



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA**

MARÍLIA STUDART BARBOSA

**RELAÇÕES ENTRE OS VALORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM
CÉLULAS COOPERATIVAS (PRECE) E OS VALORES HUMANOS DE SEUS
PARTICIPANTES**

FORTALEZA

2016

MARÍLIA STUDART BARBOSA

**RELAÇÕES ENTRE OS VALORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS
COOPERATIVAS (PRECE) E OS VALORES HUMANOS DE SEUS PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Morais Ximenes.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B199r Barbosa, Marília Studart.

Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os Valores Humanos de seus participantes / Marília Studart Barbosa. – 2016.
230 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes.

1. Valores Humanos. 2. Psicologia. 3. Aprendizagem Cooperativa. 4. Educação. I.Título.

CDD 150

MARÍLIA STUDART BARBOSA

RELAÇÕES ENTRE OS VALORES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS (PRECE) E OS VALORES HUMANOS DE SEUS PARTICIPANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Data da aprovação: 07/07/2016.

BANCA EXAMINADORA



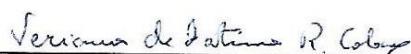
Prof.ª Dr.ª Verônica Morais Ximenes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Tereza Cristina Batista de Lima

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.ª Dr.ª Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Vovó Enir, que me ensinou muito sobre valores humanos nas aulas que a vida me permitiu ter com ela. E é porque ela “não estuda e nem trabalha”!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo princípio, pela graça e bondade!

À mamãe e ao papai, por tanto amor incondicional ao longo desses anos, por me apresentarem o grandioso valor da Vida; à Aline, à Eveline e ao Celinho, com quem aprendo sobre fraternidade, tolerância, confiança e amizade. Valorizo muito vocês!

Às famílias Studart e Barbosa, que muito me ensinaram o valor do amor intrafamiliar, tenho orgulho de ser Studart e Barbosa;

Ao Tony, meu “honeyzinho”, que de sujeito comunitário virou o objeto do meu profundo amor! Se nesse trabalho assinasse um coautor, este seria você! À família Ribeiro e Ramos, que tem me ensinado sobre companheirismo, fé e esperança!

À Verônica, minha orientadora, com quem aprendo diariamente sobre ética, responsabilidade, compromisso social e fé na vida! No começo tudo parecia tão difícil para mim, mas com a sua confiança e disposição, conseguimos chegar aqui!

À Pós-Graduação de Psicologia da UFC, aos professores do Mestrado, aos funcionários, em especial ao Hélder, pessoa e profissional admirável pela prestatividade. Ao Cícero, pela simpatia com que sempre me recebe!

Ao pessoal do NUCOM, com quem partilho sonhos e o cotidiano do Mestrado, pessoas que me ajudam a afirmar a Psicologia Comunitária que pulsa. Em especial, à Jana, minha parceira de mestrado, amizade que fiz nessa trajetória! Às meninas do campo rural, Gabi, Jéssica, Júlia, Larissa, Lilith e Nirvana, com quem aprendi sobre a arte da supervisão/docência. Agradeço também ao Alan, à Alana, Anahisa, Aparecida, Bibiana, Camila, Carla, Cadu, David, Bárbara, Elívia, Gisely, Henrique, Janaílson, Lelé, Lívia, Luan, Marcela, Márcia, Nathália, Sara, Thais e Weslay.

À CAPES, pelo investimento nestes mais de dois anos de estudo e dedicação;

À turma do Mestrado 2014.1, com quem pude compartilhar boas experiências, em especial à Janaína Melo, uma pessoa amável que virou uma amiga!

Às professoras da banca Tereza e Veriana, pelo cuidado e atenção que tiveram ao colaborarem para a realização deste trabalho. Aos professores Jáder e Walberto, por suas contribuições.

À Nara, à Rafa, à Sabrina e à Silvinha, amigas-irmãs que me inspiraram e estimularam, desde o princípio, a acreditar que eu podia caminhar por essa trilha.

À Valéria, a terapeuta certa, na hora certa, que tem me ensinado tanto sobre escrever com o corpo leve e com a alma descansada. À Nara Thais, por ter sido um canal até a Valéria e pelo compartilhar das cores e das dores.

Ao Fernando, ao Helder, ao James, ao Pablo, à Gabi, à Thais e à Rosana, por colaborarem em etapas cruciais deste trabalho. Vocês foram fundamentais!

Aos amigos da rede PRECE que colaboraram com a realização dessa pesquisa: Adriana, Catarina, Magno, Mônica, Selmária, Talita. Ao pessoal que colaborou em campo para execução de tantos passos: Adilson, Elton, Joana, Francildênia, Paula, Mairla, Ravena, Vanessa, Vilamar, Tony, Zé Alfredo. Ao casal Ana Maria e Andrade, por sempre despertarem em mim a crença de que vale à pena todo o esforço por uma causa tão nobre como a que o PRECE mobiliza.

Aos participantes da pesquisa que contribuíram com suas histórias e informações para que este trabalho fosse possível.

Aos amigos de toda uma vida que, de perto ou longe, me ajudaram a me constituir: Às meninas do colégio Christus, ao pessoal do Grupo Pentecostes, amigos de Canindé; aos Psicobizarros, turma amada! À eterna comissão de formatura, Ariela, Carol, Nara e Úrsula, amigas queridíssimas! Aos amigos do PRECE/SEDUC: Áurea, Aurenir, Carol Avendaño, Cida, Dany, Louise, Raquel, Hérison, Sônia, Tayanne e muitos outros. Ao Emanuel, à Mari e ao Pablo, pelo apoio nesse percurso!

À Gabi e ao Theozinho, por despertarem em mim tanto amor e fé na vida!

Às amigas Bárbara, Mag, Rafa, Sabrina e Tati, com quem aprendo sobre dar e receber. A presença de vocês me enche de alegria e força para viver! Ao Grupo de Oração das mulheres, que ajudou a aumentar a minha fé!

Era ela quem construía ideias
Onde antes só havia dados
Como uma máquina manual
Ela costurava pensamentos
Que lhes brotavam na consciência
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão
Não sabia das normas da ABNT
Nem tampouco do SPSS, ATLAS TI, Iramuteq
De fato, como podia
Compreender que artigos
Valiam mais do que poesias ou canções
Arte ela fazia
Com o desejo, com a alma e com o coração
Quanto ao artigo, ela o lia
Mas se fosse ler poesia!
E assim a pesquisadora ia
Com suor e com o pensamento
Construindo uma frase aqui
Adiante um capítulo, uma dissertação
Dissertação de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Uma pesquisadora em construção
Mas ela desconhecia
Esse fato extraordinário
Que a mestrandona faz seu estudo
E o estudo faz a mestrandona
Certo dia, ao computador, ao escrever uma oração
Percebeu que tudo naquela tela
Resumo, sumário, capítulos, considerações
Tudo, tudo o que estava escrito
Era ela quem o fazia
Ah, homens de letramento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde mestrandona
Soube naquele momento!
Naquela tela vazia
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava
A pesquisadora emocionada
Olhou sua própria dissertação
E teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Produção que fosse mais bela
(...)

Marília Studart Barbosa (2016)

RESUMO

O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) é um movimento formado predominantemente por estudantes de comunidades rurais do Ceará que, com o apoio educacional e social desse programa, conseguiram adquirir aprendizados que favoreceram o ingresso no ensino superior. O PRECE estimula que os jovens universitários contribuam com a aprendizagem dos estudantes de suas localidades, gerando uma rede de solidariedade e cooperação entre eles. Este estudo parte da observação de uma problemática em torno da construção de valores humanos dentro desse espaço: há uma permanente tensão entre os valores vigentes na sociedade contemporânea onde se predomina a exaltação individual, poder sobre as pessoas, acúmulo material, competição, os quais se opõem aos valores difundidos através das práticas do PRECE de cooperação, solidariedade, fortalecimento dos participantes, vinculação entre eles e o engajamento comunitário. Parte-se da pergunta: como a participação no PRECE colabora para a construção dos valores humanos de seus participantes? A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações existentes entre os valores do PRECE e os valores pessoais de seus participantes. Como objetivos específicos: identificar os valores do PRECE; identificar os valores humanos pessoais dos participantes do PRECE e analisar a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência nesse programa. Para a compreensão do objeto em questão, tomamos como referenciais teóricos a Teoria de Valores de Schwartz *et al.* (2012) e teorias psicológicas e pedagógicas que dialogam com a Aprendizagem Cooperativa do PRECE (VYGOTSKY, 1991; FREIRE, 2005; JOHNSON; JOHNSON, 1994; LA TAILLE, 2009; ARAÚJO, 2007; LIMA, 2008). A metodologia contou com uma abordagem mista. Na etapa qualitativa, foram realizados dois grupos focais, totalizando 23 participantes e na etapa quantitativa, foi feita a aplicação de 155 Questionários *Portrait Values Questionnaire* (PVQ-R) e questionário sociodemográfico. Através da análise dos dados quantitativos (análises estatísticas) e qualitativos (análise de conteúdo temática), foi feito um comparativo entre esses dados a fim de compreender o objetivo desse estudo. Constatamos a presença dos valores Autodireção de ação, Benevolência cuidado, Humildade, Universalismo (Compromisso e Tolerância) no PRECE e a ausência dos valores Poder (Domínio e Recurso) e Tradição. Identificamos uma alta pontuação, na amostra dos participantes, dos valores Universalismo (Compromisso e Tolerância), Benevolência (Cuidado e Dependência), Segurança (Social e Pessoal), enquanto percebemos que os valores com menores pontuações foram os três valores pouco presentes no PRECE. A partir desses dados, podemos afirmar que a vivência no PRECE contribuiu na construção de valores humanos dos participantes da pesquisa, embora haja algumas

contradições no processo formativo que colaboram para um afastamento dos participantes em relação ao movimento. Identificamos também valores morais como solidariedade, amizade, respeito, empatia e autonomia forjados neste espaço de interação. Observamos que o nível de envolvimento com o PRECE, a vinculação entre os participantes e o compromisso com os ideais difundidos pelo movimento delimitam perfis identitários distintos: precistas atuantes dentro e fora do PRECE e precistas desvinculados. Por fim, percebe-se que o modo de atuação do PRECE construiu uma rota alternativa ao círculo perverso da pobreza ao possibilitar uma formação acadêmica e humana que contribui para o enfrentamento das condições sociais de exclusão.

Palavras-chave: Valores Humanos. Aprendizagem Cooperativa. Psicologia. Educação.

ABSTRACT

The Educational Program in Cooperative Cells (PRECE) is a movement compounded mainly by students from rural areas of Ceará. With their social and educational support, those students could get apprenticeship to make it possible for them to go enter university. PRECE stimulates the academic youth to contribute to the learning of students from their same place generating solidarity and cooperation among them. This research observes a problem on the construction of human values in PRECE's context: there is a permanent tension between the dominant values in contemporary society which stimulate self-exaltation, power over people, accumulation of wealth, competition, which is just the opposite of the values spread by PRECE practices of cooperation, solidarity, empowerment of the participants, linking between them and civic engagement. We start with the following question: how does PRECE's participation contributes to the construction of their participants' Human Values? The general objective of this research is: analyze the relations between the values of PRECE and the personal values of its participants. As specific objectives: to identify the values of PRECE; identify the personal human values of the participants of PRECE and analyze the constitution of values of the participants of PRECE that had the experience in this program. We use Schwartz's Values Theory (2012) and psychological and pedagogical theories that dialogue with the Cooperative Learning developed by PRECE (VYGOTSKY, 1991; FREIRE, 2005; JOHNSON; JOHNSON, 1994; LA TAILLE, 2009; ARAUJO, 2007; LIMA, 2008) in order to comprehend the study's object. The methodology included a mixed approach. In the qualitative stage, two focus groups were conducted, totalazing 23 participants and in the quantitative stage was the application of 155 Portrait Values Questionnaires (PVQ-R) and sociodemographic questionnaire. Through the quantitative analysis (statistical analysis) and qualitative (content analysis), a comparison between this data was done in order to understand the purpose of this study. We found the values: Self-Direction-Action, Benevolence Caring, Humility, Universalism (Concern and Tolerance) in PRECE and the absence of Power (Dominance and Resources) and Tradition. We identified a high score of values Universalism (Concern and Tolerance), Benevolence (Dependability and Caring), Security (Social and Personal) in the sample of participants, while we realized that the values with lower scores were the three missing values in PRECE. From these data, we can say that the experience in PRECE contributed to build participants' Human Values, although there are some contradictions in the educational process that contribute to a disassociation of the participants. We also identified moral values as solidarity, friendship, respect, empathy and autonomy constructed in this space. We observed that the level of involvement with PRECE, the link

between the participants and the commitment to the movement's ideals identify three identity profiles: the ones who are active inside and outside the movement and the ones that do not have link with the movement anymore. PRECE has built an alternative route to the poverty's circle by enabling academic and human formation that contributes to deal with the social exclusion.

Keywords: Human Values. Cooperative Learning. Psycholoy. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Círculo motivacional dos valores de acordo com a Teoria de Valores Básicos refinada por Schwartz <i>et al.</i> (2012).....	30
Figura 2– Divisão proposta por Rokeach (1973) entre valores instrumentais e terminais.	39
Figura 3– PRECE: uma sigla, três denominações.....	51
Figura 4– Quadro das EPCs e dos núcleos do PRECE (atuais e desativados).....	82
Figura 5– Identidade precista: papel social, valores humanos e cristianismo.....	96
Figura 6– Categorias de Valores do PRECE a partir do Iramuteq.....	116
Figura 7– Valores humanos pessoais dos participantes da pesquisa.....	129
Figura 8– Pontuação das dimensões dos valores pessoais dos participantes da pesquisa...	140
Figura 9– A relação entre os valores Benevolência Cuidado e Universalismo Compromisso e a categoria Reciprocidade-receber e retribuir.....	161
Figura 10– Envolvimento com o PRECE em seus diferentes níveis.....	178
Figura 11– Contradições na formação precista.....	192
Figura 12– Uma rota alternativa do PRECE.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Definição de Atitude, Norma e Virtudes.....	28
Quadro 2– Valores presentes na Teoria de Valores refinada por Schwartz et al. (2012)....	31
Quadro 3– Sistematização dos períodos do PRECE a partir da divisão em fases.....	53
Quadro 4– Características das teorias psicológicas e pedagógicas.....	68
Quadro 5– Ano de início das Escolas Populares Cooperativas (EPCs) e os respectivos projetos desenvolvidos atualmente.....	80
Quadro 6– Relação entre os objetivos específicos, instrumentos e técnicas.....	90
Quadro 7– Valores humanos associados às práticas presentes no PRECE.....	103
Quadro 8– Valores humanos pouco identificados no PRECE.....	120
Quadro 9– Valores presentes e pouco presentes no PRECE e a hierarquia de valores dos participantes.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Divisão dos itens do PVQ-R por tipos motivacionais.....	74
Tabela 2– Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	85
Tabela 3– Estado civil dos participantes.....	85
Tabela 4– Local de nascimento e de moradia atual dos participantes.....	86
Tabela 5– Nível de escolaridade dos participantes.....	86
Tabela 6– Grandes áreas dos cursos universitários dos participantes.....	86
Tabela 7– EPC em que participa ou participou.....	87
Tabela 8– Período em que entrou no PRECE.....	88
Tabela 9– Vinculação atual com a EPC.....	88
Tabela 10– Atividades que os estudantes desenvolvem, atualmente, nas EPCs.....	89
Tabela 11– Identificação dos níveis de valores a partir do quartil 50%.....	130
Tabela 12– Matriz estrutural da função discriminante.....	144
Tabela 13– Coeficientes da função canônica discriminante padronizada.....	145
Tabela 14– Diferenças entre as médias dos Grupos 1 e 2 a partir da ANOVA.....	146
Tabela 15– Diferenças entre os valores dos participantes a partir das faixas de idade.....	155
Tabela 16– Valores que apresentaram diferenças significativas entre as médias a partir da renda.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABU	Aliança Bíblica Universitária
ADEL	Agência de Desenvolvimento Econômico Local
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
ANOVA	Análises de Variância
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
ECAC	Encontro Cearense de Aprendizagem Cooperativa
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPC	Escola Popular Cooperativa
ETMFA	Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FINS	Fundo de Investimento Solidário
FOCCO	Programa de Formação de Células Cooperativa
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GDPAC	Grupo de Desenvolvimento Político e Ação Comunitária
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICORES	Instituto Coração de Estudante
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPI	Igreja Presbiteriana Independente
Iramuteq	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
MANOVA	Análise Multivariada de Variância
MDS	<i>Multidimensional scaling applied</i>
NAPR	Núcleo de Apoio ao Produtor Rural
NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis

PCS	Protagonismo Cooperativo Solidário
PEC	Projeto Estudante Cooperativo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVQ	<i>Portrait Values Questionnaire</i>
PVQ-R	<i>Portrait Values Questionnaire – Refined</i>
RC	Roda de Conversa
REUNI	Reestruturação das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	VALORES HUMANOS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS.....	23
2.1	CONCEITUAÇÕES A RESPEITO DE VALORES.....	23
2.2	TEORIA DE VALORES DE SCHWARTZ.....	27
2.3	VALORES NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS.....	32
2.4	IDENTIDADE E SENTIDOS DE VIDA ATRELADOS AOS VALORES.....	35
2.5	VALORES EM TRANSFORMAÇÃO.....	36
2.6	A ÊNFASE NOS VALORES MORAIS.....	38
3	EDUCAÇÃO E VALORES HUMANOS.....	41
3.1	CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO.....	41
3.2	RELACIONES ENTRE EDUCAÇÃO E MORAL.....	44
3.3	A HISTÓRIA DO MOVIMENTO EDUCACIONAL PRECE.....	46
3.4	DIÁLOGOS ENTRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA PRECISTA E TEORIAS PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS.....	55
3.4.1	Educação libertadora.....	55
3.4.2	Construtivismo.....	57
3.4.3	Teoria Histórico-Cultural.....	60
3.4.4	Aprendizagem Cooperativa em sala de aula.....	62
3.4.5	Aprendizagem Colaborativa.....	65
4	MÉTODO.....	70
4.1	DESENHO DO ESTUDO.....	70
4.2	REALIZAÇÃO DO PRÉ-TESTE.....	71
4.3	TÉCNICAS DA METODOLOGIA.....	72
4.3.1	Questionários.....	72
4.3.2	Grupos focais.....	76
4.3.3	Análise documental.....	78
4.4	CONTEXTO DA PESQUISA.....	80
4.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	84
4.6	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	89
4.7	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	91
4.8	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	94
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	95
5.1	IDENTIFICAÇÃO DOS VALORES DO PRECE.....	95

5.1.1	Relação entre valores e identidade precista.....	95
5.1.1.1	A influência do cristianismo na constituição do PRECE.....	97
5.1.2	Valores humanos presentes no PRECE.....	103
5.1.2.1	Construção de valores morais no PRECE.....	112
5.1.3	Valores do PRECE sob a ótica dos precistas.....	115
5.1.4	Valores pouco presentes no PRECE.....	120
5.1.5	Papel social do precista.....	123
6	VALORES HUMANOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DO PRECE.....	128
6.1	VALORES HUMANOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	128
6.2	DIMENSÕES DOS VALORES HUMANOS.....	139
6.3	DIFERENÇAS ENTRE OS VALORES DOS PARTICIPANTES A PARTIR DO ANO DE ENTRADA NO PRECE.....	143
6.4	DIFERENÇAS ENTRE OS VALORES DOS PARTICIPANTES A PARTIR DO SEXO, IDADE E SITUAÇÃO FINANCEIRA.....	153
7	A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES DO PRECE E OS VALORES DOS PARTICIPANTES.....	159
7.1	A CONTRIBUIÇÃO DO PRECE PARA A FORMAÇÃO DOS VALORES HUMANOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES.....	159
7.2	A RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO COM O PRECE E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PRECISTAS.....	177
7.3	VALORES DO PRECE X VALORES HEGEMÔNICOS.....	188
7.4	CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO PRECISTA.....	191
7.5	ROTA PRECISTA: UMA ALTERNATIVA AOS CÍRCULOS PERVERSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL.....	195
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	217
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL.....	219
	APÊNDICE C – ÁRVORE DE VALORES DO PRECE.....	220
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	221

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEL.....	222
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	223
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEL.....	224
ANEXO A – QUESTIONÁRIO PVQ-R.....	225
ANEXO B – PARECER CONSUSTANIADO DO COMITÉ DE ÉTICA	228

1 INTRODUÇÃO

Temos interesse pelas dedicatórias e agradecimentos nos trabalhos de monografias, dissertações e teses porque mesmo que os autores estejam naquele momento usando a linguagem não acadêmica, falando só “do coração”, eles acabam revelando algo que é de interesse central neste trabalho: os valores das pessoas. Podemos inferir os valores humanos até mesmo através dos motivos pelos quais escolhemos aqueles a quem desejamos homenagear em nosso texto. Para escrever uma dedicatória, precisamos ter sido afetados por aqueles a quem destinaremos nossos agradecimentos, precisamos fazer uma escolha valorativa para definir, de fato, quem merece ocupar um lugar na nossa lista. Estudar valores humanos, em nossa visão, implica uma abertura às minuciosidades que, muitas vezes, se encontram implícitas nas palavras, nas imagens, nos números, nos pensamentos, nas crenças e nas atitudes das pessoas.

