	23,5%
um a dois anos	1	1,1%	3	3,3%	7	7,6%	46	50,0%	35	38,0%

três a quatro anos	1	1,5%	1	1,5%	4	6,2%	26	40,0%	33	50,8%
quatro a seis anos	1	1,8%	0	0,0%	5	8,8%	19	33,3%	32	56,1%

Figura 9. Dimensão 2 Bloco 2 - Processo de aprendizagem dos alunos - Percepção dos gestores e professores

Com relação à dimensão 3, representada pelo bloco 3 (Figura 10), a análise seguiu o mesmo caminho para a migração dos pontos 4 para o 5, porém, a inversão dos percentuais entre os anos 1 ano e 4 a 6 anos, no ponto 4 não seguiu a mesma dinâmica para a maioria as questões (16, 17, 20, 21 e 22), sendo que nestas questões os percentuais foram mais contínuos e a inversão dos percentuais nas demais questões apareceu de forma mais branda (entre 1 ano (47,10%) e 4 a 6 anos (35,50%)), já para o ponto 5 seguiu-se conforme as análises das dimensões 1 e 2 para todas as questões, tanto na migração, quanto na inversão dos percentuais (1 ano (17,60%) e 4 a 6 anos (57,60%)), indicando a influência do tempo em relação ao impacto que a metodologia proposta pode provocar no IDEB.

	discordo totalmente		discordo moderadamente		não concordo nem discordo		concordo moderadamente		concordo totalmente	
	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %	Contagem	Linha N %
	menos de um ano	1	5,9%	0	0,0%	4	23,5%	9	52,9%	3
um a dois anos	3	3,3%	3	3,3%	25	27,8%	36	40,0%	23	25,6%
três a quatro anos	1	1,5%	4	6,2%	15	23,1%	28	43,1%	17	26,2%
quatro a seis anos	1	1,7%	1	1,7%	6	10,2%	24	40,7%	27	45,8%

Figura 10. Dimensão 3 Bloco 3 - Impacto no IDEB - Percepção dos gestores e professores

Fazendo uma análise geral das 3 dimensões dentre as 22 questões nos pontos 4 e 5, em relação ao tempo e se tratando do nível de concordância, é possível verificar que a maior porcentagem foi de 66,10% para os participantes do programa entre um tempo de permanência de 4 a 6 anos para a primeira questão que trata da busca de maiores conhecimentos por parte dos agentes após a implantação do programa, seguida pelas questões 19 e 21 com a menor porcentagem (17,60%), que é a questão sobre a diminuição do índice de reprovação dos alunos e a personalidade do professor mediador estreita as relações com os alunos e melhora seu desempenho nas avaliações, respectivamente.

Como as diferenças percentuais entre as questões aparentam não ser elevadas, foi aplicada a análise de variância para comprovar esta afirmação. Especificamente, na Anova usou-se o teste de Lavene porque os dados não ofereceram normalidade. Então, para cada uma das três dimensões, testou-se a hipótese de terem a mesma importância relativa. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2

Análise de variância com teste de Levene

Dimensões	SS Modelo	MS Modelo	df Modelo	SS Residual	df Residual	R ² Ajustado	Valor p
1	1845,032	922,516	2	1954,286	19	0,8315	0,7265
2	444,982	222,491	2	1179,018	19	0,7976	0,6954
3	3385,344	1692,672	2	3277,429	19	0,8563	0,0845

Nela é possível verificar que os valores-p foram maiores do que 0,05, significando que a hipótese de importância entre as dimensões não foi rejeitada. Também é possível verificar um bom poder explicativo entre os modelos.

4.1.1 Análise Fatorial das Dimensões Relacionadas à Responsabilidade Social

Com o objetivo de depurar a escala, procedeu-se a análise fatorial na matriz formada pelas 22 variáveis e pelos 5 pontos propostos com o intuito de apresentar melhor poder explicativo em relação às três dimensões da responsabilidade social. A extração das componentes principais aconteceu utilizando-se uma proporção especificada da variância ($\lambda > 0,7$), e a variância explicada de todos as componentes foi considerada maior que 70%. Após rotação varimax emergiram, portanto, dois fatores (dimensões), com proporção de variância explicada pelo primeiro fator de 90,49 % e pelo segundo fator de 4,57%, totalizando uma explicação da variância de 95,06%, conforme se confere na Figura 11. A Tabela 3 demonstra as cargas fatoriais, os valores de comunalidade e os valores de R^2 ajustado, apresentando uma média de 0,9477 entre as 22 questões, significando que a houve uma coerência entre os pontos da escala Likert entre os respondentes.