Fazer uma pesquisa sobre valores humanos na atual conjuntura social, política e econômica em que vivemos no Brasil, nos parece muito pertinente, uma vez que temos encontrado discursos que evidenciam uma possível crise de valores ou de valores em crise (LA TAILLE; MENIN, 2009), que está ligada a uma série de transformações sociais, políticas, econômicas sofridas nos últimos tempos e que envolvem questões éticas, morais, ideológicas, provocando impasses a respeito das definições dos caminhos que podem ou devem ser tomados para que nós consigamos viver bem em coletividade.

Por mais que não seja nosso interesse específico nesse estudo fazer uma análise da conjuntura atual, sabemos que não podemos dela nos isentar completamente, uma vez que a escolha pela temática dos valores humanos requer de nós um olhar atento para compreender as dinâmicas dessa sociedade em que somos forjados em um movimento dialético de ser influenciado e de influenciar o mundo.

A escolha por essa temática dentro da linha de pesquisa do mestrado “Processos psicossociais e vulnerabilidades sociais” está relacionada com experiências que tivemos na graduação com a prática de extensão/cooperação universitária por meio do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), onde atuamos no município de Pentecoste em parceria com o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), como também com a experiência de trabalho na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), onde desenvolvemos um projeto que visava sistematizar a metodologia pedagógica desenvolvida pelo PRECE e difundi-la para estudantes, professores e gestores das escolas públicas do Estado por meio de formações. A vinculação com PRECE, então, foi como colaboradora e

difusora da metodologia durante o período de trabalho na SEDUC, embora nunca tenhamos participado oficialmente do movimento como estudante. Essas experiências acima citadas nos mostraram que os trabalhos no âmbito da educação e da formação humana necessitam de uma discussão a respeito dos valores que estão permeados nas metodologias, práticas e conteúdos difundidos.

Nesse sentido, pretendemos investigar uma experiência educacional chamada PRECE, que é uma experiência social e educacional de estudantes de comunidades rurais do Ceará, que através do estudo em grupos, nomeados de células cooperativas, conseguem adquirir novos aprendizados que favorecem o ingresso no ensino superior (AVENDAÑO, Ana, 2008). Esse movimento iniciou em outubro de 1994 em uma comunidade rural de Pentecoste (CE) chamada Cipó, localizada a 18 km da sede do município e a 103 km de distância da capital do Estado.

No PRECE, os jovens são estimulados a reconhecerem a importância que o grupo tem sobre o indivíduo e por isso, dentro do movimento, criou-se um ciclo de reciprocidade (RAMOS, 2009), em que aqueles que adentram o ensino superior retornam às suas comunidades para contribuir com a aprendizagem dos estudantes de suas localidades, gerando uma rede de cooperação e solidariedades entre eles, na medida em que são incentivados a terem um engajamento social nas suas comunidades, através da promoção de projetos voltados para a educação de crianças, jovens, como também de atividades voltadas para o desenvolvimento local, dentre outras.

A experiência do PRECE caminha, em muitos sentidos, na contramão dos valores hegemônicos da sociedade capitalista, onde se predomina o individualismo, a autossuficiência, a competição, que buscam estimular os indivíduos a agirem segundo os próprios interesses, voltando-se prioritariamente para o bem-estar e sucesso individual. No PRECE, os resultados que os estudantes adquirem ocorrem devido ao apoio mútuo e ao compartilhamento de conhecimentos, da cooperação e da solidariedade que se desenvolve entre os estudantes (AVENDAÑO, Ana, 2008).

Nesse sentido, o problema de pesquisa neste estudo está na permanente tensão entre os valores vigentes na sociedade contemporânea e a forma contra-hegemônica como o PRECE tem se constituído como prática social/educacional, uma vez que nos faz refletir sobre as possibilidades que os valores aprendidos no PRECE têm de orientar as ações dos sujeitos que se encontram, permanentemente, em contato com os apelos dessa sociedade que prioriza o indivíduo e os valores materiais.

Assim, parto da pergunta: como os valores do PRECE podem colaborar para a formação dos valores humanos pessoais de seus participantes? A partir dessa problemática e pergunta de partida, chegamos ao objetivo geral desse estudo que é analisar as relações existentes entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativa (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes. Como objetivos específicos, temos: identificar os valores do PRECE; identificar os valores humanos pessoais dos participantes do PRECE e analisar a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência nesse programa.

Pretende-se, assim, conhecer os valores do PRECE e de seus participantes e verificar se há uma relação entre eles, ou seja, se há uma influência do PRECE sobre os valores das pessoas que passam por essa experiência. Sabemos que é preciso compreender que, assim como os valores das pessoas passam por mudanças ao longo dos anos, consideramos que o PRECE também não é o mesmo desde os seus primórdios, o que significa que estaremos atentos aos valores que se transformaram ou permaneceram ao longo de sua história.

A relevância de fazer uma pesquisa sobre o PRECE está baseada no fato de que é uma experiência singular, inovadora, contra-hegemônica e pouco investigado no meio acadêmico, o que pode ser percebido pelo numero ínfimo de trabalhos publicados sobre esse movimento, apesar de ter influenciado algumas experiências na rede pública estadual de ensino do Ceará e ter inspirado a construção do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) dentro da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Formação de Células Cooperativa (FOCCO) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Como essa experiência tem sido difundida para diversos espaços educacionais, consideramos que é fundamental compreender os princípios e valores que embasam o programa para, a partir desse conhecimento, poder planejar os métodos e técnicas que estejam de acordo com esses valores. A partir dessa constatação de que é necessário compreender o que fundamenta, em termos axiológicos, essa prática pedagógica e social, surge o interesse da pesquisadora em se voltar para a compreensão dos valores enquanto categoria primordial para se pensar a disseminação desse programa.

Este trabalho de pesquisa é composto por oito capítulos, incluindo a introdução e considerações finais. No segundo capítulo “Valores humanos na construção social dos sujeitos”, buscamos apresentar algumas conceituações a respeito de valores, evidenciando a Teoria de Valores de Schwartz *et al.* (2012), que servirá de suporte para compreendermos os

valores humanos neste estudo. Além disso, evidenciaremos alguns processos de construção social dos sujeitos, identificando como se dá a formação dos valores atrelada à identidade deles. Ao final do capítulo, apresentaremos um aspecto relevante para o estudo de valores, que são as transformações sofridas por eles, como também daremos ênfase aos valores morais.

No terceiro capítulo, “Educação e valores humanos”, discutiremos o contexto educacional na atualidade, compreendendo a ligação existente entre educação e moral. Apresentaremos a experiência da Aprendizagem Cooperativa do PRECE e dialogaremos com teorias pedagógicas e psicológicas que têm uma relação com esse movimento educacional desenvolvido no Ceará.

O quarto capítulo, “Método”, apresentará o método escolhido para a análise do fenômeno em questão. Realizaremos uma pesquisa com abordagem mista, onde exporemos os procedimentos da etapa quantitativa, que inclui a aplicação do questionário PVQ-R e do questionário sociodemográfico e etapa qualitativa, que inclui a realização de grupos focais, além de incluirmos a análise documental como etapa complementar. Apresentaremos as formas de análise dos dados, sendo uma análise de conteúdo temática na etapa qualitativa e análises estatísticas dos dados quantitativos. Os dados obtidos a partir das duas etapas deverão ser comparados a fim de que tenhamos uma maior compreensão do objeto de pesquisa.

Os capítulos cinco, seis e sete apresentam os Resultados e Discussões a partir dos objetivos específicos delimitados no estudo, sendo feita uma divisão em que cada capítulo apresenta somente um dos objetivos específicos. Fazemos uma discussão a partir das teorias que serviram de suporte para analisar os Valores Humanos do PRECE e dos participantes do movimento, além da relação existente entre ambos.

Por fim, nas considerações finais traremos apontamentos sobre o papel que o PRECE desempenhou na formação humana dos seus participantes, analisando também os desafios para a manutenção desses valores ao longo da vida dos sujeitos e as possíveis contribuições dessa experiência para a construção de uma rota alternativa ao círculo perverso da pobreza.

2 VALORES HUMANOS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

[...] A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel [...]. Manoel de Barros (2010, p. 109).

O estudo sobre valores humanos nesta pesquisa deve contribuir para a compreensão das motivações que levam os sujeitos a agirem de uma determinada maneira em um determinado contexto cultural. Pretendemos também analisar como os valores humanos colaboraram na construção social dos sujeitos, através da investigação de como se dão os processos de transmissão desses valores a partir da experiência no PRECE.

Neste capítulo, faremos uma revisão de conceituações de valores na psicologia e nas ciências sociais, situando o nosso estudo inicialmente no âmbito da Psicologia Social, onde nos debruçaremos sobre a Teoria de Valores Humanos de Schwartz *et al.* (2012). Em seguida, para compreendermos a construção social dos sujeitos a partir dos valores, nos voltaremos neste capítulo para a investigação de como se dão os processos de formação de valores para posteriormente visualizá-los enraizados na identidade dos sujeitos e nos sentidos atribuídos por eles à vida. Faremos, ao final, uma discussão sobre a permanência e a crise de valores na contemporaneidade, finalizando com uma reflexão acerca dos valores morais, por entender a relevância que eles têm no direcionamento da conduta humana em sociedade.

2.1 CONCEITUAÇÕES A RESPEITO DE VALORES

Ros (2006) faz um panorama geral dos estudos sobre valores humanos, encontrando uma relação deles com outras variáveis sociais a partir de duas tendências: uma delas evidencia quais variáveis sociais, políticas ou econômicas são antecedentes de um determinado perfil cultural de valores e a outra tendência busca analisar os impactos que os valores têm sobre as atitudes e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. Apresentaremos um panorama geral de autores que se lançaram sobre o tema a partir de uma ou de outra vertente.

Um dos pioneiros no âmbito da Psicologia Social nos estudos sobre a medição dos valores foi Rokeach (1973), que apontou o interesse pelo estudo de valores como um aspecto

unificador das ciências que analisam o comportamento humano, extrapolando o campo das ciências psicológicas. O autor definiu valores como “crenças duradouras de um modo de conduta específico ou estado final de existência pessoalmente ou socialmente preferível a um outro oposto. Um sistema de valores seria uma organização de crenças duradouras, relativas a modos de conduta ou estados de existência preferíveis ao longo de um contínuo de importância relativa” (ROKEACH, 1973, p. 5). Esta definição e teorização serviram de base para muitos outros autores que posteriormente se debruçaram sobre o estudo de valores.

No âmbito da psicologia social, alguns autores como Gouveia *et al.* (2009) partem de uma visão mais cognitivista, interessando-se pela função que os valores desempenham. Definem valores como “conceitos ou categorias sobre estados desejáveis de existência, que transcendem situações específicas, assumem diferentes graus de importância, guiam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos, e representam cognitivamente as necessidades humanas” (GOUVEIA *et al.*, 2009, p. 37). A ênfase desta teoria funcionalista dos valores parte da pergunta: “Para que servem os valores?”, onde o interesse se assenta sobre dois aspectos: os valores que guiam os comportamentos das pessoas e os que expressam cognitivamente suas necessidades.

Outros autores compreendem valores a partir de uma visão antropológica, como é o caso de Sanmartín Arce (2000), que define os valores como modelos culturais de grandes princípios morais de conduta, apreciados por quem os compartilham. São gerados na experiência de interação ao longo da história e transmitidos ao serem exemplificados pelos atores em sua vida social. De acordo com esse autor, há uma busca por conhecer os valores de forma etnográfica, uma vez que ele acredita que eles têm que ser inferidos das observações das condutas ou das opiniões expressas nas conversas.

Na visão do autor, não adianta perguntar às pessoas sobre seus valores porque ele acredita que eles sejam inconscientes, o que significa que quanto mais implícitos e não conscientes estão, mais eficazmente condicionam o significado e o sentido da conduta social. Apesar de compreender tais argumentos, acreditamos que os sujeitos têm capacidade de acessar os valores através da consciência, embora saibamos que nem todos os valores são expressos por essa via.

Pato-Oliveira e Tamayo (2002) também apontam estudos sobre valores a partir da compreensão da cultura, uma vez que eles são adquiridos tanto pela socialização como pela aprendizagem de experiências únicas dos indivíduos. De acordo com Schwartz e Ros (1995, p. 2), “quando os valores são utilizados para caracterizar as culturas, o que se busca são as ideias abstratas, socialmente compartilhadas, sobre o que é bom, correto e desejável em uma

sociedade ou em um grupo cultural delimitado". Acreditam também que os valores que caracterizam uma sociedade não podem ser observados diretamente, mas inferidos a partir de produtos culturais, o que tem uma semelhança com a visão acima apresentada por Sanmatín Arce.

No âmbito das ciências sociais, Inglehart (2000), juntamente com colaboradores, estudam a contemporaneidade e têm desenvolvido há três décadas uma teoria do desenvolvimento humano a partir de uma série de investigações sobre valores. Os autores apontam uma mudança nos valores associada ao desenvolvimento econômico a partir da segunda metade do século XX, principalmente pelas sociedades industriais avançadas ou pós-industriais, o que trouxe mudanças profundas nos campos da religião, do trabalho, das relações de gênero, das normas sexuais e da atividade política.

Esses estudos sobre valores pós-materialistas demonstraram como os valores também não são imutáveis dentro de uma sociedade, uma vez que eles acompanham as transformações econômicas, sociais, políticas, dentre outras. Os valores que estavam voltados à manutenção da tradição, identificados como valores materialistas, têm sido substituídos por novos valores, chamados valores pós-materialistas, os quais surgiram a partir do momento em que houve a melhoria das condições materiais em algumas sociedades, onde têm insurgido valores como respeito à diversidade sexual, novas formas de participação política e novos modos de compreensão do campo religioso, considerando-os valores pós-materialistas.

De acordo com Braithwaite, Makkai e Pittelkow (1996), os valores materialistas estão presentes nas pessoas que tiveram experiências de insegurança econômica e física, o que reflete em suas necessidades por valores de segurança e estabilidade, dando prioridade para ordem e estabilidade, como também para valores de natureza econômica e militar. As pessoas que têm valores pós-materialistas tiveram uma boa experiência com segurança e estão orientados para satisfazer outras necessidades ligadas aos laços sociais, autoestima e autoatualização. Seus valores estão ligados a ideias, igualdades de oportunidades, maior participação nas decisões em níveis governamentais e comunitários e proteção ambiental.

Um questionamento que fazemos sobre essa teoria desenvolvida por Inglehart (2000) e colaboradores se refere ao fato de que essa visão sobre a necessidade de se ter primeiramente valores materialistas, ligados às condições básicas da vida do indivíduo, para depois adquirir valores pós-materialistas, que têm uma maior ligação com uma participação social democrática, acaba desconsiderando uma possibilidade de transformação das condições materiais de vida a partir de um engajamento social de sujeitos, que para superarem suas condições de opressão (FREIRE, 2005), fatalismo (MARTÍN-BARÓ, 1998) e desesperança,

participam politicamente da sociedade motivados por valores de igualdade e justiça social. Nesse sentido, questionamos se os valores pós-materialistas estão, de fato, apartados dos valores materialistas.

Nesse estudo, entendemos que os valores humanos estão diretamente conectados com uma concepção ético-político e ideológica de sujeito, o que implica adotar uma visão complexa sobre o papel que os valores desempenham na constituição do sujeito. Segundo Montero (2004), há a necessidade de compreender os valores para assumir um lugar dentro de uma prática. De acordo com a autora, toda ação humana, explícita ou implicitamente, está orientada por uma concepção de mundo, de seres humanos e de relações que se dão entre eles.

Assim, a autora assume a definição de valores além do aspecto normativo, evidenciando valores como “orientações éticas que inspiram cânones ou os modos de ser e de se comportar considerados como os mais perfeitos, acabados e completos para uma época e uma dada sociedade, nas quais as crenças e costumes influem” (MONTERO, 2004, p. 144, tradução nossa). Nessa visão, admite-se que os valores operam como base para inspirar a adoção de determinadas condutas humanas, o que para esse estudo é um aspecto de grande relevância, uma vez que é interesse nosso compreender não somente os valores que estão presentes na vida das pessoas, mas também como contribuíram na mudança de conduta.