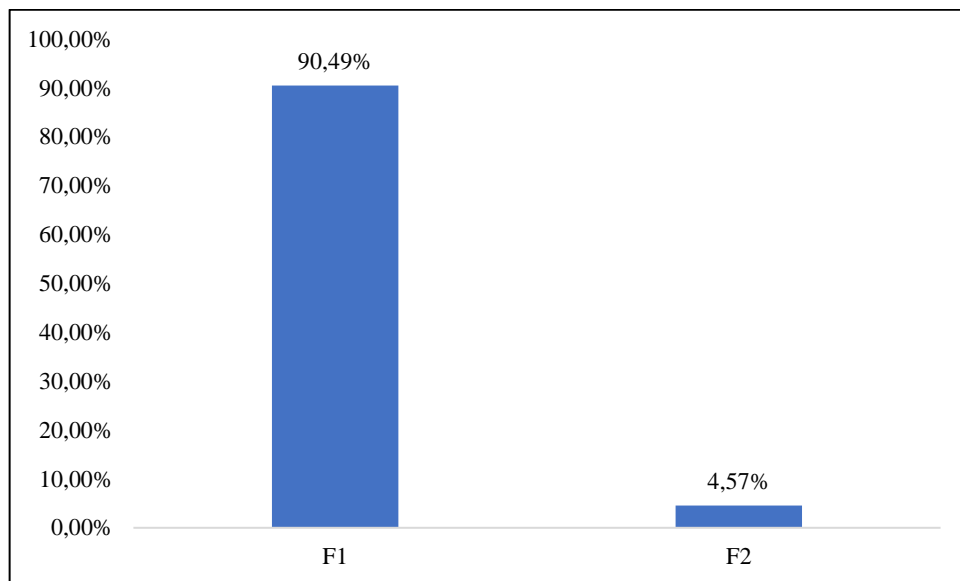


Figura 11. Fatores extraídos por rotação varimax

Tabela 3

Dimensões das questões relacionadas à responsabilidade social

Questões	Dimensões (Fatores)		Comunalidades	R ² ajustado
	1	2		
q1	0,8601		0,7396	0,9481
q2	0,8724		0,7612	0,9480
q3	0,9006		0,8110	0,9444
q4	0,8753		0,7661	0,9439
q5	0,8593		0,7384	0,9481
q6	0,8627		0,7442	0,9474
q7	0,8790		0,7725	0,9431
q9	0,8339		0,7000	0,9494
q10	0,8369		0,7003	0,9448
q11	0,7939		0,6302	0,9491
q12	0,7568		0,5728	0,9475
q13	0,8118		0,6591	0,9485
q14	0,7789		0,6067	0,9494
q15	0,7812		0,6103	0,9488
q16		0,7357	0,9402	0,9418
q18	0,8530		0,7276	0,9479
q19		0,8992	0,9629	0,9333
q20		0,8941	0,9437	0,9227
q21	0,8242		0,6793	0,9496
q22		0,8636	0,9607	0,9396
Autovalor	19,9099	1,0043	% variância acumulada	média R² ajustado
Total de variância explicada	90,4997%	4,5650%	95,0647%	0,9477

Os resultados do Alfa de Cronbach, confiabilidade composta e variância extraída utilizados para analisar a consistência interna dos dados para cada uma das duas dimensões identificadas constam das Tabelas 4 e 5. Há uma concentração maior no Fator 1, com dezesseis atributos, seguido do Fator 2, com quatro atributos (Tabela 3).

Tabela 4

Alfa de Cronbach

Dimensões (Fatores)	Alfa de Cronbach	Questões relacionadas à responsabilidade social	Nº de itens
1	0,9647	q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q18 q21	16
2	0,9134	q16 q19 q20 q22	4

Os valores de Alfa de Cronbach são considerados satisfatórios, pois são valores entre 0,9134 e 0,9647, bem como os valores da confiabilidade composta, entre 0,5728 e 0,9629. Para a variância extraída, todos os valores ficaram acima de 0,7, sugerindo convergência para as duas dimensões da responsabilidade social identificadas. É possível verificar que as duas dimensões representam um total de 20 questões e formam um quadro de dimensões reduzidas, comparando-se à proposta do questionário.

Tabela 5

Confiabilidade composta e variância extraída

Dimensões (Fatores)	Confiabilidade composta	Variância extraída
1	0,8678	0,7634
2	0,7845	0,7002

As duas dimensões encontradas podem ser associadas ao processo de ensino aprendizagem, o que permite validar seu conteúdo quando se relaciona ao impacto provocado no IDEB. Para facilitar uma comparação, a Tabela 6 apresenta as questões relacionadas às suas respectivas dimensões em relação aos resultados da presente pesquisa, corroboradas pela Figura 12 onde se tem o agrupamento das questões nas duas dimensões.

Tabela 6

Dimensões originais e modificadas

Dimensões (blocos) originais	Dimensão (Fator) 1	Dimensão (Fator) 2
Metodologia (aprendizagem)	q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7	
Processo de aprendizagem	q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15	
Impacto no IDEB	q18 q21	q16 q19 q20 q22

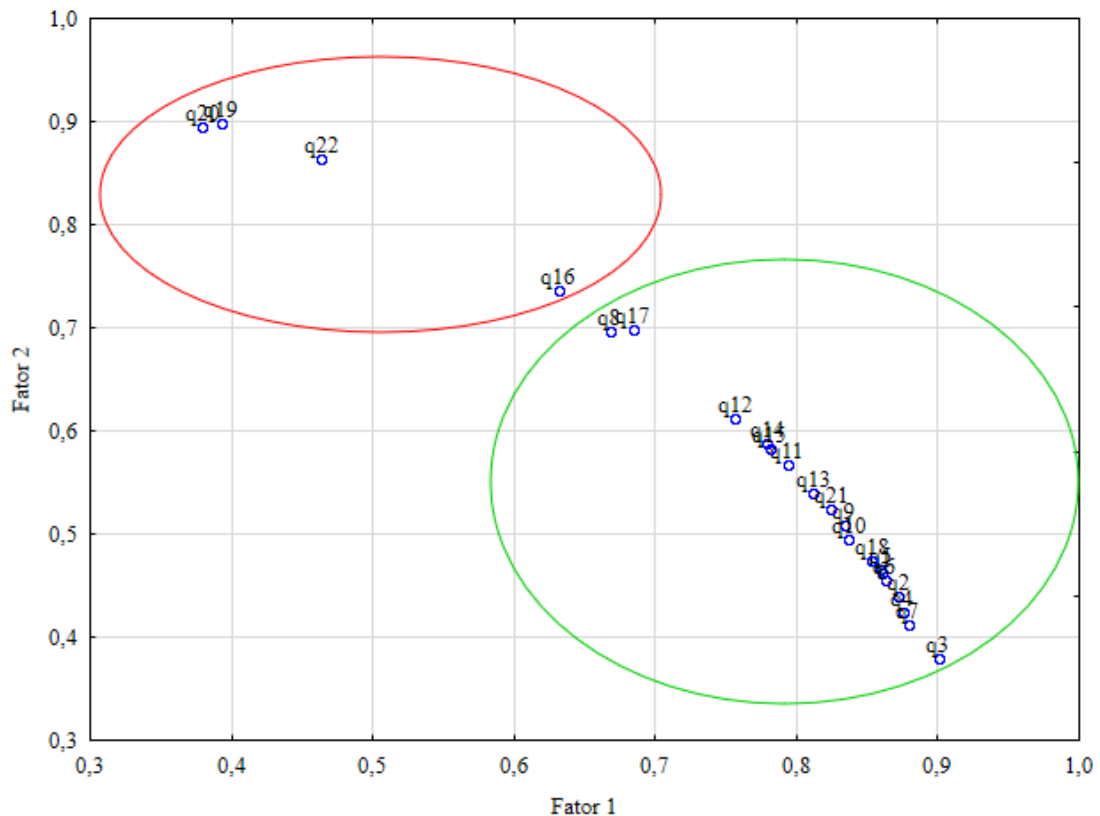


Figura 12. Agrupamento das questões segundo os fatores extraídos

As questões q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q18 e q21, que originariamente se apresentavam em todas as três dimensões (Blocos 1, 2 e 3), agregaram-se em uma única dimensão, denominada metodologias para o processo de aprendizagem. As questões q16, q19, q20 e q22 se apresentavam apenas na terceira dimensão (Bloco 3) e compuseram a dimensão impacto social. Portanto, as dimensões identificadas podem ser assim definidas:

a) metodologias para o processo de aprendizagem: a aprendizagem ativa é geralmente definida como qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizado. Em resumo, a aprendizagem ativa exige que os alunos realizem atividades de aprendizagem significativas e pensem no que eles estão fazendo. Embora essa definição possa incluir atividades tradicionais como lição de casa, na prática, o aprendizado ativo refere-se a atividades que deverão introduzidas na sala de aula. Os elementos centrais da aprendizagem ativa estão na atividade do aluno e o envolvimento no processo de aprendizado.

b) impacto social: os programas sociais são recomendados como uma estratégia bem-sucedida para melhorar os resultados dos alunos, o envolvimento da família e a coesão social e comunitária.

Como é possível verificar, mesmo tendo sido utilizada uma escala de 5 pontos, com maior proximidade ao contexto em pesquisa, emergiram duas dimensões relacionadas à responsabilidade social (metodologias para o processo de aprendizagem e impacto social), associadas logicamente às suas respectivas questões, corroborando a necessidade de termos atenção às especificidades de cada situação de pesquisa ou ambiente educacional a ser analisado. E isto serve como evidências para que os devidos direcionamentos dos programas, neste caso, o Programa A União Faz a Vida, elevem a qualidade do processo de aprendizagem educacional.

Finalizando-se o estudo e de posse das duas novas dimensões, testou-se a hipótese fundamental de verificar o quão a dimensão metodologias para o processo de aprendizagem impacta na dimensão impacto social. Para tanto, realizou-se a análise de regressão sobre as variáveis constituintes das dimensões 1 e 2 e extraiu-se o R^2 ajustado, conforme se verifica na Tabela 7.

Tabela 7

Análise de regressão

Dimensões	b*	Erro de b*	b	Erro de b	t(17)	Valor p
1	-2,3391	1,1617	-0,2994	0,1487	-2,0135	0,040172
2	-1,7162	1,1617	-0,2484	0,1681	-1,4773	0,015788
R² ajustado	0,8183					

Com os dados é possível verificar que o programa PUFV explica cerca de 81,83% a educação do cidadão, conforme o que se preconiza pelo Sicredi, mas que em dados reais é possível verificar.

4.2 Discussão dos Resultados

De acordo os estudos, os agentes (professores e gestores escolares) têm respostas muito positivas em relação ao Programa União Faz a Vida, e isso foi observado principalmente em relação à proposta metodológica e ao tempo de participação no programa, objetivo principal da pesquisa, que foi analisar se um programa de educação cooperativa de responsabilidade social tem contribuição para a educação do cidadão.

Os dados foram analisados a partir de um retrato do cenário dos 4 municípios que trabalham com a metodologia do PUFV desde 2014 em suas escolas de ensino fundamental II, com metas e notas obtidas nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

desde então. Analisou-se por meio da percepção dos agentes a contribuição do PUFV para este resultado. Como o IDEB é composto por vários indicadores, a pesquisa se baseou na construção das questões partindo da metodologia do programa como uma linha do tempo/fase até seu impacto.

Inicialmente o questionário foi proposto com 3 dimensões, aplicado para os 234 agentes levando em consideração as 22 questões. Após a análise fatorial foi possível identificar a relação entre as variáveis, possibilitando a eliminação de duas variáveis, 08 e 17, e o agrupamento por correspondências das demais questões, tornando benéfica a redução para 2 dimensões: metodologia para o processo de aprendizagem e impacto social.

Na primeira dimensão, procurou-se analisar o comportamento e a percepção dos agentes em relação à relevância da proposta metodológica do programa, indicando a importância dela para o processo de aprendizagem do aluno. Notou-se que quando questionado (variável 1) sobre eles buscarem mais conhecimento após ingressarem no PUFV, houve uma alta percentagem de respostas (92,70%) e a partir de então, passaram a buscar novos conhecimentos. Este indicador é muito importante para avaliar o desenvolvimento do programa, visto que um dos maiores desafios para educação no Brasil hoje é a formação inicial e continuada dos professores e a qualidade educacional, e um objetivo do programa é contribuir na resolução de tais desafios. Sua proposta pedagógica propõe que o ensino aconteça por meio das metodologias ativas tendo como foco pedagogia de projetos.

Em sequência, na 2 variável, houve uma percentagem muito relevante, 91,80%, na questão relativa ao buscar maneiras de conectar os conteúdos curriculares aos projetos do PUFV para contribuir ao desenvolvimento da criatividade dos agentes. Outro ponto que traz clareza em relação ao desenvolvimento do professor é o uso da pedagogia de projetos que possibilita às instituições formadoras e às escolas não apenas alcançar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, mas principalmente o professor. Nessa direção, Araújo (2014) indica que a pedagogia de projetos é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais na sala de aula.

Nessa mesma dimensão, nas variáveis 3 e 4, analisado os dados em relação aos vínculos do professor com os alunos e mudança em sua postura em sala de aula no que diz respeito à autonomia do aluno, foi possível visualizar percentagens acima de 82,9% de concordância, mesmo esse índice sendo inferior aos índices anteriores, tem sua importância, pois estas questões vem de encontro com o que a metodologia propõe, ter cidadãos mais autônomos, cooperativos, olhando mais para sua comunidade e o professor identificando melhor o perfil de cada aluno. De acordo com Ulrich (2010), o processo educativo é caracterizado com uma ação

social, pois está baseado nas relações que se estabelecem entre sujeitos, entre educadores e educandos, que se transformam em aprendizes um do outro. Logo, a educação é parte da civilização, da prática social, da sociabilidade, do relacionamento humano.

Com a variável 5, sobre os professores serem mais motivados a enfrentar os desafios e a superar seus próprios limites, foi possível identificar que o programa propõe uma quebra de paradigmas nessas cidades, saindo da proposta tradicional de ensino, “onde as cadeiras são enfileiradas e o professor escreve no quadro negro”, buscando tornar o ambiente escolar cada vez inovador. As formas de ensinar por projetos podem mudar o comportamento do professor e levá-lo a despertar maior interesse dos alunos para a aprendizagem. É preciso que os alunos tenham entusiasmo para entrar e sair das escolas, com uma formação sólida, crítica, que contribua para o seu desenvolvimento posterior. Ao mesmo tempo, é fundamental que os professores estejam encorajados a melhorar a cada dia a sua prática docente, inovando sempre a práxis pedagógica e dando sentido aos conteúdos ensinados nas instituições escolares (Moran, 2014).

Quando se questionou sobre ser mais motivado e realizado com seu trabalho dentro da escola (variável 6), obteve-se um resultado extremamente relevante, pois pode-se dizer que quando são mais motivados com seu trabalho, provocam mudanças no ambiente escolar de forma que ele seja mais cooperativo. Segundo o Sicredi (2020), o programa tem como proposta contribuir com a formação desses professores que vai muito além de ensinar por projetos, mas principalmente intensificar seus valores, que são: cooperação, cidadania, democracia, justiça, empreendedorismo e autonomia. Vale ressaltar que o número de discordância foi de 8,6% dos agentes, o que faz refletir a importância para eles do investimento para sua formação.

Em relação a influência do PUFV mesmo com o passar do tempo (variável 7), houve a menor percentagem 3,4% de discordância, sendo que 87,0% concordam com esta influência. Neste contexto é possível intensificar a importância de um programa de responsabilidade social, o qual tem sido benéfico não só para escola, mas também impactado positivamente para empresa. Uma ação social bem conduzida garante a qualquer empresa posição de destaque na sociedade onde atua [...]. E esta posição de destaque é fator decisivo na autopreservação empresarial. Com uma imagem empresarial fortalecida, sujeita a poucos riscos, pois o consenso existe sobre a necessidade de satisfazer e de dar prioridade às carências sociais, a empresa canaliza a sua busca da competitividade para fatores como preço, qualidade, marca, serviços e tecnologia (Melo & Froes, 1999, p. 97).

Ainda dentro da primeira dimensão, nas variáveis a seguir, segue de forma linear somado os níveis de concordância nessas variáveis, é importante destacar que também ocorreu um

menor nível de discordância em relação às primeiras variáveis. Quando se olha para a questão que se remete, se os alunos passaram a desenvolver novos interesses e conhecimentos, além do currículo formal do conteúdo escolar (variável 9), a percentagem foi de 87% de concordância. Esse indicador vem muito de encontro com a ideia do programa de ter uma escola mais aberta à comunidade, onde o professor vai além de seus conhecimentos, quando o aluno vai além dos conteúdos curriculares, a pedagogia ativa propõe baixar os muros das escolas, trazer a integração da teoria à prática. Neste sentido o PUFV propõe a comunidade de aprendizagem, a qual o professor busca apoio de um profissional e/ou alguém com conhecimento sobre o assunto para fazer parte desta comunidade, trazendo a vivência e a experiência para o dia a dia da escola (PUFV, 2020).

Nas variáveis 10 e 11, sobre os alunos se tornarem mais questionadores e desenvolver maior autonomia e proatividade na execução das atividades, o nível de concordância foi de 83,2% e 86,2%, respectivamente. De acordo com o PUFV (2020), o processo de aprendizagem deve ser o mais completo possível, uma educação que transforma. Quando se trata em desenvolvimento de autonomia, ser mais questionadores, percebe-se a contribuição nítida do programa. Para Freire (2007), é uma questão de ética o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, o docente ao desprezar a curiosidade do aluno, a sua inquietude e sua linguagem, transgredem os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Seguindo para as questões, se os alunos se tornaram mais conscientes acerca de sua responsabilidade como cidadão, valorizar mais a comunidade e compartilhar seus conhecimentos em benefício de todos onde vivem (variáveis 12, 13 e 14), as percentagens foram de 87,1%, 84,9% e 87,9% de concordância, nesta ordem. Este indicador é bastante relevante, pois está ligado aos desafios da transformação da educação, pois um dos desafios da educação hoje é fazer a conexão dos alunos com a comunidade também.

Dentro deste contexto, sobre a percepção dos agentes em relação os alunos desenvolveram uma visão de mundo mais ampla e crítica a partir do contato com outras realidades sociais, obteve-se um percentual muito significativo (88,7%), em se tratando que o público alvo do programa são os professores e alunos. Este dado mostra além da efetividade positiva da formação dos professores e também a multiplicação da proposta do PUFV para os alunos, trazendo de fato a relevância dela para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, e sua contribuição enquanto programa social. É notório que um programa de responsabilidade social bem aplicado traz grandes ganhos para a sociedade, ou seja, a responsabilidade social precisa ir além dos direitos e deveres de uma empresa. Segundo Melo

e Froes (1999, p. 84), “investindo em projetos sociais a empresa assume a sua responsabilidade social e oferece algo em troca ao que por ela foi usurpado da sociedade”.

Compondo ainda essa dimensão as variáveis 18 e 21 também obtiveram altos níveis de concordância 89,1% e 90,4%, as quais se referiram sobre: a reprovação deixar de ser temida quando o aluno, se tornar seguro sobre sua aprendizagem e sobre a personalidade do professor mediador estreitar as relações com os alunos e melhora seu desempenho nas avaliações. De forma geral é interessante refletir sobre a relação e contribuição entre as variáveis definidas nesta dimensão após a análise fatorial, sendo que a partir da análise de cada uma é possível dizer que o programa tem grande influência na mudança do comportamento dos seus agentes, o que leva a acreditar que ele é relevante e tem cumprido seu papel nos municípios estudados, ou seja, por meio do PUFV existem professores mais preparados para a educação do aluno, dando direcionamento à segunda dimensão, que trata do impacto social no processo de aprendizagem.