Como podemos perceber, há uma diversidade de definições sobre valores a partir de diferentes concepções teóricas: algumas delas encontram nos valores um aspecto unificador das ciências que investigam o homem (ROKEACH, 1973); outras assumem uma linha mais cognitivista e estão interessadas em investigar a função dos valores (GOUVEIA *et al.*, 2009); outras partem de uma visão mais antropológico-etnográfica e estão interessadas nos valores enquanto modelos culturais (SANMARTÍN ARCE, 2000); outras investigam os valores humanos a partir da cultura (PATO-OLIVEIRA; TAMAYO, 2002; SCHWARTZ; ROS, 1995); outras se interessam em investigar os valores pós-materialistas presentes na contemporaneidade (INGLEHART, 2000); como também há pesquisadores que se interessam pelo estudo dos valores nos seu aspecto ético, ideológico e político dentro de uma prática social (MONTERO, 2004).

2.2 TEORIA DE VALORES DE SCHWARTZ

Além das teorias acima mencionadas, há uma teoria de cunho mais sociopsicológico reconhecida internacionalmente, a Teoria de Valores de Schwartz (2005), que adota o conceito de valores empregado por Rokeach (1973), fazendo-lhe algumas alterações, até chegar à definição de valores como princípios ou crenças sobre comportamentos ou estados de existência, que transcendem situações específicas e que guiam a seleção ou avaliação de comportamentos ou eventos, sendo ordenados por sua importância.

Schwartz (1992, p. 6) define valores: “(a) são conceitos ou crenças, (b) referem-se a estados finais estados de existência ou comportamentos desejáveis, (c) transcendem situações específicas, (d) guiam a seleção ou avaliação de comportamento e eventos e (e) são ordenados por sua importância relativa”. Assim, quando afirma que são crenças, isso significa que estão ligados ao afeto, ou seja, evocam sentimentos positivos ou negativos quando ativados. Uma possível ameaça sobre um determinado valor, como sobre a independência, por exemplo, pode gerar uma série de sentimentos como raiva, agressividade, dentre outros. O fato de se referirem a estados finais de existência desejáveis significa dizer que a natureza abstrata implica em um enfoque em ideais mais amplos, distinguindo-o de conceitos como normas e atitudes, as quais se referem, em geral, a ações, objetos ou situações específicas, como também, se diferencia de virtudes, como podemos ver no Quadro 1. Em relação aos comportamentos, os valores têm uma importância também para motivar uma determinada maneira de agir.

Quando ele aponta que valores transcendem ações e situações específicas, isso quer dizer que eles podem ser relevantes em diversos contextos, seja no trabalho ou na escola, nos esportes, com a família, com amigos ou com estranhos. A questão da ordenação por sua importância revela que os valores formam um sistema ordenado de prioridades peculiar a cada indivíduo. Duas pessoas podem possuir muitos valores em comum, mas cada uma pode dar uma importância diferente a esses valores, uma delas pode valorizar mais o cuidado com o outro, enquanto outra pode valorizar mais o poder sobre as pessoas, por exemplo.

Quadro 1 – Definição de Atitude, Norma e Virtudes

Atitude	Norma	Virtudes
Organização de várias crenças em volta de um objeto ou situação específica, com um enfoque delimitado a essa situação ou objeto. Ocupa uma posição menos central do que os valores na composição da personalidade e cognição, podendo ser determinados pelos valores (ROKEACH, 1973).	Refere-se a um modo de comportamento, é uma prescrição ou proscrição para se comportar de um determinado modo em uma determinada situação. A norma é consensual e externa à pessoa. (ROKEACH, 1973).	“As virtudes remetem-nos a dimensões universais, pois essencialmente humanas, a saber: qualidade atribuída à pessoa, valor desejável e admirável, leitura ética da personalidade”. (LA TAILLE, 2000, p. 113).

Fonte: Elaborado pela autora.

O fato dos valores guiarem a seleção ou avaliação de comportamentos (SCHWARTZ, 2005) significa que eles servem como critério para a ação. Pessoas decidem o que é bom ou ruim, justificado ou ilegítimo, levando em conta as possíveis consequências para os valores que priorizam, mesmo que a princípio não tenham consciência do impacto dos valores sobre as suas decisões, a não ser quando ações ou julgamentos que fazem trazem à tona valores conflitantes. O estudo dos valores ajuda na compreensão das motivações subjacentes às respostas dadas pelos sujeitos em função das demandas ambientais, como também auxiliam na predição de atitudes e comportamento.

Os valores são ordenados por sua importância em relação aos demais (SCHWARTZ, 2005), formando um sistema ordenado de prioridades axiológicas que caracteriza cada indivíduo. Neste sentido, mesmo que duas pessoas tenham alguns valores em comum, elas podem atribuir importâncias diferentes àqueles valores. Esta característica hierárquica é outro ponto que distingue valores de normas e atitudes. É importante destacar também que os valores guiam múltiplas ações, o que significa que qualquer atitude ou comportamento tem implicações para mais de um valor.

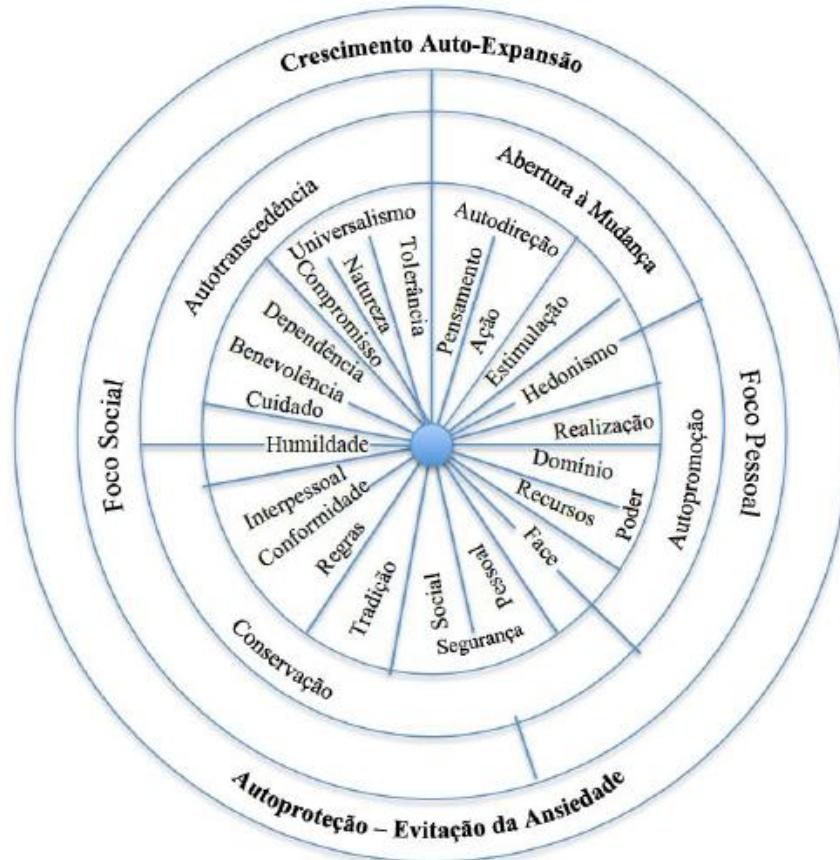
Os valores representam, na forma de metas conscientes, as respostas que todos os indivíduos e sociedades devem dar a três exigências humanas universais: as necessidades do indivíduo enquanto organismo biológico, as exigências da interação social coordenada e os requisitos para sobrevivência e bem-estar dos grupos (SCHWARTZ, 2005; PATO-Oliveira; TAMAYO, 2002). Na primeira versão da teoria de valores de Schwartz (1992),

foram identificados dez tipos motivacionais distintos de valores, sendo os valores poder, realização, hedonismo, estimulação e autodireção derivados das exigências individuais; os valores universalismo e benevolência oriundos de interesses mistos, ou seja, individuais e coletivos ao mesmo tempo, e os valores tradição, conformidade e segurança derivados de interesses coletivos.

Na teoria revisada de Schwartz *et al.* (2012), são especificados 19 valores que cobrem o mesmo *continuum* circular cunhado no modelo original que possuia 10 tipos motivacionais de valores. Na Figura 1, podemos identificar o arranjo circular do *continuum* motivacional. Neste, o círculo mais externo delimita dois grupos: valores relacionados com a evitação da ansiedade e com a autoproteção, localizados na parte inferior, e os que estão relacionados ao crescimento e autoexpansão, sendo considerados relativamente livres de ansiedade, alocados na parte superior do *continuum*. O círculo seguinte faz a distinção entre os valores com o foco social, voltados para os outros (pessoas ou instituições), localizados no lado esquerdo, e os valores com o foco pessoal, voltados para a própria pessoa, localizados do lado direito.

O círculo mais interno distingue os quatro tipos motivacionais, apresentando duas dimensões bipolares, a primeira é “abertura à mudança” *versus* “conservação”, que evidencia os conflitos entre pensamentos e ações independentes que levam a mudança, por um lado, e a autorrestricção submissa, preservação das tradições e busca por estabilidade, por outro lado. A segunda é “autopromoção” *versus* “autotranscendência”, que evidencia os conflitos entre a busca pelo próprio sucesso e domínio sobre os outros, por um lado, e aceitação dos outros como iguais e preocupação com o bem-estar deles, por outro lado. Assim, os tipos motivacionais explicitados acima, com suas oposições e proximidades estabelecem entre eles, conflitos e congruências existentes entre os tipos motivacionais distintos.

Figura 1– Círculo motivacional dos valores de acordo com a Teoria de Valores Básicos refinada por Schwartz *et al.* (2012)



Fonte: Meireles (2015, p. 42).

Neste *continuum*, quanto mais próximos entre si estão os tipos motivacionais, mais semelhantes são suas motivações e quanto mais distantes entre si, mais antagônicos são os valores, o que nos permite estruturar, então, relações dinâmicas entre os valores explicitados. Dessa forma, a teoria postula que ações de qualquer valor têm consequências práticas, psicológicas e sociais que causam conflito ou são compatíveis com a busca de outros valores.

Meireles (2015, p. 43) aponta as possibilidades de pesquisas a partir de um conjunto maior ou menor de valores, podendo optar por um dos formatos a partir da necessidade que tem, optando pelo modelo com “19 fatores (versão refinada); 10 ou quatro fatores de ordem superior (conforme versão original da teoria), ou mesmo dois fatores mais gerais obtidos com o refinamento teórico (foco social ou pessoal; ou mesmo crescimento ou autoproteção)”. Schwartz *et al.* (2012) apresentaram na teoria refinada os 19 valores e suas definições, as quais são apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Valores presentes na Teoria de Valores refinada por Schwartz *et al.* (2012)¹

Valores	Descrição
Auto-direção de Pensamento	Liberdade para cultivar as próprias ideias e habilidades
Auto-direção de Ação	Liberdade para determinar suas próprias ações
Estimulação	Excitação, novidade e mudança
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual
Realização	Sucesso e façanha de acordo com as normas sociais
Poder-domínio	Poder através do exercício de controle sobre as pessoas
Poder-recursos	Poder através do controle de recursos materiais e sociais
Face	Segurança e poder através da manutenção de sua imagem pública, evitando humilhação
Segurança pessoal	Segurança no seu ambiente imediato
Segurança-social	Segurança e estabilidade na sociedade em geral
Tradição	Manutenção e preservação cultural, familiar ou das tradições religiosas
Conformidade- regras	Conformidade com as regras, leis e obrigações formais
Conformidade- interpessoal	Evitação de perturbação ou prejuízo a outras pessoas
Humildade	Reconhecer sua insignificância no esquema maior das coisas
Benevolência- dependência	Ser um membro fiável e de confiança no endogrupo
Benevolência-cuidado	Preocupação com bem-estar dos membros do endogrupo

¹ No quadro de definições dos 19 valores, Schwartz *et al.* (2012, p. 669) os descreve: “*Self-direction-thought: Freedom to cultivate one's own ideas and abilities; Self-direction-action: Freedom to determine one's own actions Stimulation: Excitement, novelty, and change; Hedonism: Pleasure and sensuous gratification; Achievement: Success according to social standards; Power-dominance: Power through exercising control over people; Power-resources: Power through control of material and social resources; Face: Security and power through maintaining one's public image and avoiding Humiliation; Security-personal: Safety in one's immediate environment; Security-societal: Safety and stability in the wider society; Tradition: Maintaining and preserving cultural, family, or religious traditions; Conformity-rules: Compliance with rules, laws, and formal obligations; Conformity-interpersonal: Avoidance of upsetting or harming other people; Humility: Recognizing one's insignificance in the larger scheme of things; Benevolence-dependability: Being a reliable and trustworthy member of the ingroup; Benevolence-caring: Devotion to the welfare of ingroup members; Universalism-concern: Commitment to equality, justice, and protection for all people; Universalism-nature: Preservation of the natural environment; Universalism-tolerance: Acceptance and understanding of those who are different from oneself*”.

Universalismo-compromisso	Compromisso com a igualdade, com a justiça e proteção para todas as pessoas
Universalismo-natureza	Preservação do ambiente natural
Universalismo-tolerância	Tolerância e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo

Fonte: Elaborado pela autora.

Schwartz (2005, p. 28) afirma que “as ações que expressam valores têm consequências práticas, fisiológicas e sociais; escolher uma ação alternativa que promova um tipo motivacional pode literalmente ir contra ou violar um tipo motivacional antagônico”. Assim, essa teoria possibilita que por meio da análise dos conflitos e compatibilidades a partir do uso de valores diversos, possamos hipotetizar sobre as relações entre as prioridades de valores, o que é de grande importância para o nosso estudo.

2.3 VALORES NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

Em relação à formação dos valores, Araújo (2007) parte de uma perspectiva epistemológica do Piaget, onde identifica que os valores são construídos nas interações cotidianas, rejeitando tanto as teses aprioristas que defendem que os valores são inatos, quanto as teses empiristas que colocam a ênfase nas pressões do meio social sobre a formação dos valores das pessoas.

Nessa concepção construtivista, os valores não estão predeterminados e nem são simplesmente internalizados, mas resultam de ações do sujeito (projeções afetivas) sobre o mundo objetivo e subjetivo em que vive. Essa definição contribui para compreendermos as idiossincrasias dos sujeitos, que não têm um padrão único para a formação de valores. Assim, se houvesse um processo de internalização direta dos valores a partir da sociedade e da cultura, haveria uma grande homogeneidade nos valores das pessoas, o que na visão deste autor não acontece.

Sanmartín Arce (2000) aponta que os valores, por estarem emparelhados a uma emoção, podem ser encontrados onde nascem estas emoções: na vida familiar ou nas amizades, nas tensões e realizações profissionais, etc. Ao longo de toda a convivência diária com as pessoas, adultos e pares, como também nos momentos em que se depara com

problemas, nas experimentações e ações, é ao longo de todo esse percurso que a criança construirá seus valores, princípios e normas.

Na compreensão desse processo de formação dos valores, é preciso também fazer menção a forma como acontece a transmissão cultural deles. Segundo Tamayo e Porto (2006), muitos estudos têm se preocupado com a transmissão vertical de valores, investigando a transmissão dos valores gerais. Nessas pesquisas, ora se dá relevância aos resultados da transmissão, onde se investigam a semelhança de valores entre grupos ou a influência de um grupo sobre outro, ora aos processos de como ocorre essa transmissão, nos quais são averiguados os mecanismos e variáveis envolvidas na efetividade da transmissão cultural. Em nossa pesquisa, o interesse se assenta nos dois aspectos acima mencionados quando escolhermos investigar a relação entre os valores do PRECE e dos seus participantes.

Para a Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY², 1991), as relações sociais têm um papel crucial na formação do psiquismo humano. As Funções Psicológicas Superiores como pensamento, linguagem, atenção voluntária, dentre outras, só têm existência a partir de uma internalização das relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos. Todo o desenvolvimento do indivíduo ocorre pela mediação simbólica na atividade, o que possibilita que, nessas mediações, os sujeitos ensinem e aprendam uns com os outros. Assim, acreditamos que os valores humanos também são forjados a partir de mediações semióticas, onde a linguagem desempenha papel preponderante nesse processo.

De acordo com Sirgado (2000), o que cada pessoa pensa, fala, sente, por exemplo, é função da sua história social, ou seja, sofre influência do que os outros das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensam, falam, sentem, etc. Isso não significa que serão internalizadas exatamente as ideias, as palavras e os sentimentos dos outros, mas a significação que eles têm para o eu, partindo-se da compreensão de que há um processo semiótico de conversão do social para pessoal, em que há a transformação das relações sociais em funções psicológicas pelas mediações, superações, transformações e sínteses, ou seja, não há uma simples reprodução do que está fora do sujeito para dentro dele.

Qual a relevância dessa discussão para o estudo em questão? Como nosso interesse é fazer uma investigação de valores pessoais, é importante compreender que os processos de mediação favorecem a apropriação desses valores pelos sujeitos, com significados e sentidos atribuídos a esses valores pelos sujeitos, aos últimos de maneira singular. Para isso, é importante compreendermos do que se tratam esses conceitos. Oliveira

² Faço nesse estudo a opção pela grafia Vygostky, apesar de reconhecer que há autores que utilizam outras apresentações.

(1997, p. 50) define que “O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam”. O significado une o pensamento e a fala no que podemos chamar de pensamento verbal, possibilitando a comunicação, a compreensão e a organização do mundo real, além de favorecer a ação do homem sobre o mundo.

Já o conceito de sentido leva em consideração a experiência individual do sujeito, o que inclui seus afetos e contexto em que está inserido. De acordo com Barros *et al.* (2009, p. 180, grifo do autor):

[...] o conceito de “sentido”, entendido como acontecimento semântico singular produzido nas relações do sujeito com signos que circulam nos contextos onde se insere, serve como recurso analítico para a superação de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo [...] bem como para afirmar que a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações qualitativas e por processos de criação.

A partir dessas conceituações, acreditamos que o processo de construção de valores também passa por um processo de significação, uma vez que não são exatamente os valores “puros” que são internalizados pelos sujeitos, mas valores significados a partir das experiências singulares vividas por cada pessoa. Nesse processo intrapsíquico, o conteúdo simbólico que é internalizado a partir das interações sociais ganha um “sentido” pessoal atribuído pelo sujeito (BARROS *et al.*, 2009). Assim, quando falamos de valores pessoais, na verdade estamos nos referindo à significação dada pelo sujeito aos valores socialmente compartilhados.

Há uma evidência de que há uma internalização dos valores pelos sujeitos, que pode ser constatada em uma pesquisa realizada sobre os valores de jovens de escolas públicas e privadas de São Paulo (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006). A maioria dos jovens pesquisados admite que há influência dos pais, professores, amigos e da mídia sobre seus próprios valores. Os dados apresentados por essa pesquisa reforçam a noção de que os jovens têm consciência do fato que os valores são forjados nas relações sociais, o que é condição fundamental para a sua construção enquanto sujeitos.

2.4 IDENTIDADE E SENTIDOS DE VIDA ATRELADOS AOS VALORES

A formação da identidade dos sujeitos é um processo ativo, embora não completamente consciente, que envolve escolhas racionais de que valores são desejáveis para si (VINHA; TOGNETTA, 2009). Destacamos a importância de se estudar a identidade dos sujeitos por acreditarmos que esse conceito tem uma relevância para a compreensão dos valores humanos, uma vez que eles integram à identidade. Na nossa visão, não é possível falar de identidade sem fazer referência aos valores que lhe dão suporte.

Os valores são organizados em um sistema e incorporados na identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem. Nesse sistema, acredita-se que os valores se posicionam de forma diferente, alguns ocupam lugar mais central na identidade e outros ficam localizados de forma mais periférica, sendo a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor ou contra-valor construído, o que determina essa localização. Os valores centrais são aqueles em que a intensidade desses sentimentos é muito grande, enquanto os periféricos são aqueles em que a intensidade dos sentimentos é pequena. (ARAÚJO, 2007; LA TAILLE, 2010).

Isso não significa que os valores estão estaticamente localizados, tais nomenclaturas acima mencionadas servem como referência a uma organização de valor que é complexa e fluida, o que contribui para que a nossa identidade, assim como nossos valores, possam variar em função dos contextos e experiências vividos. Embora essa mutabilidade seja possível, acredita-se que os valores com maior carga afetiva têm uma localização mais central na identidade do sujeito, sendo menos flexível ou fluido.

La Taille (2010, p. 112), nos fala a respeito disso quando se refere ao “Eu” nos seguintes termos:

Entendemos o Eu como um conjunto de *representações de si* (imagens que a pessoa faz de si). Não importa conferir se tais representações correspondem, de fato, ao que a pessoa realmente é ou a como é vista pelos outros, mas sim sublinhar o fato de que elas correspondem ao que ela julga ser. Importante frisar que colocamos representações de si no plural: não se trata de um autoconceito, portanto unitário, mas realmente de um conjunto de representações, que podem até ser conflitivas ou contraditórias entre si. Prossigamos: essas representações de si são sempre valor [...] A busca de representações de si com valor positivo é lei fundamental da vida humana.

Tal concepção entende o “eu” como múltiplo e contraditório. Estudar os valores dos sujeitos é também uma forma de compreender como se dá o processo de identidade de

cada sujeito nesse processo permanente de revelar-se e ocultar-se, já que a identidade é ao mesmo tempo afirmação e negação, é movimento, é contradição, é possibilidade, é devir.

Outro aspecto a ser evidenciado neste estudo que se agrega ao conceito de identidade é a relação entre valores e sentido de vida. Para Sanmartín Arce (2000, p. 133) “Valorar é dotar de sentido o valorado e assim é também nomear, distinguir, categorizar, classificar, introduzir uma ordem, uma hierarquia, um sentido”. La Taille (2006) aponta para o fato de que a vida faz sentido para quem atribui valor a si, e assim consegue expandir-se e autoafirmar-se. Este autor trabalha com o conceito expansão de si próprio, que tem uma fundamentação na teoria de Adler, onde essa expansão é definida por uma “busca por novos horizontes de ação, a busca de superação de si, em suma, à necessidade de enxergar a si próprio como uma pessoa de valor” (LA TAILLE, 2006, p. 47). Assim, a atribuição de valor a si próprio é fundamental para que se consiga dar sentido à própria vida e a usufruir de uma “vida boa”.

Podemos considerar também a identidade a partir do conceito trazido por Ciampa (1987) que o comprehende como uma construção social, como metamorfose, capaz de sofrer mudanças ao longo da história do sujeito, possibilitando-lhe negar e superar situações contrárias a seu desenvolvimento a ponto de não ser mais o mesmo, mas um outro diferente de si mesmo. Essa conceituação auxilia a nossa compreensão das transformações que os valores passam ao longo da vida dos sujeitos, como veremos a seguir.

2.5 VALORES EM TRANSFORMAÇÃO

A questão do sentido de vida tem ocupado um lugar de destaque na contemporaneidade, uma vez que vemos a emergência da questão: há sentido pra existência? (LA TAILLE, 2006), o que nos remete a um discurso extensivamente difundido nos meios de comunicação, onde se associa a falta de sentido para a vida ao fato de vivermos numa época onde há uma crise de valores ou estarmos com os valores em um momento de crise, ou seja, em transformação (LA TAILLE; MENIN, 2009).

De acordo com Rokeach (1973), o sistema de valores está se reconfigurando continuamente. Para o autor, após um valor ser aprendido, ele se integra a um sistema de valores no qual há uma ordenação deles num sistema de prioridade. Dessa forma, é possível que haja uma reordenação de prioridades, ainda que o sistema completo de valores continue relativamente estável. É um sistema estável, na medida em que reflete persistência e continuidade de uma única personalidade socializada com um padrão dado pela cultura e pela

sociedade, mas ao mesmo tempo instável a ponto de permitir rearranjos de prioridade de valores como resultado de mudanças na cultura, na sociedade e por conta da experiência pessoal. Assim, podemos considerar que essa relativa estabilidade e instabilidade de valores configura o estudo desse fenômeno como dinâmico e aberto às constantes transformações.

Quando investigamos valores pessoais, estamos atentos também às mudanças socioculturais que favorecem a emergência de determinados valores dentro de um grupo em um dado contexto. Acreditamos que a participação dos jovens no PRECE colaborou, em alguma medida, como um espaço para a produção de novos sentidos de vida e para a emergência de novos valores, o que deverá ser investigado ao longo do estudo.

De acordo com Vila Merino (2005), não vivemos em um mundo sem valores, ainda que as instituições que difundem os valores se encontrem em crise ou em fase de reestruturação, devido às condições hegemônicas que imperam e à ditadura econômica que sofremos, responsável pela difusão de “contravalores” como competitividade anuladora da alteridade, o individualismo exacerbado e o materialismo feroz.

Lipovetsky (1994) fala que vivemos numa época em que há um apego a nós mesmos em detrimento de um sentimento moral que nos faria preocupar-nos com os demais. Nesta nova ordem social, nomeada como pós- materialista, predominaria o individualismo e a busca por prazer.

Reforçando esse ponto de vista, apontamos uma pesquisa que verificou porque alguns jovens escolarizados manifestam solidariedade e outros não, partindo da hipótese de que a manifestação da solidariedade se relaciona à construção de um projeto de vida ético, um plano de vida voltado para o desenvolvimento de uma personalidade moral. Verificou-se nesta pesquisa que somente 27,45% da amostra de 770 adolescentes entre 16 e 18 anos, de quatro escolas (duas públicas e duas particulares), apresentaram um plano de vida futuro solidário, ou seja, comprometido com o bem individual e com o bem coletivo. (D'AUREA-TARDELI, 2009).

Uma explicação encontrada por D'Aurea-Tardeli (2009) para a erosão dos valores da modernidade tem sido o processo de transformação social contemporâneo, onde se evidencia uma globalização financeira desregrada, o desenvolvimento no campo da tecnologia e da eletrônica, além da neoliberalização mundial da economia. Essas modificações estruturais trazem como consequência a desarticulação dos vínculos comunitários, enfatizando a vinculação dos indivíduos através das relações de mercado, o que, de acordo com a autora, se caracteriza como uma crise de valores. A autora ainda considera que uma

crise, enquanto processo dialético, na medida em que elimina valores, simultaneamente promove a emergência de novos.

Ribeiro (2008) atesta, a partir dos estudos realizados por Inglehart e colaboradores, a emergência de valores pós-materialistas nas sociedades industriais e pós-industriais, com a ampliação da participação em ações políticas não convencionais, o aumento da tolerância, o apoio à igualdade de gênero, dentre outros elementos que fazem parte de uma cultura pró-democrática. Esses estudos nos apontam para uma realidade que o senso comum muitas vezes estigmatiza: as mudanças e crises de valores não nos levarão necessariamente para o caos, mas também para uma nova organização social com aspectos positivos para a vida em sociedade.

Se compreendermos os seres humanos como capazes de criarem e transformarem a si mesmos, ou seja, de agirem como seres criadores e criativos, considerando que são impulsionados a partir das interações sociais a darem respostas aos dilemas, inquietações e problemas diversos, entenderemos que os valores que são construídos não deverão servir simplesmente para nos definir ou deixar estática a existência humana, mas para possibilitar que ela se desenvolva e se transforme continuamente no sentido de uma expansão de si.

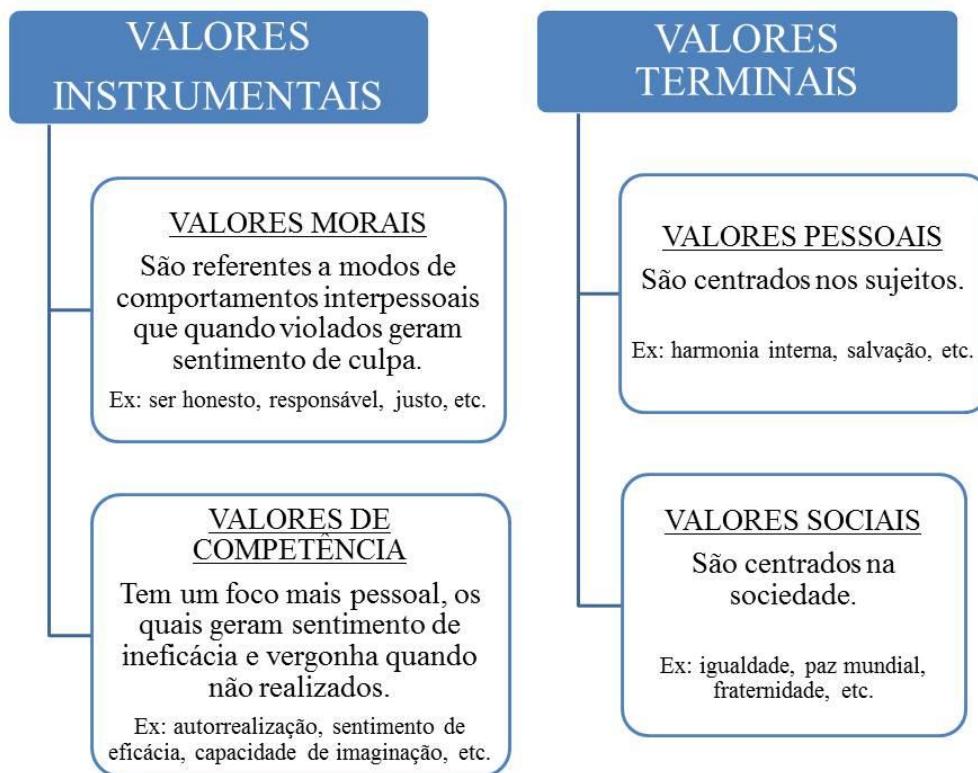
2.6 A ÂNFASE NOS VALORES MORAIS

É nosso interesse nesse estudo dar ênfase aos valores morais dos sujeitos da pesquisa, os quais fazem parte dos Valores Humanos, uma vez que estamos interessados em compreender qual a influência do PRECE na formação de sujeitos para a convivência em coletividade, uma vez que o programa estimula os participantes a estudarem em grupos. Pretendemos investigar se o programa tem contribuído para a formação dos seus participantes no sentido moral, a partir do questionamento de “como se deve agir?” e no sentido ético, questionando os seus participantes sobre “que vida se quer viver”.

Para tanto, retomaremos Rokeach (1973) e a divisão proposta por ele a respeito de valores para compreendermos onde se situam os valores morais dentro da teoria dos valores humanos. Este autor propôs uma divisão dos valores em instrumentais e terminais, sendo os primeiros valores que respondem a modos desejáveis de conduta e os segundos, por sua vez, aqueles que funcionam como meios para alcançar os fins da existência humana. Como podemos ver na Figura 2, os valores instrumentais e terminais dividem-se, cada um, em dois tipos de valores, os instrumentais podem ser morais ou de competência e os terminais podem ser pessoais ou sociais.

Embora haja uma crítica a respeito dessa divisão por não apresentar provas empíricas que a comprove (SCHWARTZ, 1994), sendo considerada por Gouveia *et al.* (2010) como uma divisão apenas semântica e não relevante, onde valores instrumentais são adjetivos e os valores terminais são substantivos, sendo os primeiros facilmente conversíveis nos segundos, destacamos neste estudo essa divisão para compreender que os valores morais têm, na sua gênese, uma ligação com os modos desejáveis de conduta.

Figura 2 – Divisão proposta por Rokeach (1973) entre valores instrumentais e terminais



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com Araújo (2007), todas as pessoas possuem um sistema de valores constituído por valores morais e/ou não morais. Ele diferencia o valor moral do valor psíquico, definindo este segundo como inerente à natureza humana, construído pelas pessoas a partir das interações no mundo. Já o valor moral, na visão dele, depende da qualidade nas interações, e não é, necessariamente, construído pelas pessoas, mas a partir da projeção de sentimentos afetivos feitos pelo sujeito sobre objetos, pessoas, relações e sobre si mesmo.

La Taille (2006) faz um estudo sobre quatro teóricos que explicam o comportamento moral, separando-os em dois grupos: os que consideram a dimensão afetiva nesta explicação, como o caso de Freud e Durkheim e os que consideram a dimensão racional, como o caso de Piaget (1967) e Kohlberg (1976). Para os dois primeiros autores, o sujeito é

considerado heterônomo, não havendo ao longo da sua vida o desenvolvimento moral, ou seja, o sujeito não chega à autonomia. Além disso, não acreditam que há uma tendência humana universal que legitime um valor em detrimento de outro, acreditando que há uma pluralidade de sistemas morais. Para Piaget (1967) e Kohlberg (1976), o sistema moral pode ser explicado pela razão, uma vez que os sujeitos podem se desenvolver moralmente até um estágio de autonomia. Também acreditam, diferentemente do Freud e do Durkheim, que há um conteúdo moral universal, baseado no ideal de justiça, para o qual tende o desenvolvimento de todos os seres humanos.

Ao adotar uma concepção piagetiana, La Taille (2006) define valor como investimento afetivo, identificando na relação entre sujeito e objeto uma mediação afetiva que lhe confere valor positivo ou negativo. O mesmo mecanismo ocorre na relação do sujeito consigo mesmo, onde ele também atribui sentido a si próprio através de representações de si, que são sempre valores. Ele identifica como uma das motivações fundamentais dos sujeitos a expansão de si próprio e uma busca por autoafirmação, que é uma busca de representações de si de valor positivo.

O estudo dos valores morais nos faz refletir sobre as experiências e os espaços sociais que têm possibilitado aos sujeitos desenvolverem autonomia moral, expansão de si e autoafirmação positiva. O âmbito educacional ainda é visto como um dos prioritários na formação moral dos sujeitos, ainda que muitas vezes não cumpra esse papel satisfatoriamente. É nosso interesse para o próximo capítulo fazer um estudo sobre o papel que a educação desempenha na formação de valores humanos e morais.

3 EDUCAÇÃO E VALORES HUMANOS

Quando digo que ele acredita naquilo que crê, é porque suas atitudes fizeram-no agir, exatamente, de acordo com suas crenças, não sem dor, mas com um amor convicto. E no que ele acredita, muitos já perderam a esperança; ele acredita nas pessoas, na capacidade de se tornarem Gente. Ser humano nascemos, mas Gente nos tornamos. Felizes daqueles que tiveram a sua ‘acreditância’, estes nunca mais foram os mesmos.

Marília Studart Barbosa (2015).

Os valores são forjados nos diversos âmbitos da vivência em sociedade: no seio familiar, nas escolas, nos espaços de trabalho, nas igrejas e locais voltados para a espiritualização, nos espaços de lazer, nos espaços de participação social, nas interações sociais virtuais, enfim, em diversas oportunidades onde se construam relações sociais capazes de influenciar as crenças e os modos de agir dos sujeitos. O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência educacional do PRECE, na tentativa de compreender as peculiaridades desse movimento nos seus métodos e processos, o que nos auxiliará, mais adiante, na compreensão da constituição dos valores dos seus participantes.

Assim, com o sentido de compreender a relação entre educação e a formação de valores, neste capítulo discutiremos, a princípio, o papel da educação na atualidade, na tentativa de visualizar algumas propostas de formação humana vigentes. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre educação e moral a partir de diferentes perspectivas no intuito de levantar algumas questões a cerca dos aspectos éticos e morais forjados nas experiências educacionais dos sujeitos. Apresentaremos a história do PRECE e uma proposta de sistematização das fases vivenciadas ao longo do percurso do movimento. Por último, traremos algumas teorias pedagógicas e psicológicas que estão relacionadas com a Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE e que podem ser relevantes para compreender a formação de valores nos cenários da educação.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Acreditamos que é preciso falar em educação na atualidade a partir da reflexão sobre as diversas transformações socioeconômicas, políticas, tecnológicas, culturais, dentre outras, que incidem diretamente sobre os valores permeados pelo âmbito educacional, gerando inúmeras mudanças em termos de concepções e métodos sobre como educar.

Percebe-se que a cooperação como prática social ou como método dentro do campo da educação não é uma organização moderna, tendo-se em vista que há escritos registrados tanto na Bíblia quanto no Talmude que fazem referência à cooperação nos seus ensinamentos. Sócrates já utilizava pequenos grupos para ensinar aos alunos; Quintiliano fazia referência ao ensino mútuo entre pares, como também era compartilhada por Séneca a ideia de que quem ensina aprende duas vezes mais. Na Idade Média, era comum o trabalho dos artesãos em pequenos grupos e na sociedade feudal, o ensino era tutorial e dirigido aos nobres. No renascimento, Comenius argumentava que os estudantes se beneficiavam quando ensinavam uns aos outros. Na Idade Moderna, os pedagogos britânicos Bell e Lancaster, em épocas distintas, apresentaram a proposta da tutoria entre pares, a qual influenciou o sistema de ensino da Inglaterra, sendo importada posteriormente para os Estados Unidos. Parker, Dewey, Deutsche e Sherif são alguns dos autores norte-americanos que colaboraram na construção de conhecimentos sobre a cooperação e sobre a aprendizagem cooperativa no contexto pedagógico e escolar. (LOPES; SILVA, 2009).