Na segunda dimensão, procurou-se analisar o impacto social, por meio do retrato do programa de responsabilidade social PUFV para o IDEB, na percepção dos agentes. As questões foram elaboradas relacionando a proposta da metodologia com as variáveis do IDEB. Esta dimensão apresentou uma menor percentagem e um comportamento diferente entre elas nos níveis de concordância moderada e concordância total em relação à primeira dimensão, onde a percentagem foi maior para o nível de concordância total. No entanto, trouxe um resultado muito positivo confirmando a conexão com a primeira dimensão. Aqui houve um número menor de variável composto por 4 questões (16, 19, 20 e 22) após a análise fatorial.

A variável 16, que analisou se o estímulo ao protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem aumenta seu interesse pelos estudos e conseqüentemente há melhoria nas notas, apresentou a maior percentagem dessa dimensão com 84,4% de concordância. É importante ressaltar que aqui foi possível observar a contribuição da proposta da metodologia do PUFV com um dos indicadores do IDEB, pois segundo o INEP (2020), a elaboração do índice são: as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP e a taxa de rendimento escolar, sendo que a taxa de rendimento é composta pelos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar levantados anualmente pelo Censo Escolar.

Neste sentido, obteve-se percentagens relevantes nas variáveis 19 e 20 de 71,3% e 68,1% sucessivamente, as quais foram questionados sobre a percepção em relação à influência da metodologia na diminuição do índice de reprovação dos alunos e a escola passou a ter menos desistências dos alunos na vida escolar. Estas variáveis também estão diretamente ligadas aos

índices descritos anteriormente. Por meio desta questão ficou evidente não só a contribuição da metodologia para esses índices, mas também é notório a eficácia de sua aplicação e resultado.

Por fim, foi analisado na variável 22 se, no geral, o programa contribui para o aumento da nota do IDEB. Esta é uma das grandes questões e principais deste estudo e deu base para construção dos objetivos e análises, ou seja, esta questão faz a integração de todas as variáveis analisadas. A percentagem apresentada foi de 72,2% de concordância, um indicador valioso para a avaliação da Sicredi em relação à efetividade de seu programa. Assim, pode-se dizer que o programa contribui com o IDEB nesses municípios, sendo que este é um importante instrumento utilizado para medir a qualidade de educação no país. De acordo com o INEP (2020), o IDEB é a ferramenta que conduz a política pública em prol da qualidade da educação, além de fazer o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, o qual tem como meta alcançar média 6 para o ano de 2022, valor correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

Outra análise importante realizada foi sobre a participação dos agentes em relação ao tempo que ingressaram no programa, a qual foi possível observar nas 2 dimensões um comportamento muito parecido. A cada ano que aumentou a participação dos agentes no programa, aumentou o nível de concordância de forma positiva, de acordo com a escala utilizada, especialmente dos pontos 4 para o ponto 5. Esta avaliação é essencial para continuidade do programa, visto a necessidade de ter um acompanhamento mais próximo e buscar a fidelização dos agentes, pois conforme estudo o programa tem contribuído de forma muito positiva para os principais desafios da educação no país hoje (formação inicial e continuada dos professores) e ajudou a cumprir as diretrizes na busca por qualidade do ensino por meio do IDEB (alunos na idade certa/ maiores notas nas avaliações, menor número de reprovação).

Fechando as análises, com o teste da hipótese foi possível verificar que a primeira dimensão (metodologia para o processo de aprendizagem) tem impacto de 81,83% sobre a segunda dimensão (Impacto Social), ou seja, o programa PUFV está diretamente relacionado de forma positiva com a educação do cidadão, e contribui para o índice de desenvolvimento da educação básica, o qual é o parâmetro que mede a qualidade da educação, não só no país mas também nos países mais desenvolvidos. Neste contexto é possível dizer que o programa tem cumprido seu objetivo nesses municípios e a empresa mostrou seu papel com a Responsabilidade Social. Na concepção de Melo e Froes (1999, p. 84) “a responsabilidade social é vista como um compromisso da empresa com relação à sociedade e à humanidade em geral, baseada na apropriação e uso de recursos que originariamente não lhe pertencem”.

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo serão apresentadas algumas conclusões sobre pontos relevantes acerca dos resultados da pesquisa, implicações gerenciais e sugestão para pesquisas futuras.

5.1 Pesquisa

No decorrer do presente estudo objetivou-se analisar qual o impacto de um programa de Responsabilidade Social no processo de aprendizagem para a educação do cidadão. Para a delimitação do tema proposto partiu-se do levantamento de informações do programa no eixo de educação cooperativa e do índice de desenvolvimento da educação básica do país. O estudo limitou-se a analisar a partir do retrato do programa os agentes de educação, sendo eles gestores escolares e professores.

Foi investigada a visão dos agentes por meio de um questionário que possibilitou observar questões pertinentes à análise do programa de educação cooperativa e sua contribuição para o processo de aprendizagem e impacto social. Constatou-se então que, na visão dos professores que trabalham diretamente com o programa, os aspectos abordados nas dimensões foram considerados positivos tanto em relação à metodologia para o processo de aprendizagem, quanto sua contribuição para o índice de desenvolvimento da educação.

Pôde-se constatar ainda que o programa está sendo desenvolvido de forma eficaz, considerando seu propósito refletido na execução das ações, além de ser muito bem visto pelos professores que atuam nas quatro cidades estudadas (Atalaia, Ibiporã, Pitangueiras e São Jorge do Ivaí). Neste sentido, atinge os objetivos a que se propõe, possibilita a construção e a vivência de atitudes e de valores de cooperação e de cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo à educação de crianças e adolescentes.

A proposta metodológica do programa é muito importante para o processo de aprendizagem, dada a alta percentagem no nível de concordância com as variáveis, em relação à segunda dimensão, que trata do impacto social no processo de aprendizagem.

É notório que o programa trouxe mudanças positivas no comportamento dos agentes e alunos, e se instaurou no dia a dia da vida escolar. Os agentes passaram a buscar mais ativamente novos conhecimentos; desenvolveram mais a criatividade por meio da metodologia; fortaleceram os vínculos com os alunos; tornaram-se mediadores do processo de aprendizagem; e se consideram mais motivados com seu trabalho, influenciados pela prerrogativa do programa ao passar do tempo.