Embora constatemos a presença da cooperação no campo da educação, percebemos que no século XX ainda se difundiu, corriqueiramente, a ideia de que para adquirir conhecimento era necessário estar diante de um professor que o transferisse diretamente. Por outro lado, com a revolução tecnológica e com a informatização do conhecimento, tem sido repensado o papel do professor no contexto de sala de aula (GOERGEN, 2005). Vivemos um novo contexto na prática do ensino-aprendizagem onde os aprendizes não se relacionam mais somente com professores, mas com um rol de tecnologias que difundem informações e facilitam a aquisição de conhecimentos. Como consequência disso, a necessidade de autonomia e liberdade para buscar novos saberes configura o contexto de aprendizagem.

A relação professor-aluno costumava ser pautada na obediência do segundo ao primeiro, onde havia uma prática docente que impunha respeito a partir da adoção de autoritarismo (FOUCAULT, 1977; DEWEY, 1971). Vemos, nos dias de hoje, a necessidade de que as práticas educativas aconteçam num clima emocionalmente favorável à aprendizagem (CASASSUS, 2009), envolvendo a participação dos estudantes, onde professor e aluno desempenhem papel de parceiros e não de antagonistas (FREIRE, 2006a; ROGERS, 1978). Hoje, se fala de uma educação em que o estudante desenvolva sua criticidade (FREIRE, 2006a), que aprenda não só competências cognitivas, mas também competências sociais (DEL PRETE; DEL PRETTE, 2008) para viver em coletividade (JOHNSON; JOHNSON, 1994) e para aplicar os conhecimentos na resolução de problemas reais (TORO, 2009; ARAÚJO, 2008; COSTA, 2001).

Apesar de vermos a emergência de práticas educacionais libertadoras (FREIRE, 2006a), democráticas (DEWEY, 1971), que apostem no potencial que os sujeitos têm para aprenderem (ROGERS, 1978), práticas estas que caminham no sentido contrário aos modelos disciplinadores, percebemos que elas coexistem ainda hoje com propostas de educação que não se voltam para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e engajados socialmente, mas para a manutenção do *status quo*.

Diante de tantas mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas ao longo das últimas décadas, vemos com preocupação a discussão sobre as novas funções que a educação deve exercer, o que implica uma reflexão sobre novas possibilidades de se fazer educação. Nesse contexto atual, Delors (2006) entende que a educação tem o papel de criar vínculos sociais entre as pessoas a partir de referências comuns e tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.

Desse modo, defende que é através da educação que se veiculam culturas e valores que atuam nessa socialização como caminho de preparação de um projeto comum. Com a ruptura dos laços sociais que se observam em muitas sociedades na contemporaneidade, os modos de socialização sofrem inúmeras consequências. De acordo com Delors (2006), no âmbito educacional, por um lado se acusa a educação de agravar essas rupturas sociais e de ser geradora de exclusões sociais e por outro, se recorre a ela na tentativa de recuperar um sentido de coletividade. Para Delors (2006, p. 67):

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos [...]. A democracia parece progredir, segundo formas e fases adaptadas a situação de cada país. Mas sua vitalidade é constantemente ameaçada. É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa.

Nesse sentido, para compreender a relação entre a educação e a formação de valores humanos, é necessário partir de uma compreensão de educação que se preocupe com uma formação humana integral (GOERGEN, 2005) e que considere a complexidade do processo ensino-aprendizagem, rejeitando a concepção de que ensinar é unicamente contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Ao tomar por base essa concepção, compreendemos a partir de Delors (2006) que a educação se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O aprender a conhecer, que fundamenta o ensino formal, supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O

aprender a fazer, também evidenciado no ensino formal, embora menos presente do que o aprender a conhecer, refere-se a uma aquisição não só de qualificação profissional, mas também de uma competência para enfrentar problemas e a aprender a trabalhar em equipe. O aprender a conviver, por sua vez, refere-se a um aprender a cooperar com os outros, compreender e respeitar o outro, gerenciar conflitos e promover a paz. E por último, aprender a ser, o qual integra os aprendizados acima citados no sentido de desenvolver um sujeito autônomo e responsável.

3.2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MORAL

Há muitos autores que se interessam pela relação entre a educação e a moral, desde tempos remotos, como pode ser visto nas obras de autores que estudaram o pensamento de Sócrates, que na sua época já considerava haver uma relação intrínseca entre ética e educação, uma vez que o conhecimento ético deveria orientar o agir (GOERGEN, 2005). Numa outra vertente, Durkheim (2003) comprehende a moral a partir de uma conotação impositiva, onde a autonomia e a responsabilidade do sujeito não entram em questão. Cabe à educação transmitir os valores através das normas sociais, sendo o sujeito coagido a conhecê-las e a incorporá-las. Neste sentido, agir moralmente significa agir de acordo com as normas sociais, sendo o papel da escola e do professor, enquanto autoridades morais, criar nos estudantes o sentimento de vinculação e de pertença a uma coletividade.

Em contraponto a isso, Goergen (2005) identifica que na era pós-moralista, acontece uma exaltação dos direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade em detrimento à retórica do dever austero, integral, maniqueísta. Nessa era, não foi eliminada a moral como entendida até então, mas ela começou a coexistir e até mesmo a disputar espaço com novas formas de individualismos que buscam se livrar das regras e dos controles. Na era pós-moral, que coincide com a pós-modernidade, há uma acomodação ao mundo tal como ele se apresenta, havendo uma espécie de esquiva à construção de uma sociedade melhor, mais digna e justa. Isso se reflete nas práticas educacionais que também acabaram por naturalizar as injustiças e desigualdade sociais, uma vez que nesse pensamento pós-moderno há um abandono das utopias que outrora serviram para alimentar sonhos de mudanças e transformações sociais.

Se por um lado, a educação na pós-moralidade revela uma tendência à acomodação dos sujeitos à realidade como ela se encontra, por outro lado, autores como os da Escola de Frankfurt, representada principalmente por Horkheimer, Adorno e Marcuse,

apontam uma educação moral que tem uma preocupação com as condições sociais, o que lhe caracteriza como uma educação política (GOERGEN, 2005). Neste sentido, a consciência moral assume um interesse em compreender as práticas sociais contemporâneas geradoras de desigualdades e uma busca por transformações sociais e individuais em prol de justiça.

Goergen (2005, p. 1007) apresenta a moralidade como condição humana “quando nos encontramos diante da decisão de como desejamos viver, que atitudes tomar ante os conflitos vitais, como nos relacionar com o meio e com os outros” e a educação moral como “a busca de um caminho pessoal para uma vida consciente, livre e responsável”. Ressalta ainda que a educação moral não tem um papel de desenvolver um sujeito autônomo isoladamente, mas que aprenda a viver em comunidade através da escolha de determinados valores que devam orientar os comportamentos. O autor ainda pontua que não há um consenso sobre que escolha de valores deve ser tomada, na verdade, as decisões morais implicam inúmeras possibilidades onde é preciso escolher o que é pessoalmente desejável e também socialmente justo.

Percebemos uma grande contribuição do Construtivismo psicogenético de Piaget para o tema da educação moral a partir de estudos de autores contemporâneos. Menin (2002) aponta vários métodos acerca da educação em valores, onde há modelos doutrinários que assumem uma forma de transmissão de valores como verdades absolutas que devem ser transmitidas, ou melhor, impostas diretamente aos estudantes, como também há modelos relativistas, onde a escola não assume um modelo sistemático de se trabalhar com valores, deixando que cada profissional faça a sua escolha. Enquanto o modelo doutrinário gera uma moral heterônoma, pois os “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade” (MENIN, 2002, p. 95), o modelo relativista de transmissão de valores, adota uma educação permeável a tudo, onde valores e contravalores coexistam de forma naturalizada, sem uma necessária reflexão sobre as motivações que levam a tais escolhas.

Em estudo de revisão de literatura a respeito da produção de artigos sobre ética e educação no Brasil no período de 1990 a 2003, La Taille, Souza e Vizioli (2004, p. 103) chegaram à conclusão que “encontrar formas didáticas de formação moral e ética não é uma preocupação da educação.” A afirmação é bastante contundente e provocativa, uma vez que abre espaço para a problematização de qual é, de fato, a função da educação nos tempos de hoje. Os autores apresentaram um cenário onde os atores escolares queixaram-se do modelo de escola que se tem, da dificuldade de inserir os temas da moral e da ética no contexto atual, além da culpabilização aos pais pelos comportamentos indisciplinados dos filhos.

Em pesquisa realizada por Trevisol (2009) com professores, são elencados fatores macrossociais que dificultam o trabalho na perspectiva da construção de valores: ausência de colaboradores no processo; a dinâmica das famílias com fragilidades na formação de base para esses valores; a influência da mídia e das tecnologias que se aproveitam das lacunas deixadas pelas famílias e escolas para difundir determinados estilos de vida e de necessidades que não caminham na direção da formação de valores morais.

Todas essas dificuldades apontadas em termos de educação em valores morais e cívicos implicam numa formação para a cidadania insuficiente e que se reflete nas argumentações que incidem sobre a possibilidade de estarmos vivendo uma crise de valores (LA TAILLE; MENIN, 2009). Como podemos perceber, há uma lacuna existente em termos de disciplinas e formação pedagógica que deem conta de favorecer uma educação em valores de um modo geral, restando aos estudantes conceberem concepções de moral muito limitadas e muitas vezes equivocadas.

3.3 A HISTÓRIA DO MOVIMENTO EDUCACIONAL PRECE

Em geral, o PRECE é definido como um movimento de estudantes de origem popular que com o auxílio de práticas de Aprendizagem Cooperativa conseguiram ter condições de ingressar no ensino superior. Para além desse aspecto, o PRECE também é reconhecido como um programa que incentiva os jovens a contribuírem com o desenvolvimento de suas comunidades de origem, atuando como agentes de transformação social através de projetos voltados para a participação social cidadã, engajamento social, desenvolvimento comunitário, etc. (AVENDAÑO, Ana, 2008; RAMOS, 2009; RODRIGUES, 2007; SOUSA, 2008).

O PRECE foi idealizado por Manoel Andrade, que nasceu na comunidade rural Cipó (Pentecoste) e teve a oportunidade de estudar em Fortaleza, local onde fez uma trajetória profissional acadêmica, tornando-se professor do curso de Química na Universidade Federal do Ceará (UFC). Apesar de ter ido morar fora da sua comunidade ainda na infância, Manoel Andrade mantinha uma forte vinculação com sua localidade de origem, para onde retornava com frequência. Esse contato com a realidade de sua comunidade de origem, onde havia um grande número de jovens fora da faixa etária escolar ou simplesmente fora da escola, contribuiu para que ele tomasse a decisão de se envolver com uma iniciativa em prol da transformação da sua comunidade (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011).

Manoel Andrade articulou a juventude da região, inicialmente, com a promoção de torneios de futebol, que foi uma estratégia utilizada para inserir processos organizativos na sua comunidade e nas localidades vizinhas, além de também servir como espaço para difundir a ideia de convivência pacífica, visto que era comum o uso de armas em dias de jogos, o que gerava conflitos e até mesmo assassinatos.

Ele utilizava a sua história de vida como fator de estímulo para que os jovens acreditassesem na potência que têm. Em 1994, o professor conseguiu articular um grupo de sete jovens, seis rapazes e uma moça, a maioria fora da faixa etária escolar e com histórico de evasão, para que estudassem em grupo, onde cada um ficaria responsável por algum conteúdo, com o objetivo de que conseguissem apoiar-se mutuamente para conseguir concluir a educação básica. Diante do contexto precário de ausência de políticas públicas de uma forma geral, a escolha por adentrar nessa iniciativa foi vista por alguns jovens como uma tentativa de progressão (LOPES, 2006; SOUSA, 2008).

Percebe-se que diante do impasse entre a potência de ação- enquanto direito à afirmação, à expansão e à busca pela liberdade- e a potência de padecimento- geradora de passividade, alienação e servidão (SAWAIA, 2004), houve uma opção por parte desses jovens de aventurarem-se no enfrentamento das condições de exclusão, assumindo essa potência de ação na busca pela superação de um sofrimento ético-político.

A escolha feita pelos jovens implicou algumas decisões: o grupo dos primeiros sete estudantes passou a morar em uma casa de farinha inativa que havia na comunidade Cipó, onde se reuniam durante a semana de forma autônoma para estudar e recebia, nos fins de semana, o professor e sua esposa, Ana Maria Andrade, que lhes prestava auxílio com a disponibilização de livros e outros recursos, além de ajudá-los nas dúvidas referentes aos conteúdos didáticos e também recebiam o apoio de alguns moradores da comunidade que lhes concediam auxílio material (financeiro, doação de alimentos, doação de redes), como também apoio espiritual oriundo de membros da igreja presbiteriana do Cipó (ANDRADE, 2015a).

Além do estímulo à conclusão dos estudos básicos, o professor compartilhava com os jovens as suas vivências na universidade pública, anunciando-a como uma possibilidade para conquistarem melhores oportunidades profissionais e sociais (AVENDAÑO, Ana, 2008). Havia uma grande desconfiança por parte de familiares e de parte da comunidade e mesmo, em alguns momentos, dos próprios estudantes sobre a legitimidade e eficiência desse modelo de aprendizagem, mas as experiências de vida do professor, inclusive o fato de ter participado de um grupo de estudo na sua juventude, davam-lhe

convicção de que o grupo tinha em si todo o potencial necessário (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011).

Dos sete primeiros estudantes, quatro conseguiram entrar em universidades públicas em Fortaleza, o que gerou uma grande repercussão em suas comunidades de origem, representando uma quebra de paradigmas em relação ao papel que a juventude ocupava. Os resultados alcançados pelos primeiros estudantes deram visibilidade para o PRECE, o que contribuiu para que outros jovens da região passassem a frequentar o Cipó para estudar em grupos, sendo posteriormente ampliado esse modelo de aprendizagem para outras comunidades do município de Pentecoste, como também para municípios próximos.

Criou-se uma cultura de cooperação e solidariedade baseada na reciprocidade, em que os estudantes que adentravam no ensino superior e passavam a morar em regiões distantes das suas comunidades locais, retornavam aos finais de semana para ajudar outros jovens de suas comunidades na aquisição de novos aprendizados através de trabalhos voluntários nas associações estudantis geridas pelos próprios estudantes chamadas de Escolas Populares Cooperativas (EPCs) que integram “Uma rede de atuação em educação básica, controle social, governança e desenvolvimento econômico” (AVENDAÑO, Ana, 2008, p. 29).

É importante destacar que os jovens passaram a partilhar não somente conhecimento, mas também dificuldades, sonhos, sentimentos, projetos de vida em um espaço onde as interações sociais eram intensas (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011). O método de estudo em grupos desenvolvido pelo PRECE passou a ser denominado Célula Educacional Cooperativa, que de acordo com Miranda, Barbosa e Moisés (2011, p. 26):

O grupo de estudo foi denominado de Célula Educacional Cooperativa, termo empregado fazendo alusão às características biológicas das células vivas, tais como organização autônoma, potencial de desenvolvimento e multiplicação que uma unidade celular possui essencialmente. Surgia, assim, uma característica intrínseca a essa metodologia – o vínculo.

Atualmente, a metodologia de estudos desenvolvida pelo PRECE, a qual foi difundida para outros espaços, é denominada Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa (SOUSA, 2015), onde há uma ênfase nas estratégias de cooperação e solidariedade entre os estudantes a fim de gerar aprendizagem. Essas situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimento, de apropriação de significados e de construção de subjetividades e promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento (COLAÇO *et al.*, 2007). Acreditamos

que nessas interações sociais os valores do PRECE foram sendo forjados e difundidos entre os jovens.

Essa experiência motivou a criação de um modelo de educação não-formal na região, onde se difundem ideais de cooperação e solidariedade entre os jovens, se contrapondo aos modelos educacionais tradicionais que enfocam no aprendizado individual dos estudantes. Os estudantes são estimulados a assumirem a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de desenvolverem um protagonismo juvenil com viés de participação social democrática, que objetiva fortalecer a autonomia juvenil através da participação na resolução de problemas que afligem o jovem e seu entorno (COSTA, 2000).

Diferentemente das metodologias formais e tradicionais de ensino, o PRECE conta com a participação dos próprios jovens que se responsabilizam pelo processo de mútua aprendizagem tanto na organização das rotinas, na orientação das práticas de estudo quanto na coordenação do processo. Gadotti (2002, p. 8) nos apresenta uma diferenciação entre tipos de educação:

A educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão” [...] Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças.

Além da distinção entre a conceituação de educação formal e não-formal, podemos falar também de uma educação sociocomunitária que é definida por Gomes (2008) como uma tática utilizada pela comunidade para buscar mudanças na sociedade por meio de processos educativos, buscando um processo de autonomia frente às determinações sociais. Assemelha-se a esse conceito o termo educação no campo, que de acordo com Rodrigues (2007) pretende valorizar o campo étnica e culturalmente, reconhecer suas especificidades a fim de fortalecer os processos educativos nesse âmbito. Além disso, assume um caráter de denúncia das negligências do poder público.

Pelo que podemos avaliar, o PRECE se caracteriza como uma experiência não-formal pela sua opção por uma educação mais descentralizada, pouco burocrática e que assume um compromisso de formação para cidadania. Percebemos que ao longo do processo histórico do PRECE, ele teve características de uma educação sociocomunitária e também de educação do campo, uma vez que se organizou em pequenas comunidades rurais onde, muitas

vezes, era a única alternativa de educação não-escolar para a juventude local, funcionando como espaço para uma formação educacional e cidadã.

Neste sentido, acreditamos que o PRECE se configura como uma experiência que tem uma preocupação moral e ética, na medida em que estimula os estudantes a refletirem sobre os modos de estabelecer relações entre as pessoas, sobre estratégias cooperativas de aprendizagem e sobre formas de participação social para a resolução de problemáticas comunitárias, embora isso não esteja formalizado como proposta pedagógica.

No PRECE, fala-se em uma categoria específica de protagonismo juvenil denominada Protagonismo Cooperativo Solidário, definida por Matos, Matos e Barbosa (2015, p. 121):

O Protagonismo Cooperativo Solidário (PCS) é uma categoria de protagonismo que concebe a prática da cooperação e solidariedade entre os jovens como forma de enfrentamento às condições de opressão e exclusão social. Nessa modalidade de protagonismo, entende-se que a emancipação social não é alcançada através da decisão de um sujeito que age individualmente, isolando-se do seu meio social, mas ela é uma conquista de um grupo de pessoas que compartilham dificuldades e convivem em contextos sociais semelhantes e percebem que agindo cooperativamente, ou seja, se ajudando mutuamente, conseguem alcançar melhorias tanto individuais quanto coletivas.