Além disso, ficou evidenciado que estas mudanças refletiram de forma muito positiva também o comportamento do aluno. Segundo os agentes, os alunos passaram a desenvolver novos interesses e conhecimentos, além do currículo formal do conteúdo escolar; se tornaram mais questionadores; desenvolveram maior autonomia e proatividade na execução das atividades escolares; se tornaram mais conscientes acerca de sua responsabilidade como cidadãos; passaram a valorizar mais a comunidade onde vivem; tornaram conscientizadores compartilhando seus conhecimentos para benefício de todos; desenvolveram uma visão de mundo mais ampla e crítica a partir do contato com outras realidades sociais; a reprovação deixa de ser temida quando o aluno se torna seguro sobre sua aprendizagem; e ainda a personalidade do professor mediador estreitou as relações com os alunos e melhorou seu desempenho nas avaliações.

E mesmo tendo um nível de concordância um pouco inferior, a dimensão referente ao impacto social, trouxe uma percentagem muito significativa e positiva para a avaliação da proposta do programa, e por meio dela foi possível analisar a influência do programa para o índice de desenvolvimento da educação básica. Na percepção dos agentes, o estímulo ao protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem aumentou seu interesse pelos estudos e, conseqüentemente, houve melhoria nas notas. Além da diminuição do índice de reprovação e desistência dos alunos. Estas questões estão diretamente ligadas às variáveis do IDEB, que pelas notas apresentadas, é uma importante ferramenta para acompanhamento das metas para a educação e importante condutor de política pública em prol da qualidade. É importante destacar que nos quatro municípios analisados houve aumento nas notas obtidas pelo IDEB, dos quais três já ultrapassaram a média estabelecida pela meta de 2022 (média 6,0).

É importante destacar ainda que o estudo demonstrou que os agentes com mais anos de participação no programa, se comparado aos agentes que estão nos anos iniciais, concordam que há contribuição da metodologia para o aprendizado e seu impacto no IDEB, ou seja, quanto mais tempo no programa, mais acreditam na sua contribuição para educação do cidadão. Neste sentido faz-se necessário refletir sobre a rotatividade dos agentes em seu trabalho como um fator negativo para eficácia da aplicação da proposta pedagógica. Pois mesmo o estudo sendo aplicado em cidades com participação no programa há 6 anos, a maior percentagem dos agentes respondentes ficou entre 1 a 4 anos de participação, embora tenham tido um bom nível concordância em relação às dimensões analisadas.

Considera-se, portanto, que a questão de pesquisa foi respondida e os objetivos foram alcançados, uma vez que se comprou estatisticamente que é relevante e tem impacto positivo no processo de aprendizagem a forma como é aplicada a proposta pedagógica do programa,

além de proporcionar mudança na atividade dos gestores e professores e provocar o aumento do seu interesse, envolvimento e protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e impactar de forma significativa a avaliação e notas do IDEB.

Finalmente pode-se afirmar que o Programa A União Faz a Vida tem contribuído não só para a educação do cidadão, mas também para que a organização cumpra seu papel de Responsabilidade Social Corporativa junto com a sociedade, principalmente em se tratando da percepção dos agentes em relação ao programa que é ofertado gratuitamente.

5.2 Implicações Gerenciais

Espera-se que o estudo possa contribuir positivamente à organização estudada, pois além de auxiliar o esclarecimento em torno da Responsabilidade Social Corporativa, poderá trazer sugestões e críticas construtivas para o aprimoramento e a solidificação do Programa União Faz a Vida, de maneira a corroborar com a qualidade da educação do cidadão e aperfeiçoar o envolvimento da comunidade na busca por uma sociedade com princípios éticos de cooperação e de cidadania. Com base nestas considerações, seguem algumas implicações gerenciais.

Em relação ao tempo de participação no PUFV, constatou-se que 47% dos respondentes estava participando do programa até 2 anos e 52,9% a mais de 2 anos. Com isto, sugere-se o desenvolvimento de uma ferramenta diagnóstica que permita conhecer o tempo de trabalho do educador na escola, se em algum momento já participou do programa e por quanto tempo permaneceu ativo em cada escola que passou. Pode-se então sugerir uma metodologia que lide com três diferentes situações: 1) professor que já fez habilitação, mas é rotativo; 2) professor que já fez habilitação, mas é fixo daquela escola; 3) professor que não fez habilitação.

Vale ressaltar que, quanto mais tempo no PUFV, mais os educadores reconhecem melhorias na aprendizagem. Pensar também em se criar formações específicas para os educadores por tempo de atuação no programa, por exemplo: 1) de 1 a 3 anos: fixação da metodologia; 2) de 3 a 6 anos: aprofundamento da metodologia; 3) de 6 anos em diante: especialização em temas de escolha dos educadores.

Outro fator analisado é acerca da importância de formação para os agentes em relação à proposta metodológica. Talvez seja um indicativo para que o programa possa propor *feedbacks* semestrais com os coordenadores locais dos municípios com perguntas sobre variáveis específicas do funcionamento do programa para auxiliar em correções de ações mais rápidas e eficientes e conseguir atender as demandas e necessidades com mais agilidade. *Feedbacks* no

sentido de fazer com que reflitam sobre o PUFV e suas funções e como ele está sendo desenvolvido.

Sugere-se ainda incentivar os educadores a escreverem seus projetos de forma científica (os assessores poderiam orientar neste sentido) para que possam futuramente apresentar publicações que trazem credibilidade ao PUFV. Por fim sugere-se realizar pesquisas com questionários anualmente para mensurar algumas variáveis importantes do programa, como as pontuadas no trabalho, para assim poder buscar pontos de melhorias constantes.

5.3 Sugestão para Pesquisas Futuras

O estudo limitou-se pesquisar apenas os gestores e os professores que participam do Programa A União Faz a Vida, sendo importante que a pesquisa abranja também os alunos e os pais que são beneficiados pelo programa, possibilitando a continuidade do estudo, de maneira a ampliar as pesquisas nestes municípios.

Ainda, sugere-se que a pesquisa possa ser repetida em outras instituições financeiras e em outros municípios que também desempenham atividades semelhantes a fim de comparar ações e resultados.

Outro ponto a ser pesquisado é sobre a evasão escolar, talvez seja um indicativo para que o programa possa pensar, junto às escolas, de que maneira é possível intensificar a relação escola-comunidade e perceber se as causas para evasão são de caráter pedagógico, exclusivamente, ou se tem outras próprias da vida cotidiana dos alunos, tais como questões sociais, econômicas e culturais.

REFERÊNCIAS

- Akamine, C. T., & Yamamoto, R. K. (2009). *Estudo dirigido: estatística descritiva*. São Paulo: Editora Érica.
- Araújo, O. H. A. (2018). Contribuições da pedagogia para a educação pública brasileira no cenário político-social contemporâneo. *Currículo Sem Fronteiras*, 18(03), 1044-1056.
- Araújo, U. F. (2014). *Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação*. São Paulo: Summus.
- Ashley, P. (2005). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.
- Avelino, W. F. (2019). Ensino integral: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. *Revista InterMeio*, 25 (50) 185-201.
- Barbosa, M. S. S. (2004). *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bastos, C. C. (2006). *Metodologias ativas*. Recuperado em 10 de junho, 2020, de <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Bastos, M. F., & Ribeiro, R. F. (2011). Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 573-594.
- Belato, D. (2003) *Seminários de Implantação- Programa A União Faz a Vida*. Porto Alegre, Brasil.
- Bertoncello, S. L. T., & Júnior, J. C. (2007). A importância da responsabilidade social corporativa como fator de diferenciação. *FACOM*, (17), 70-76.
- Bowen, H. R. (1957). *Responsabilidades Sociais do Homem de Negócios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brasil. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Prova Brasil e Saeb. Histórico: história da Prova Brasil e do Saeb. C2011a. Recuperado em 04 de junho, 2020, de <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.304/1996*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Recuperado em 18 de janeiro, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. *Ministério da Educação*. Brasília: Presidência da República, 2020. Recuperado em 04 de junho, 2010, de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>.
- Brasil. *Plano Nacional de Educação - Lei nº. 13.005/2014*. Brasília: Presidência da República, 2014. Recuperado em 23 de janeiro, 2020, de <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Candau, V. M. F. (2013). Tecnologia educacional: concepções e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, (28), 61-66.
- Carroll, A. (1999). Corporate social responsibility: evolution of a definitional construct. *Business & Society*, 38(03), 268-295.

- Chirinéa, A. M., & Brandão, C. F. *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade em busca de significado*. Recuperado em 04 de junho, 2020, de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>.
- Clock, D., Heidemann, A., de Moraes, A. C., & Baldin, N. (2015, setembro). Conhecimento, responsabilidade social e sustentabilidade-pilares para a cidadania no século XXI. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental*. Instituto Brasileiro de Gestão Ambiental. Porto Alegre, RS, Brasil, 23.
- Coelho, M. Q. (2004). Indicadores de performance para projetos sociais: a perspectiva dos stakeholders. *Revista Alcance*, 11(11), 423-444.
- Coutinho, R. B. G. (2011). *Responsabilidade social corporativa no Brasil: o caso da DPaschoal Automotiva* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Davis, W. K. (1967). Understanding the social responsibility puzzle. *Business Horizon*, 10(04), 45-60.
- Instituto Ethos. *Sobre o Instituto Ethos*. Retomado em 16 de fevereiro, 2020, de http://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/missao/#.UwD-D_IdWCQ.
- Ferreira, C. M. S. (2006). *A evolução da responsabilidade social empresarial na gestão e sua relação com os grupos de interesse: estudo de caso Perdigão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fischer, R. M. (2002). *O desafio da colaboração: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor*. São Paulo: Gente.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gawlak, A., & Ratzke, F. *Cooperativismo: primeiras lições*. Brasília: SESCOOP.
- Gioia, F. H., & Paoli, C. G. (2018). Universalidade e progressividade do direito à educação: parâmetros de aplicabilidade para os níveis de ensino no contexto do sistema constitucional brasileiro a partir da Declaração dos Direitos do Homem. *Cadernos de Direito Actual*, (10), 47-61.
- Glantz, S. A. (2013). *Princípios de bioestatística*. 7.ed. Rio de Janeiro: AMGH.
- Hair Jr., J. F.; Anderson, R. E., Tatham, R. L.; & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective*. New York: Pearson.
- Holyoake, G. J. (2001). *Os 28 tecelões de Rochdale*. 7. ed. Porto Alegre: WS Editor.
- Karkotli, G. R. (2004). *Responsabilidade social: uma estratégia empreendedora* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.
- Kilpatrick, E. W. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- Kono, F. J. C. (2006). *Responsabilidade social corporativa: motivações e benefícios do comportamento socialmente responsável no setor bancário*. Recuperado em 20 de junho, 2020, de http://www.ead.fea.usp.br/tcc/trabalhos/TCC%20_RSC%20no%20Setor%20Bancario_Fabio%20Kono.pdf.

- Lavalle, A. G., Castello, G. L., & Bichir, R. M. (2004). Quando novos atores saem de cena. Continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. *Revista de Sociologia Política: Política & Sociedade*, 03(05), 37-55.
- Levek, A. R. H. C., Benazzi A. C. M., Arnone, J. R. F., Seguin, J., & Gerhardt, M. T. A. (2002). Responsabilidade social e sua interface com o marketing social. *Revista FAE*, 05(02), 15-25.
- Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Lima, A. O. (2010). *Uso da metodologia de projetos visando uma aprendizagem significativa de física: um estudo contextualizado das propriedades do solo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.
- Macedo, E. F. (2002). *A hora e a vez dos currículos*. In: Alves, N. (Org.) Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez.
- Machado, N. J. (2006). *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- Melo Neto, F. P., & Froes, C. (2001). *Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Melo, W. V., & Santos Bianchi, C. (2015). Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 8(3), 43-59.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 02, 15-33.
- Neta, A. O. A. (2018). *Uma análise da experiência da educação cooperativista em uma cooperativa de crédito* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, Brasil.
- Neto, A. O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Oliveira, M., Peixoto, R., & Maio, E. R. (2018). A educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. *Revista Amazônida*, 03(02), 27-39.
- Oliveira, M. A., Assis, M., Oliveira, G. L. A., Quelhas, O. L. G., & Costa, S. R. R. (2014, agosto). A sustentabilidade e a responsabilidade social das empresas: lucratividade para as organizações e geração de benefícios social. *Anais do X Congresso de Excelência em Gestão*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Pimentel, G. S. R. (2019). O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia*, 01(03), 22-33.
- Programa. (2020). *Princípios - Programa A União faz a Vida*. Recuperado em 10 de janeiro, 2020, de http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_principios.
- Richardson, R. J., & de Sousa Peres, J. A. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rico, E. M. (2004). A responsabilidade social empresarial e o estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. *São Paulo em Perspectiva*, 18(04), 73-82.