Como essa ação juvenil é motivada por um sentimento compartilhado pelos jovens de insatisfação com as condições de pobreza e exclusão social, ela não visa somente uma finalidade de superação individual das condições de opressão, mas visa uma transformação das condições de opressão em que muitos se encontram inseridos, assumindo um viés político e libertador (XIMENES; GÓIS, 2010). Assim, o PRECE contribui para que centenas de jovens, a partir da cooperação e solidariedade, concluíssem a educação básica e adentrassem em universidades.

Ao longo dos mais de 20 anos de história, houve cerca de 700 aprovações dos estudantes em universidades e faculdades e cerca de cinco mil estudantes de mais de 140 comunidades participaram das 17 EPCs (MEMORIAL DO PRECE, 2016). Hoje, o Programa está presente em cinco municípios do estado do Ceará em 13 Escolas Populares Cooperativas (EPCs). A presença do Professor Manoel Andrade na Universidade Federal do Ceará contribuiu para que o PRECE também fosse cadastrado no ano de 1998 na Pró-reitoria de extensão da UFC como um projeto com finalidades também de fortalecer a extensão universitária que era desenvolvida pelos estudantes.

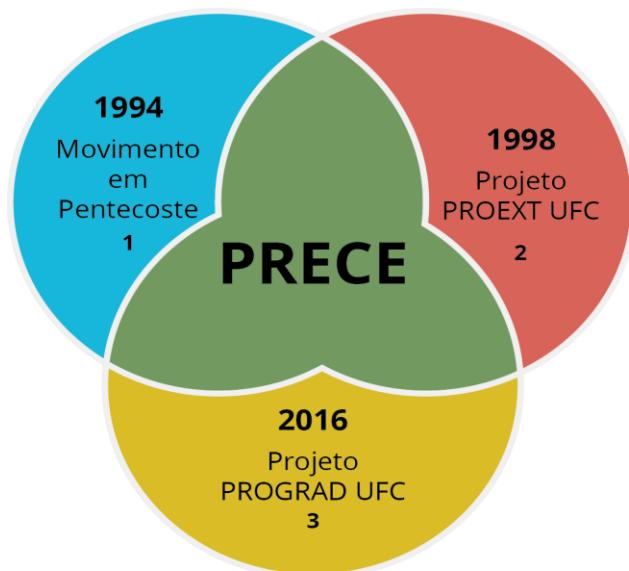
No ano de 2008, Manoel Andrade assume a gestão da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), um programa da Pró-Reitoria de

Graduação da UFC que incentivava os estudantes a organizarem grupos de estudos cooperativos nos diversos ambientes e unidades acadêmicas, sendo uma estratégia utilizada para diminuir a evasão de universitários e contribuir para que os estudantes tivessem uma rede de apoio dentro da Universidade.

Em 2010, inicia-se uma parceria entre o PRECE e a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) na gestão do setor Protagonismo Estudantil para fortalecer a formação de professores, estudantes e gestores na metodologia da Aprendizagem Cooperativa, o que contribuiu para a sistematização das práticas desenvolvidas pelo PRECE. Em junho de 2011, foi inaugurada a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa em parceria com a UFC para viabilizar a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, a pioneira no Brasil com essa proposta, sendo gerida por um corpo docente e por gestores originários predominantemente do PRECE.

Em 2016, se dá início a uma parceria entre SEDUC, Secretaria Municipal de Educação (SME) e Pró-Reitoria de graduação da UFC para um novo projeto denominado Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, que capacita estudantes universitários para estimularem a formação de Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa nas escolas públicas de Fortaleza. Apesar de ser somente uma só sigla, o PRECE representa ao longo da sua existência três diferentes denominações como se pode ver na Figura 3:

Figura 3 – PRECE: uma sigla, três denominações



1. Projeto Educacional Coração de Estudante
2. Programa de Educação em Células Cooperativas
3. Programa de Estímulo à Cooperação na Escola

Fonte: Elaborada pela autora.

O que se pode perceber é que a partir do ano de 2008 com a ida de Manoel Andrade para a COFAC (UFC) e com a parceria com a SEDUC e SME, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE passa a ser utilizada não somente com universitários de origem popular, mas também para a comunidade estudantil da universidade e das redes públicas de educação. Propomos uma sistematização das fases do PRECE a partir de características peculiares a cada período, como podemos ver no Quadro 3.

Quadro 3 – Sistematização dos períodos do PRECE a partir da divisão em fases

Ano	Acontecimentos	Fase	Características
1994	Início da primeira célula do PRECE com os sete jovens	Fase 1 Experimental (1994-1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de comunidade
1996	Primeira aprovação do estudante precista Francisco Antônio no curso de Pedagogia da UFC	Fase 1 Experimental (1994-1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Desconfiança sobre o PRECE por parte de pessoas da comunidade - Presença do Cristianismo
1998	<ul style="list-style-type: none"> -PRECE cria uma associação denominada Projeto Educacional Coração de Estudante -PRECE é cadastrado como projeto de extensão na UFC -Primeira edição do jornal Tribuna do Estudante -Estudantes de outras regiões de Pentecoste e Apuiarés começam a frequentar o Cipó -Financiamento da Fundação Mary Harriet Speers 	Fase 2 Organização Institucional (1996-2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de firmar parcerias institucionais (UFC, CEJA Itapipoca) - Necessidade de organizar o movimento para ampliar o acesso a novos estudantes - Presença do Cristianismo
2000	<ul style="list-style-type: none"> - Firmada parceria com CEJA Itapipoca para colaborar na realização de provas com estudantes -Realização de reforma na casa de farinha para acolher mais estudantes - Recebimento de apoio financeiro da Igreja Presbiteriana Norte-americana 	Fase 2 Organização Institucional (1996-2000)	
2001	-Primeiro estudante da sede de Pentecoste, Marciano, se desloca para estudar no Cipó	Fase 3 Ampliação da Atuação do PRECE (2001-2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à comunicação (Jornal e Programa de Rádio do PRECE) -Necessidade de expandir o PRECE para outros espaços - Ampliação das parcerias do PRECE dentro da UFC
2002	<ul style="list-style-type: none"> -Estudantes de outras regiões de Pentecoste começam a frequentar o Cipó - Retorno da edição do jornal Tribuna do Estudante 		
2003	<ul style="list-style-type: none"> -Multiplicação do PRECE para a sede do município de Pentecoste -Início da construção dos núcleos do PRECE nas comunidades rurais -PRECE é premiado pela primeira vez em edital da organização Brazil Foundation 		
2004	<ul style="list-style-type: none"> -Criação do ICORES (Instituto Coração de Estudante) - Os núcleos do PRECE passam a se organizar em rede e a utilizar a denominação de Escolas Populares Cooperativas – EPCs -Manoel Andrade é selecionado como empreendedor social da Ashoka 		
2005	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria do PRECE com o Programa Conexões dos Saberes (UFC) - Parceria do PRECE com o NUCOM através de projeto financiado pelo edital PROEXT 		

Ano	Acontecimentos	Fase	Características
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Grupo de Desenvolvimento Político e Ação Comunitária (GDPAC) pelo PRECE - Articulação do Fórum de Segurança de Pentecoste pelo PRECE -Criação do Observatório do Eleitor, um projeto de fiscalização e monitoramento das ações do Legislativo por parte dos estudantes - Manoel Andrade vai morar nos EUA para fazer pós-doutorado - Criação do Conselho das EPC's (órgão representativo e deliberativo da rede PRECE) 		
2007	<ul style="list-style-type: none"> -Aniversário de 13 anos do PRECE - Primeiras articulações do Movimento em Defesa da Escola Pública -Desenvolvimento do Projeto Estudante Ativo com estudantes do ensino médio -Criação da ADEL por estudantes do PRECE - Financiamento da Fundação Lemann 	Fase 4 Politização do Movimento (2006-2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação do PRECE em defesa de uma escola pública de qualidade -PRECE passa a executar projetos com crianças e pré-adolescentes -Necessidade de fortalecer estratégias de participação cidadã
2008	<ul style="list-style-type: none"> Realização do Movimento em defesa da escola pública - Parceria do PRECE com a prefeitura de Pentecoste para a realização do Projeto Estudante Cooperativo (PEC) voltado para estudantes e professores do ensino fundamental -Manoel Andrade assume a Coordenação da COFAC na UFC -Lançamento do livro do NUCOM juntamente com o PRECE 		
2009	<ul style="list-style-type: none"> - Manoel Andrade participa do curso sobre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa com os irmãos Johnson nos Estados Unidos - Parceria do PRECE com a Associação Escola de Formação de Governantes (ESG- Ceará) para a promoção de ciclos de debates voltados para a conscientização política -Financiamento do Projeto Estudante Cooperativo por edital do HSBC 	Fase 5 Sistematização da Metodologia (2009-2011)	Necessidade de sistematizar a metodologia desenvolvida pelo PRECE
2010	-Início da sistematização da metodologia do PRECE através da parceria com a SEDUC		
2011	<ul style="list-style-type: none"> -Lançamento do Memorial do PRECE -Realização do primeiro encontro cearense de aprendizagem cooperativa (ECAC) 		
2012	<ul style="list-style-type: none"> -Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa inicia suas atividades, em Pentecoste, com a metodologia inspirada na metodologia do PRECE - Consolidação do Projeto Estudante Cooperativo da SEDUC em parceria com o PRECE -Criação do Programa Focco na UNEMAT inspirado no PRECE e na COFAC -Realização do segundo ECAC 		
2013	Criação do FINS (Fundo de Investimento Solidário) do PRECE		
2014	Realização do terceiro ECAC		
2015	Reorganização do movimento político partidário		
2016	Programa de Estímulo à Cooperação na Escola realizado pelo ICORES em parceria com a UFC, SEDUC e SME.		
		Fase 6 Ampliação das parcerias institucionais e da difusão da metodologia PRECE (2012 até o presente)	Ampliação das parcerias com políticas públicas educacionais

Fonte: Elaborado pela autora, com referência em Avendaño, Ana (2008), Lopes (2006), Ramos (2009), Rodrigues (2007), Memorial do PRECE (c2016).

Constatamos que a maioria dos estudos acadêmicos sobre o PRECE está focada em um período anterior à disseminação da metodologia precista para outros espaços formais de educação, sendo necessário ampliar os estudos nas demais fases.

3.4 DIÁLOGOS ENTRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA PRECISTA E TEORIAS PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Para compreendermos de forma mais ampla a Aprendizagem Cooperativa fora de sala de aula desenvolvida pelo PRECE, escolhemos seis correntes que deverão nos auxiliar nos seguintes termos: o construtivismo deve favorecer a compreensão sobre aspectos referentes à formação moral dos sujeitos; a Educação Popular deverá nos auxiliar no entendimento da educação enquanto prática social dialógica comprometida com as transformações sociais; a Teoria Histórico-Cultural deve trazer conhecimentos pertinentes ao processo de mediação presentes nas interações sociais; a Aprendizagem Cooperativa deverá nos apresentar elementos da cooperação no contexto de sala de aula, a Aprendizagem Colaborativa deve nos apresentar métodos que favorecem a formação de sujeitos autônomos e, por fim, a Aprendizagem Centrada no Aluno deve contribuir para a compreensão de uma aprendizagem significativa em um contexto de liberdade para aprender. A escolha por essas seis teorias se deu por conta dos diálogos que vislumbramos serem feitos com a Aprendizagem Cooperativa fora de sala de aula, a qual ainda carece de pesquisa e teorizações que dêem suporte para a compreensão de suas especificidades e complexidade.

3.4.1 Educação libertadora

O movimento de educação libertadora popular surge na década de 1960 no Brasil com uma preocupação com a democratização da cultura e da educação, com um aguçado sentido de transformação da realidade social de opressão, a qual muitos sujeitos se submetiam às elites detentoras do poder político e econômico. Assim, se configura como uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta pela sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 34). Essa proposta de uma educação popular se origina com a alfabetização de jovens e adultos que pouco frequentaram uma escola regular e chega a ser um método educacional voltado para grupos populares diversos, baseado no diálogo e problematização da realidade social.

Freire (2006a) comprehende a existência humana a partir de uma concepção materialista, histórica e dialética da realidade, defendendo que o processo de formação humana não está determinado aprioristicamente, mas está em constante mudança. Uma das suas grandes contribuições pedagógicas foi trazer essa proposta de transformação da realidade individual e social a partir da crença de que não estamos predestinados enquanto sujeitos e não vivemos num mundo estático, mas somos peças vivas e fundamentais para operar as mudanças que queremos fazer. Brandão (2005) anuncia Freire como andarilho da utopia e semeador da esperança.

Freire (2006a, p. 73) assume a sua Pedagogia como uma prática amorosa e esperançosa quando afirma “É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança [...] Daí que uma das nossas brigas como ser humano deva ser dada no sentido de diminuir a razão objetiva para a desesperança”. Freire (2006b) entende essa esperança como uma necessidade ontológica, mas não suficiente para o processo de conscientização, uma vez que precisa de criticidade para não cair no fatalismo. Ela implica não só uma denúncia das injustiças sociais e das opressões como também em um anúncio da capacidade humana de transformar o que aí está e construir um futuro diferente.

Freire tinha uma preocupação com uma formação humana integral, que extrapola o âmbito cognitivo, preocupando-se com a ética, com a moral, com as transformações sociais e políticas através de uma proposta de educação como prática de compromisso em busca de justiça e transformação social. Nesta visão, o ensino é então um ato de permitir que a curiosidade ingênua do aprendiz se torne crítica a partir do diálogo e da problematização da realidade, numa proposta ética que não se assuma neutra, mas comprometida com a superação das desigualdades e injustiças “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2006a, p. 33).

Freire (2006a, p. 48-49) parte de uma visão de educação que reconhece o conhecimento prévio que todo aprendiz já tem no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, o saber acumulado nas experiências de vida dos sujeitos, apontando a necessidade de autonomia por parte do estudante para empreender o processo de aprendizagem: “O educando se torna educando na medida em que conhece ou vai conhecendo os objetos cognoscíveis, os conteúdos e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, dos conteúdos”.

Na sua proposta pedagógica, a conscientização sobre a realidade ocupa um lugar central, uma vez que traz consigo uma proposta política de transformação a partir de um conhecimento crítico sobre essa realidade (VIEIRA; XIMENES, 2008). É papel da educação, nessa visão, possibilitar espaços para o desvelamento de uma consciência ingênua que caminhe na direção de uma consciência crítica (FREIRE, 2006a) e da libertação. Esse processo de conscientização não acontece no indivíduo isolado, mas numa perspectiva social dialógica, onde os sujeitos se conscientizam em comunhão. Gadotti (2007, p. 82) considera a centralidade do tema da liberdade-libertação a partir da pesquisa feita nas obras de Freire e nas obras de estudiosos dessa pedagogia:

[...] A tese central da sua obra (de Freire) é a tese da liberdade-libertação. [...] A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

Percebemos algumas conexões entre a Educação Libertadora e a Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE que são: a utilização de práticas dialógicas nas células de estudo; a compreensão da necessidade de problematizar a realidade social na busca de reduzir as injustiças sociais e ampliar as possibilidades de vida das populações pobres e oprimidas; a valorização do saber popular acumulado na vida por sujeito, onde cada um deve contribuir com o que sabe no compartilhamento de conhecimento com os demais; o viés cidadão e político nas práticas pedagógicas, através do engajamento em espaços comunitários de participação reivindicatória e de mobilização comunitária; a produção de conhecimento contextualizado com a realidade local; o estímulo à autonomia, através da gestão das práticas pedagógicas pelos próprios estudantes, que além de gerenciarem seus estudos, também são responsáveis pela administração das EPC e a compreensão da amorosidade como um elemento fundamental nos processos pedagógicos, vivenciada no PRECE através da construção de vínculos afetivos que potencializavam o aprendizado grupal.

3.4.2 Construtivismo

De acordo com Piaget (1967, p. 11), “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Esse processo de equilibração em busca de maior estabilidade ocorre através de assimilações e de acomodações, que são definidas por Palangana (1994, p.

16) respectivamente como “incorporações de novas experiências ou informações à estrutura mental sem alterá-las” e a “reorganização dessas estruturas para que possam incorporar novos conhecimentos”, transformando-os para se ajustarem às novas exigências do meio. A equilíbrio acontece quando a assimilação e acomodação estão em harmonia. Quando novas situações se interpõem e as estruturas intelectuais não conseguem operar com elas, ocorrem desequilíbrios que favorecem processos adaptativos em busca de novos equilíbrios. Nessa visão, o conhecimento é fruto desse constante desequilíbrio e equilíbrio.

Importante destacar também que Piaget (1967, p. 22) não desvincula o desenvolvimento cognitivo do afetivo, uma vez que considera que “Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem dois aspectos complementares de toda conduta humana”. Os sujeitos constroem o conhecimento através da ação deles com o meio, sendo assim, não há conhecimento inato, do mesmo modo como o juízo moral também não é inato, mas determinado por fatores do desenvolvimento mental como maturação, experiência, interação social e regulação (PASCUAL, 1999).

Para compreender o desenvolvimento do juízo moral dos sujeitos, parte-se da compreensão de etapas que vão desde um estado de anomia, onde as crianças são incapazes de seguirem regras coletivas, passando por uma etapa de heteronomia até chegar à autonomia (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). A última etapa, chamada de autonomia moral, acontece na adolescência quando há uma capacidade de compreender o sentido das regras, de internalizá-las e estabelecer relações de cooperação e respeito mútuo. Pascual (1999, p. 6), baseado na visão de Piaget, afirma: “ser autônomo moralmente significa poder analisar criticamente a obrigatoriedade das normas, [...] significa, também, aceitar a responsabilidade subjetiva [...] que decide livremente [...] enfim, significa compreender o sentido da justiça distributiva e equitativa”.

É por essa capacidade de desenvolvimento da autonomia moral que se pode trabalhar com educação de valores numa perspectiva construtivista onde os sujeitos, desde o período da infância, participam ativamente da construção das normas sociais entre seus pares, desenvolvendo, assim, uma autonomia moral, pois aprendem que não devem seguir as regras simplesmente porque lhes foram impostas por uma autoridade, mas porque compreendem a importância das normas para si e para os demais participantes do grupo.

Outro aspecto muito relevante apontado por Menin (2002) é que na educação moral o aprendizado de valores deve se dar através da prática, assim, não se deve ensinar justiça, por exemplo, de forma somente teórica, mas com a vivência prática desse valor. Entendemos que esse tipo de prática favorece que haja uma maior conscientização sobre o

processo de construção de valores, que muitas vezes é considerado em seus aspectos inconscientes e difíceis de serem verbalizados.