Severo, P. S., Tinoco, J. E. P., Claro, J. A. C. D. S., Schneider, J. O., & Yoshitake, M. (2014). Educação cooperativa na busca pela construção e vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania voltados ao desenvolvimento regional. *Revista de Administração da Unimep*, 12(01), 159-177.

Sicredi. (2020). *Programa A União Faz a Vida*. Recuperado em 20 de junho, 2020, de https://www.sicredi.com.br/html/conheca-o-sicredi/quem-somos/?utm_source=menu_topo&utm_medium=topo_site&utm_campaign=quem_som.

Ulrich, E. R. (2010). *Educação para o cooperativismo: melhorando as práticas sociais e o desenvolvimento regional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

Apêndice I

Perfil dos respondentes:

Qual sua função na escola?

- () Gestor Escolar
() Professor em sala de aula

Há quanto tempo você trabalha com o Programa A União Faz a Vida?

- () Menos de 1 ano
() Entre 1 e 2 anos
() Entre 2 a quatro anos
() Entre 4 a 6 anos

Bloco 1 - Metodologia (aprendizagem) - Percepção dos gestores e professores

Leia as frases abaixo e avalie se você considera que o Programa A União Faz a Vida contribuiu para as mudanças descritas. Assinale o seu nível de concordância com as afirmações listadas em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 você discorda totalmente da frase e 5 você concorda totalmente e 2, 3 e 4 níveis intermediários como demonstrado abaixo:

Discordo totalmente	Discordo Moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Indique na escala de 1 a 5 de que forma as seguintes afirmações revelam o seu Comprometimento Organizacional, desde **Discordo Totalmente** até **Concordo Totalmente**, assinalando um X no espaço correspondente.

		Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
Dimensão 1						
01	Passei a buscar mais ativamente por novos conhecimentos.					
02	Ao buscar maneiras de conectar os conteúdos curriculares aos projetos do PUFV desenvolvi minha criatividade.					
03	Os vínculos entre mim e os alunos se fortaleceram e hoje sou mais disposto(a) a ouvi-los e identificar mais suas habilidades.					
04	Desenvolvi nova postura dentro de sala de aula, deixando de exercer o papel de detentor (a) do conhecimento para me tornar um mediador (a) do processo de aprendizagem.					
05	Sou mais motivado (a) a enfrentar os desafios e a superar meus próprios limites.					
06	Passei a ser mais motivado (a) e realizado (a) com meu trabalho dentro da escola.					
07	Acredito que irei sentir a influência do PUFV mesmo com o passar do tempo.					

Bloco 2 - Processo de aprendizagem - Percepção dos gestores e professores

Pensando nas mudanças causadas pelo PUFV na vida dos seus alunos, leia as frases abaixo e avalie se você considera que o Programa A União Faz a Vida contribuiu para as mudanças descritas.

Leia as frases abaixo e avalie se você considera que o Programa A União Faz a Vida contribuiu para o aumento do interesse, envolvimento e protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Assinale o seu nível de concordância com as afirmações listadas em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 você discorda totalmente da frase e 5 você concorda totalmente e 2, 3 e 4 níveis intermediários como demonstrado abaixo:

Discordo totalmente	Discordo Moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Indique na escala de 1 a 5 de que forma as seguintes afirmações revelam o seu Comprometimento Organizacional, desde **Discordo Totalmente** até **Concordo Totalmente**, assinalando um X no espaço correspondente.

		Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
<i>Dimensão 2</i>						
01	Percebo que os alunos passaram a se interessar mais pelo espaço escolar e pelas atividades propostas.					
02	Os alunos passaram a desenvolver novos interesses e conhecimentos, além do currículo formal do conteúdo escolar.					
03	Os alunos se tornaram mais questionadores.					
04	Percebo que os alunos desenvolveram maior autonomia e proatividade na execução das atividades escolares.					
05	Os alunos se tornaram mais conscientes acerca de sua responsabilidade como cidadão.					
06	Os alunos passaram a valorizar mais a comunidade onde vivem.					
07	Os alunos se tornaram conscientizadores, compartilhando seus conhecimentos para benefício de todos.					
08	Os alunos desenvolveram uma visão de mundo mais ampla e crítica a partir do contato com outras realidades sociais.					

Bloco 3 - Impacto no IDEB - Percepção dos gestores e professores

Nota-se que nos últimos 4 anos de aplicação do IDEB, houve um aumento do índice. Pensando nas mudanças causadas pelo PUFV nas atividades escolares, leia as frases abaixo e avalie se você considera que o Programa A União Faz a Vida contribuiu para as mudanças descritas.

Leia as frases abaixo e avalie se você considera que o Programa A União Faz a Vida contribuiu para o impacto do Programa União Faz a Vida no IDEB. Assinale o seu nível de concordância com as afirmações listadas em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 você discorda totalmente da frase e 5 você concorda totalmente e 2, 3 e 4 níveis intermediários como demonstrado abaixo:

Discordo totalmente	Discordo Moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Indique na escala de 1 a 5 de que forma as seguintes afirmações revelam o seu Comprometimento Organizacional, desde **Discordo Totalmente** até **Concordo Totalmente**, assinalando um X no espaço correspondente.

		Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
<i>Dimensão 3</i>						
01	O estímulo ao protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem aumenta seu interesse pelos estudos e conseqüentemente há melhoria nas notas.					
02	Sinto que a metodologia de projetos atrai os alunos e aumenta a frequência escolar.					
03	A reprovação deixa de ser temida quando o aluno se torna seguro sobre sua aprendizagem.					
04	Percebo influência na diminuição do índice de reprovação dos alunos.					
05	A escola passou a ter menos desistências dos alunos na vida escolar.					
06	A personalidade do professor mediador estreita as relações com os alunos e melhora seu desempenho nas avaliações.					
07	No geral, o Programa contribui para o aumento da nota do IDEB.					