Araújo (2007, p. 38) propõe um tipo de educação em valores que assuma um objetivo para a educação diferente daquele usualmente estabelecido, onde a ética para a cidadania se transforme na finalidade primordial da educação, precisando que na escola haja integração entre o que se ensina e as vivências dos estudantes, ensinando-lhe a viver democraticamente, a resolver conflitos e a aprender a articular o saber popular com o saber científico “As temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola a vida das pessoas transformam-se no eixo vertebrador do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais”.

Assim, a escola funciona não a serviço de fazer a prestação de contas de um currículo muitas vezes inapropriado para uma dada realidade social, mas assume seu papel de instituição corresponsável pelas demandas sociais. Essa noção de educação extrapola os muros da escola, uma vez que se implica com as problemáticas sociais que atravessam o universo escolar, mas que não estão restritas ao espaço da escola.

Outro ponto dentro dessa perspectiva é a importância da liberdade de ação como componente para a compreensão do comportamento moral. O agir moral requer um sentimento íntimo de obrigação que é conscientemente livre e concebido e não simplesmente uma resposta a uma coerção exterior, no sentido de que “somente é moral quem assim o quer” (LA TAILLE, 2006, p. 54). Essa afirmação traz uma questão que se coloca para o âmbito da educação: a necessidade de que os jovens tenham liberdade para agir e pensar sobre suas ações, avaliando suas consequências e refletindo moralmente sobre elas.

Podemos destacar algumas relações entre práticas construtivistas e a Aprendizagem Cooperativa Precista: a participação dos estudantes nos processos de construção das regras do grupo, o que favorece uma maior autonomização; a percepção de que inteligência e afetividade não estão apartadas, mas que estão imbricadas nos processos de aprendizagem; a noção de que a aprendizagem de valores se dá na prática, através da ação concreta do estudante sobre a realidade em que vive, no convívio com os demais, na resolução de problemas e de conflitos, nas decisões a serem tomadas cotidianamente; a valorização de práticas democráticas em que todos possam participar ativamente; a valorização do saber acumulado pelo estudante e também a valorização da liberdade para que o estudante participe no gerenciamento dos próprios processos educacionais e organizativos.

3.4.3 Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky, o principal nome da Teoria Histórico-Cultural, constrói a sua teoria de desenvolvimento a partir de uma fundamentação no materialismo histórico e dialético, uma vez que ele considera que o desenvolvimento do homem não é contínuo e regular, mas complexo e dinâmico, no sentido de apresentar rupturas, avanços e retrocessos que não acontecem de forma linear, o que colabora para uma compreensão crítica sobre esse desenvolvimento humano, uma vez que leva também em consideração o contexto histórico-cultural onde os sujeitos se desenvolvem como seres sociais (VYGOTSKY, 1995).

A cultura é considerada para Vygotsky o eixo central do desenvolvimento humano, sendo através do contato com ela que acontece uma reelaboração da composição natural da conduta e reorientação do curso do desenvolvimento humano (MARTINS; RABATINI, 2011) a partir do processo de apropriação das produções humanas, no entrelaçamento entre os planos inter e intrapsíquicos.

De acordo com Oliveira (1997), a concepção de desenvolvimento humano em Vygotsky está intimamente ligada com a noção de aprendizado, pois se considera a importância deste desde o nascimento como um elemento que favorece o aparecimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) ao longo do desenvolvimento a partir do contato dos indivíduos com o ambiente cultural, sem o qual não seria possível falar em desenvolvimento plenamente humano. Oliveira (1997, p. 57) traz uma definição do conceito vygotskyano de aprendizado, termo que se utiliza preferencialmente ao conceito aprendizagem para demarcar uma concepção de ensino-aprendizagem:

Aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo [...] por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...] incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

É importante ressaltar que esse aprendizado, que é social, permite que os sujeitos apreendam os valores e os sistemas simbólicos da sociedade através de interiorização. Por outro lado, através da apropriação, essa interação permite uma visão pessoal sobre o que foi internalizado. Trata-se, então, de um processo de dupla estimulação (VYGOTSKY, 1991), pois tudo que o sujeito apreende está primeiro no social e depois que é internalizado e

modificado pelo indivíduo (reconstrução pessoal) retorna novamente ao social. É devido a esse processo de dupla estimulação que podemos falar do surgimento das FPS, que são funções mediadas pelo outro, ou seja, só se desenvolvem nos sujeitos que estão imersos na cultura. As FPS possibilitaram aos homens um grande salto evolutivo na medida em que eles começaram a incrementar seus próprios processos de memorização, atenção, percepção e assim poder contar consigo próprio para resolver problemas que antes ele tinha que recorrer ao mundo exterior (SIRGADO, 2000; VYGOTSKY, 1995).

Uma das contribuições mais importantes de Vygotsky, que está associada às FPS, refere-se ao conceito de mediação que é considerada como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Essa mediação pode se dar através tanto dos signos, que transformam a conduta do homem, quanto dos objetos, que transformam o meio social onde ele está inserido. Quando analisamos o processo de aprendizagem das crianças, o elemento intermediário que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito, no caso, o mais experiente. A mediação, efetivada pelo outro mais experiente, viabiliza uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, os processos de mediação viabilizam os processos de aprendizagem.

Tendo em vista que o processo de mediação é fundamental para o aprendizado, Vygotsky (1991) desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que nesse processo de interação social considera não somente o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, aquilo que consegue desenvolver de forma independente, mas também o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que desenvolve com a ajuda de outras pessoas, configurando-se, então, como a distância entre esses níveis.

Essa zona na qual funciona um sistema interativo nos dá subsídios para a compreensão do papel do professor e dos colegas no processo de ensino-aprendizagem (FINO, 2001), uma vez que considera modificações no desempenho de uma pessoa através da interferência de outra. Assim, é tarefa do professor proporcionar ao aluno apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de atingir um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem a ajuda.

Apontamos algumas das relações existentes entre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dos processos de ensino e aprendizado e a Aprendizagem Cooperativa do PRECE: a compreensão da necessidade de práticas de mediação entre os pares nos espaço de estudo em cooperação e nas demais práticas sociais; a

ideia da participação guiada a partir da presença de um facilitador, que no caso do PRECE é um dos estudantes que tem mais facilidade com um determinado conteúdo e que cria espaços de atividades conjuntas para favorecer a aquisição de novos conhecimentos pelos demais membros do grupo.

3.4.4 Aprendizagem Cooperativa em sala de aula

A aprendizagem cooperativa é um termo genérico que se refere à prática da cooperação no âmbito educacional, onde a ênfase da metodologia está no desenvolvimento de competências sociais que visam favorecer uma interdependência positiva entre estudantes (LOPES; SILVA, 2009), ou seja, construir um tipo de relação social onde as pessoas se beneficiem mutuamente umas das esforços empreendidos pelas outras, sendo uma alternativa para modelos educacionais que evidenciam o individualismo e a competição.

Na aprendizagem cooperativa, há um estímulo à prática do esforço mútuo, da responsabilidade social, mas sem negar também a responsabilidade individual de cada participante no processo (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011). A aprendizagem cooperativa evidencia um tipo de interação social que muitas vezes não é valorizada nas escolas e nos demais espaços educacionais, seja por desconhecimento de como utilizá-la como também pela ênfase dada ao desempenho individual ou à competição.

De acordo com Johnson e Johnson (1994), há três maneiras básicas pelas quais os alunos podem interagir uns com os outros: competindo para ver quem é "melhor", trabalhando de maneira individualista sem prestar atenção aos demais ou trabalhando cooperativamente com um interesse tanto na própria aprendizagem quanto na dos demais. Dos três padrões de interação, eles apontam a competição como o método predominante atualmente, sendo a aprendizagem cooperativa uma argumentação na contramão dessa tendência à competição e ao individualismo em prol da cooperação na aprendizagem.

Johnson e Johnson (1994) argumentam que a prática da aprendizagem cooperativa promove uma relação recíproca entre rendimento acadêmico, saúde psicológica e qualidade dos relacionamentos. Contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia intelectual, do pensamento criativo, na medida em que cria um espaço dentro da sala de aula para que os estudantes participem ativamente, sendo estimulados a lidarem com a resolução de problemas cognitivos, a conviverem em grupo e a gerenciarem os próprios conflitos, o que

colabora para uma melhor integração dos estudantes ao ambiente escolar, como também para melhorar a qualidade dos relacionamentos entre discente – discente – docente.

A sistematização da Aprendizagem Cooperativa no contexto educacional atual tem muita influência do trabalho empreendido por Johnson e Johnson (1994) e colaboradores, que encontraram cinco elementos essenciais que fundamentam esse tipo de aprendizagem: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação estimuladora preferencialmente face a face, competências sociais e processamento de grupo.

A interdependência positiva se refere a uma ideia de que os resultados positivos alcançados pelo grupo dependem do esforço e dedicação de cada membro que se reconhece como corresponsável pelo processo do grupo (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008). O princípio que orienta esse elemento é o de que “os membros do grupo nadam ou afundam juntos” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008, p. 67). A interdependência positiva está intimamente ligada ao elemento responsabilidade individual, que se refere ao fato de que em um trabalho cooperativo não há somente uma entidade “grupo” que é a única responsável pelo processo, mas que há também uma responsabilidade assumida por cada participante a partir do momento em que se dividem tarefas e papéis específicos a serem desempenhados.

Outro elemento evidenciado nessa metodologia é a interação promotora (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008), que parte de uma crença de que a cooperação não é simplesmente uma junção de pessoas envolvidas na conquista de um objetivo comum, mas que requer um tipo de interação social onde as pessoas devem trabalhar, preferencialmente face a face, estimulando umas às outras, desempenhando papéis que sejam interdependentes entre si para a consecução de uma determinada meta coletiva. Essa interação promotora gera um maior compromisso de cada membro do grupo com o trabalho a ser executado, o que se acredita trazer maior chance de sucesso pessoal e grupal.

O elemento que se refere às competências sociais também tem uma importância central na Aprendizagem Cooperativa, uma vez que parte de uma crença de que a escola não deve só favorecer a aprendizagem intelectual dos estudantes, mas também oferecer estratégias e ferramentas para que aprendam a conviver em coletividade (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008). Assim, é papel da escola a sensibilização dos estudantes para que reconheçam a importância do uso de habilidades sociais no trato com as demais pessoas, assim como também para que aprendam a vivenciar os conflitos que surgem nas interações humanas.

O último elemento é o processamento de grupo, que se refere a uma prática permanente de avaliação do processo do grupo, onde se faz uma autoavaliação após a

finalização de cada atividade na busca de compreender como trabalharam juntos para atingir a meta estabelecida coletivamente (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2008). A partir dessa prática, o grupo tem argumentos para decidir o que deve ser mantido ou modificado para o alcance dos objetivos traçados. Além disso, os estudantes estão exercitando cotidianamente a prática de avaliar processos e não só resultados.

Os cinco elementos da aprendizagem cooperativa se complementam e favorecem um contexto de sala de aula permeável à cooperação, onde o conhecimento é construído a partir dos múltiplos pontos de vistas. Entendemos que essa prática fortalece o empoderamento dos estudantes enquanto sujeitos capazes de participar ativamente da vida coletiva da sociedade, uma vez que exercitam constantemente habilidades e fazeres que contribuem para essa finalidade.

Na EEEP Alan Pinho Tabosa, que tem sua metodologia baseada tanto no método dos irmãos Johnson como na Aprendizagem Cooperativa do PRECE, foi cunhada uma estratégia cooperativa denominada ETMFA (Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual) a qual inclui cinco etapas: exposição introdutória de um conteúdo pelo professor, delimitação de uma tarefa individual que ele passa para cada estudante, realização de um trabalho coletivo nos grupos de estudantes, fechamento da aula pelo professor, realizando uma síntese da aula e utilizando o momento para tirar eventuais dúvidas e, ao final, uma avaliação individual de conhecimentos para os alunos (SOUSA, 2015).

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia pertinente para o contexto atual levando-se em conta a urgência de adotarmos uma nova ética e uma nova forma de vivermos em sociedade, onde saibamos cuidar uns dos outros, como evidencia Toro (2009, p. 7):

Temos pouca experiência e capacidade de fazer transações do tipo ganhar-ganhar. Mas se desejamos um mundo onde produzimos e consumimos o cuidado, nós e as gerações futuras temos necessariamente de aprender a fazer transações econômicas, políticas, sociais e culturais do tipo ganhar-ganhar. Não é uma opção: ou aprendemos ou perecemos. Este é talvez o maior desafio ético e cultural que se apresenta para a educação e a sociedade futura.

Podemos avaliar diferenças e semelhanças entre a Aprendizagem Cooperativa do PRECE e a Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1994). Quanto às diferenças, percebemos que o modelo utilizado de sala de aula baseia-se em uma metodologia sistematizada com passos a serem seguidos pelo professor, o qual estrutura a aula de forma a criar espaços de cooperação entre os estudantes; no PRECE, os facilitadores e articuladores

atuam no desenvolvimento de estratégias de cooperação e compartilhamento de conhecimentos dentro das células, podendo algumas vezes apresentar os conteúdos para os demais participantes de forma expositiva, mas dentro de um formato mais espontâneo e informal, sem seguir passos previamente determinados.

Em relação às habilidades sociais, enquanto a metodologia em sala de aula ensina aos estudantes estratégias para aprenderem competências para os relacionamentos interpessoais, no PRECE não há ênfase no ensino de habilidades sociais, as quais são aprendidas através da própria experiência. No método desenvolvido por Johnson e Johnson (1994), o professor delimita um espaço ao final de cada aula para que os estudantes façam o processamento do aprendizado em grupo, o que não acontece no PRECE, que faz avaliações a partir das necessidades que forem surgindo no grupo.

Por outro lado, há algumas semelhanças entre esses dois métodos: no modelo de sala de aula, o professor propõe uma divisão em funções pré-estabelecidas entre os participantes dos grupos a fim de estimular a interdependência e a responsabilidade individual entre os participantes; embora no PRECE não se trabalhe exatamente com a divisão de funções, há uma noção de compartilhamento de responsabilidades tanto no momento do compartilhamento do estudo quanto nas funções administrativas da organização da EPC. A interação face a face, promovida na metodologia em sala de aula através da disposição das carteiras em círculos, também acontece no PRECE, embora nas células estudantis existam grupos com um grande número de estudantes, o que não acontece na metodologia do Johnson e Johnson (1994).

3.4.5 Aprendizagem Colaborativa

É preciso fazer uma distinção entre a Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, sistematizada pelos irmãos Johnson, do que se convencionou chamar de Aprendizagem Colaborativa. De acordo com Dillenbourg (1999, p. 6, tradução nossa)³:

A situação “colaborativa” é uma espécie de contrato social, quer entre os pares ou entre os pares eo professor (então é um contrato didático). Este contrato especifica as condições em que podem ocorrer alguns tipos de interação; não há nenhuma garantia de que eles ocorrerão. Por exemplo, o contrato de colaboração implica,

³ “The collaborative situations is a kind of social contract, either between the peer or between the peer and the teacher (then it is a didactic contract). This contract specifies conditions under which some types of interaction may occur; there is no guarantee that they will occur. For instance, the collaboration” contract implicitly implies that both learners contribute to the solution, but this is often not the case.”

implicitamente, que ambos os aprendizes contribuam para a solução, mas isso muitas vezes não é o caso.

Esse autor define a Aprendizagem Colaborativa como uma atividade de um grupo coeso de alunos, os quais conciliam os interesses grupais com os objetivos pessoais. A Aprendizagem Colaborativa pauta-se em alguns esquemas de interatividade, sincronicidade e negociabilidade, sendo o primeiro relativo às influências recíprocas que ocorrem nos processos cognitivos dos participantes das interações; o segundo uma espécie de contrato na comunicação entre os participantes para garantir a compreensão mútua e o terceiro se caracteriza por uma postura horizontal entre os parceiros na busca de negociações baseadas no diálogo e não na autoridade.

Panitz (1999) difere a Aprendizagem Colaborativa da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, identificando que na primeira não há necessariamente uma subdivisão de tarefas entre os participantes do grupo para o alcance de uma meta unificada, mas um intercâmbio entre os participantes para que cada um busque a conquista de objetivos pessoais. Outra diferença é que, na Aprendizagem Colaborativa, os alunos têm maior autonomia nas atividades, tendo o professor uma postura menos diretiva do que o professor na Aprendizagem Cooperativa em sala de aula. Além disso, a interdependência existente na Aprendizagem Colaborativa tem mais características associativas do que cooperativas, já que o objetivo não é a coordenação de ações, mas o compartilhamento de ideias entre os membros do grupo, além de implicar em uma participação mais democrática e menos hierarquizada.

Podemos analisar algumas relações existentes entre Aprendizagem Colaborativa e a Aprendizagem Cooperativa do PRECE: embora no PRECE não haja a figura do professor, mas do facilitador e do articulador, percebe-se que eles constroem relações horizontais com os estudantes, mesmo que tenham funções diferenciadas, assim como podemos ver na relação entre estudantes e professores na Aprendizagem Colaborativa. O estímulo à autonomia, à participação e à colaboração de forma menos orquestrada, ou seja, não seguem um passo a passo pré-determinado, são também características da Aprendizagem Colaborativa, as quais podem ser vistas no PRECE. A busca pelo alcance de objetivos pessoais sem estar necessariamente conectados a uma meta coletiva também é uma característica em comum entre esses dois modelos em questão.

Na Aprendizagem Colaborativa, há uma atitude chamada “engajamento colaborativo”, pautada na vinculação e sentimento de pertença ao grupo, o que favorece os processos colaborativos e o alcance de metas, o que pode ser encontrado também no PRECE.

Por outro lado, embora no PRECE tenha havido o desenvolvimento de estratégias espontâneas para a vivência dos conflitos existentes nos grupos, elas não eram vistas como ferramentas pedagógicas fundamentadas como se percebe na Aprendizagem Colaborativa

A seguir podemos ver um quadro (QUADRO 4) no qual sistematizamos as principais características das teorias apresentadas nesse estudo, evidenciando semelhanças e diferenças com a Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE:

Quadro 4 – Características das teorias psicológicas e pedagógicas

	Método de ensino e aprendizagem	Papel do Professor/Facilitador	Como trabalha a cidadania	Como trabalha com as interações sociais
Aprendizagem Cooperativa fora de sala de aula (PRECE)	Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativas	Facilitadores da aprendizagem são os próprios estudantes	Compromisso com a comunidade através do retorno dos universitários para a prestação de serviços à comunidade	Estímulo às interações nas células de estudo e nos espaços coletivos de participação na comunidade
Educação Popular	Círculos de cultura	Professor-facilitador	Ênfase na problematização e transformação da realidade social	A partir do estímulo ao diálogo entre os participantes
Aprendizagem Cooperativa em sala de aula	Método ETMFA	Faz exposição de conteúdo, organiza e monitora os grupos de estudo em sala	Não há ênfase direta na formação cidadã	Utiliza técnicas que estimulem a interação promotora
Aprendizagem Colaborativa	Colaboração entre estudantes	Professor-facilitador	Método favorece uma formação democrática e participativa dos estudantes	Esquemas de interatividade, sincronicidade e negociabilidade
Construtivismo	Metodologias de experimentação, cooperação, desenvolvimento do raciocínio, etc.	Professor-facilitador	Integração dos currículos escolares com os saberes comunitários	Utiliza práticas de cooperação entre os estudantes
Teoria Histórico-Cultural	Participação guiada	Professor age como um guia	Não há ênfase direta na formação cidadã	Criação de espaços de interação entre estudantes e dos estudantes com os professores em sala de aula (trabalhos em grupos)

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Freire (2006a), Sousa (2015), Johnson e Johnson (1994), Avendaño, Ana (2008), Vygotsky (1991), Piaget (1967), Araújo (2007), La Taille (2006), Dillenbourg (1999), Panitz (1999), Rogoff (1990).

Percebemos, no quadro, que há alguns aspectos que se assemelham nas teorias elencadas: a proposta de trabalhos em grupos, a presença de um professor facilitador do processo de aprendizagem e uma ênfase nas interações sociais como parte do processo de aprendizagem. Por outro lado, quanto ao trabalho voltado para a cidadania, vemos que apenas Aprendizagem Cooperativa fora de sala de aula, a Educação Popular, a Aprendizagem Colaborativa e o Construtivismo assumem, de alguma forma, dentro das suas proposições e metodologias, a formação para cidadania como um aspecto presente na prática educacional.

Refletir sobre a construção de valores no campo da educação é uma urgência, uma vez que esse âmbito exerce uma grande influência na formação ética, moral, cidadã, política dos sujeitos, ainda que as escolas e os diversos espaços de formação não percebam ou não admitam que seus métodos e práticas estejam imbuídos de valores, sendo a opção por desprezar essa questão ideológica e não arbitrária. Assim, a investigação de valores do PRECE e de seus participantes contribuirá sobremaneira para compreendermos como os processos educativos estão atravessados por questões ideológicas, políticas, éticas e morais, influenciando diretamente a emergência de determinados tipos de valores humanos

4 MÉTODO

Se “o poeta pena quando cai o pano”, o pesquisador rala para revelar seus passos.

Marília Studart Barbosa (2016)

O método ou metodologia é definido por Minayo (1994, p. 16) como etapa que “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Assim, o método se constitui em uma etapa onde o pesquisador esclarece quais passos dados ao longo da pesquisa, levando em consideração a necessidade de seguir esse percurso com rigor científico sem ao mesmo tempo perder a capacidade criadora e criativa que um processo investigativo requer.

Neste capítulo, faremos uma explanação do desenho do estudo, apresentando o trajeto que vai desde a execução do pré-teste até a realização da pesquisa em si. Também apresentaremos as técnicas da metodologia empregadas no estudo (questionários, grupos focais, análise documental), uma explanação do contexto onde a pesquisa ocorre, os critérios de escolha e a caracterização dos participantes, como também como se deu o processo de construção dos dados e, por fim, uma síntese de como foi estruturada a análise e interpretação do material empírico.

4.1 DESENHO DO ESTUDO

A metodologia escolhida neste estudo é de abordagem mista, contando com etapas qualitativa e quantitativa, que deverão, através de metodologias distintas, facilitar a emergência de informações que devem se complementar. A complexidade do objeto de pesquisa permite esse tipo de desenho, onde faremos uma triangulação de diferentes métodos e técnicas.

Em geral, no início de uma investigação, o pesquisador é interpelado sobre a escolha de qual tipo de pesquisa deverá adotar para obter as respostas que deseja. Sobre a escolha por uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, Günther (2006, p. 207) afirma: “Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adéquam à sua questão de pesquisa”.

Essa visão, embora não seja unânime, nos esclarece um ponto relevante a ser considerado, o fenômeno que observamos é complexo e por isso podemos lidar com ele em sua amplitude a partir de mais de uma abordagem, uma vez que, de acordo com Flick (2009, p. 24) “O objeto em estudo é fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário”. Assim, quem deve direcionar o delineamento da pesquisa deve ser o objeto e não a vontade do pesquisador, o qual deve também estar atento ao que o objeto lhe apresenta como demanda. No que se refere aos objetivos, o presente estudo é caracterizado como descritivo (de levantamento) e exploratório.

A etapa quantitativa nesse estudo sobre valores, nos permite medir os valores pessoais dos sujeitos através de instrumentos que nos forneçam um desenho de como os valores pessoais estão hierarquicamente organizados, permitindo-nos fazer comparações e análises entre sujeitos de um mesmo grupo.

A etapa qualitativa em nossa pesquisa busca compreender a realidade através da descrição e interpretação da mesma a partir dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos aos seus valores pessoais. Assim, conseguiremos produzir um conhecimento mais aprofundado sobre os valores dos sujeitos a partir das percepções trazidas por eles, o que pode contribuir para o empoderamento do sujeito de pesquisa no próprio ato de pesquisar, possibilitando a emergência de múltiplas vozes que ainda não foram escutadas.

Na etapa quantitativa, foi utilizado um questionário composto por dois instrumentos e, na etapa qualitativa, foram realizados grupos focais. Além disso, a análise documental serviu como uma técnica complementar às demais.

4.2 REALIZAÇÃO DO PRÉ-TESTE

A fim de fazer uma testagem do instrumental a ser utilizado, procedemos com a realização de um pré-teste, onde houve a aplicação de um instrumento composto por dois questionários, o QPV (Questionário de Perfis de Valores) e o questionário sociodemográfico (APÊNDICE A), os quais foram aplicados conjuntamente. O instrumental PVQ (*Portrait Values Questionnaire*) foi criado por Schwartz e validado para o Brasil por Tamayo e Porto (2009) com a sigla QPV (Questionário de Perfis de Valores). De acordo com Tamayo e Porto (2009) a versão do QPV é composta por 40 itens, onde cada um deles está enquadrado em um dos 10 tipos motivacionais com tendência a universalidade postulados por Schwartz, os quais apresentam uma estrutura dinâmica de relações de congruência e de conflito, como já apresentado no primeiro capítulo.

No dia 11 de outubro de 2015, foram convidados dez participantes, pessoas que fizeram ou fazem parte da EPC Miguá Terra, para a participação na etapa de pré-teste da pesquisa. Após a aplicação do questionário, foi feita uma roda de diálogo para discutir a respeito da compreensão sobre os itens do questionário. Verificou-se que alguns itens apresentavam ambiguidade e dificuldade de compreensão, o que nos levou a buscar novos instrumentos para a realização da pesquisa. Assim, foi encontrado o instrumento PVQ-R (do inglês *Portrait Values Questionnaire – Refined*) (ANEXO A), o qual foi utilizado para as finalidades da pesquisa.

Antes de submetê-lo aos participantes, a pesquisadora fez uma testagem desse instrumento com um grupo de 10 pessoas, incluindo participantes do PRECE e pessoas ligadas à área acadêmica, a fim de verificar possíveis dificuldades no preenchimento dessa versão do questionário. Foi solicitado a cada participante que após o preenchimento do questionário, fizesse um breve relato de pontos que percebessem que traziam alguma ambiguidade ou dificuldade de compreensão. Foi praticamente unanimidade entre os participantes o apontamento do item seis como uma questão problemática, que na tradução para o português ficou descrito “É importante para ela/ele que as pessoas façam o que ela/ele diz que deveriam fazer”, sendo modificada em nossa pesquisa para “É importante para ela/ele que as pessoas obedeçam ao que ela/ele ordena”. Quanto aos demais itens, foram preservados de acordo com a tradução feita para o português por Torres, Nascimento e Schwartz (no prelo).

4.3 TÉCNICAS DA METODOLOGIA

4.3.1 Questionários

Após verificação, na etapa do Pré-teste, das deficiências presentes no questionário QPV, a pesquisadora chegou à constatação de que a versão PVQ-R seria o ideal para a finalidade da pesquisa por conta de superar algumas deficiências presentes na versão anterior. Essa versão do questionário foi feita a partir do refinamento da teoria de valores por Schwartz *et al.* (2012) e foi, originalmente, denominada PVQ5X, pois é a quinta versão do instrumento e contempla os 19 valores que surgiram na teoria, sendo três itens para cada fator (MEIRELES, 2015).

O instrumento PVQX foi utilizado, inicialmente, em 15 amostras de dez países e por meio de análises AFC (Análise Fatorial Confirmatória) e MDS (*Multidimensional scaling*

applied) foram discriminados o conjunto completo dos 19 valores, embora tenha sido feito um ajuste estrutural com a exclusão de nove itens (SCHWARTZ *et al.*, 2012). Meireles (2015) apresenta a tradução feita pelos autores Torres, Schwartz e Nascimento do PVQ-R para o Brasil, utilizando os nove itens excluídos por Schwartz *et al.* (2012) na primeira utilização do questionário. Demonstraram que com a versão brasileira há uma possibilidade de distinção entre os 19 valores do contínuo motivacional com a versão brasileira do PVQ-R, sugerindo que o instrumento tem uma adequação para amostras brasileiras.

Meireles (2015), por outro lado, em pesquisa com o mesmo instrumento em amostra brasileira, encontra resultados que contrariam estudos que defenderam as vantagens de uma maior homogeneização dos itens de valores por meio da operacionalização deles em tipos mais puros – os 19 tipos apontados na teoria refinada. O autor sugere que a precisão dos resultados encontrados em sua pesquisa “podem estar sendo obtidos à custa de perdas de validade na representação do construto, com implicações diretas para perda de capacidade discriminativa dos 19 valores básicos” (MEIRELES, 2015, p. 73). Apesar de ser um instrumento com poucos estudos na realidade brasileira, necessitando de uma maior testagem para a sua boa utilização, optamos por esse instrumento por perceber que ele apresentava menos ambiguidade e mais clareza em relação à versão utilizada no pré-teste.

O questionário PQV-R, assim como o QPV, também apresenta retratos verbais de pessoas, mas amplia a quantidade de itens, passando dos 40 para 57, os quais apresentam a descrição de desejos e metas que implicitamente fazem a referência a um valor, ou seja, a cada item está implícito um valor ou tipo motivacional. Para cada um dos itens, os sujeitos devem responder a pergunta “*Quanto essa pessoa se parece com você?*”, onde consta uma escala de resposta verbal com as opções “*Se parece muito comigo*”, “*Se parece comigo*”, “*Se parece mais ou menos comigo*”, “*Se parece pouco comigo*”, “*Não se parece comigo*”, “*Não se parece nada comigo*”.

Por conta do seu formato mais simplificado, em comparação a outros instrumentos de medida de valores, o QVP pode se utilizado com pessoas de baixo nível de escolaridade, com crianças e adolescentes (TAMAYO; PORTO, 2009), argumento válido também para justificar o uso do PQV-R. Fizemos a opção por utilizar os questionários nas versões femininas e masculinas separadamente, a fim de facilitar a identificação do respondente com o pronome ao qual se refere o seu sexo. No Anexo A, apresentamos somente a versão feminina, mas foi utilizada também a versão masculina equivalente.

Na Tabela 1, podemos verificar a divisão dos 57 itens de acordo com o tipo motivacional correspondente.

Tabela 1 – Divisão dos itens do PVQ-R por tipos motivacionais

Tipos motivacionais	Itens
Realização	17, 32, 48
Benevolência Cuidado	11, 25, 47
Benevolência Dependência	19, 27, 55
Conformidade Interpessoal	4, 22, 51
Conformidade Regras	15, 31, 42
Face	9, 24, 49
Hedonismo	3, 36, 46
Humildade	7, 38, 54
Poder Domínio	6, 29, 41
Poder Recursos	12, 20, 44
Autodireção Ação	16, 30, 56
Autodireção Pensamento	1, 23, 39
Segurança Social	2, 35, 50
Estimulação	10, 28, 43
Tradição	18, 33, 40
Universalismo Compromisso	5, 37, 52
Universalismo Natureza	8, 21, 45
Universalismo Tolerância	14, 34, 57

Fonte: Schwartz *et al.* (2012, p. 687, tradução nossa).

Incluímos, ao final do questionário PVQ-R, uma questão aberta com o enunciado “Crie uma frase que para você identifica os valores presentes no PRECE”, a qual gerou respostas por escrito que serviram para facilitar a apreensão dos significados atribuídos ao PRECE pelos seus participantes, dos quais extraímos os valores difundidos pelo movimento a partir da visão de quem está ou esteve inserido nele. Essas frases foram categorizadas a partir do software Iramuteq, que será apresentado adiante e também foram identificadas, a partir delas, algumas categorias na análise de conteúdo temática, feita para os grupos focais. Cada frase ganhou uma numeração a partir da identificação do participante, sendo categorizadas 155 frases.

Além do PQV-R, foi aplicado com os sujeitos o questionário sociodemográfico (APÊNDICE A) que consta de questões compostas por dados gerais como sexo, estado civil,

escolaridade, cidade e comunidade onde mora, idade, tempo de participação no PRECE, atividades realizadas e funções ocupadas no PRECE, etc.

Ao todo, foram realizados sete encontros nas EPCs e um na EEEP Alan Pinho Tabosa para preenchimento dos questionários PQV-R e questionário sociodemográfico. As EPCs que foram visitadas foram Apuiarés Sede, em 28 de novembro de 2015; Xixá, no dia 29 de dezembro de 2012; Cipó, Canafistula, Pentecoste Sede no dia 5 de dezembro de 2015; Boa Vista, no dia 6 de dezembro de 2015 e Muquém no dia 16 de janeiro de 2016, além de uma visita à EEEP Alan Pinho Tabosa, no dia 1 de dezembro de 2015, que conta com um quadro de muitos professores que participaram do PRECE.

Para a realização desses encontros, foram contactadas lideranças das EPCs para marcar um momento de encontro com participantes ativos ou que já fizeram parte da EPC, ficando os convites aos participantes a cargo dessas lideranças, sendo em algumas EPCs a aplicação dos questionários realizada dentro da agenda de reuniões periódicas das EPCs. Para chegar a cada EPC, contamos com a presença de voluntários que acompanharam os trajetos até as associações. Foi apresentada a pesquisa e o objetivo geral dela, sendo feita em seguida a leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e a assinatura pelos participantes. A pesquisadora esteve presente durante todo o período de preenchimento dos questionários, que durava por volta de 20 a 30 minutos, para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem. Ao final do preenchimento dos questionários, quando o grupo apresentava disponibilidade de tempo, a pesquisadora realizava rodas de conversas que duravam em torno de 15 minutos para conhecer um pouco mais da realidade vivenciada pelos estudantes, as quais foram transcritas, nomeadas pela sigla “RC” (Rodas de Conversa), numeradas e categorizadas como complementos aos grupos focais.

Na visita feita à EEEP Alan Pinho Tabosa, o contato foi feito com a direção da escola, a qual reservou um momento com um grupo de professores para a realização dos questionários. Mesmo assim, o número de participantes foi insuficiente, tendo a pesquisadora a iniciativa de contactar, individualmente, outros participantes que passaram pela sala dos professores e mostraram disponibilidade para preencher os questionários. Nessas visitas, foram coletados, ao todo, 79 questionários. Não foi possível agendar visitas às EPCs Paramoti e Ombreira por conta da dificuldade de reunir estudantes no final e início de ano devido ao período de recesso das atividades.

Além da aplicação de questionários em campo, foi criado um questionário *on line*, que reunia as perguntas do PQV-R juntamente com o questionário sociodemográfico, em uma plataforma do Google docs, o qual foi divulgado para os participantes através de lista de e-

mail cedida pelo Instituto Coração de Estudante (ICORES) e através do envio de mensagens privadas na rede social Facebook para participantes das EPCs ou pessoas que fizeram parte do movimento. Ao todo, foram respondidos 77 questionários *on line*, os quais também apresentavam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser lido e assinado pelo participante.

4.3.2 Grupos focais

Como o objetivo desse trabalho é fazer uma relação entre os valores do PRECE e os valores dos sujeitos que participam do programa, optamos por aprofundar o conhecimento de como se dá essa relação a partir da etapa qualitativa, a qual busca uma visão holística do fenômeno a ser estudado, considerando as interações e influências recíprocas existentes entre os componentes desse fenômeno (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Nesta etapa, realizamos a técnica de grupos focais a fim de capturarmos o fenômeno estudado com a obtenção de dados mais subjetivos que vão sendo construídos e capturados processualmente. Segundo Millward (2010, p. 290), “o objetivo é maximizar a disposição de manifestar-se de modo franco, engajando ativamente todos os participantes da discussão, minimizando os vieses e a dinâmica de status do grupo”.

De acordo com Flick (2009, p. 189), “os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo”. Nesse sentido, objetiva-se compreender os significados que vão sendo formulados e reformulados a respeito de uma determinada questão a partir da perspectiva de vários sujeitos que devem interagir no grupo de forma livre, onde se deve criar um clima parcialmente informal a fim de que os participantes sintam-se livres para expressarem experiências e opiniões.

Ao mesmo tempo em que há um clima de informalidade e liberdade, deve-se também levar em consideração a necessidade de que a questão levantada pelo grupo focal seja a referência para as discussões, uma vez que os participantes foram reunidos a partir da necessidade de discutir uma determinada questão.

O convite para a participação nos grupos focais ⁴se deu através da ida a campo para a aplicação dos questionários, como também através do contato pelas redes sociais, tendo sido mobilizado um número aproximado de 50 participantes para estarem presentes nos

⁴ Os nomes dos participantes dos Grupos Focais que aparecem neste estudo são fictícios.

grupos focais, 25 para cada um deles. Embora tenham sido mobilizados participantes de todas as EPCs, contamos com a presença nos grupos focais de participantes das EPCs Pentecoste, Cipó, Benfica (desativada), Canafistula, Miguá Terra e Ombreira.

O perfil dos participantes dos grupos focais foi: 14 homens e 7 mulheres; 9 deles são estudantes universitários, 11 deles são profissionais com nível superior, sendo 10 deles docentes da educação básica, sendo somente um dos profissionais ligado a uma outra área de atuação; 1 participante é estudante secundarista. Dos 21 participantes, 19 estão ligados diretamente ao PRECE ou atuam em espaços ligados ao PRECE, como é o caso daqueles que ensinam na escola de ensino médio profissionalizante em Pentecoste. Todos os participantes já tiveram experiências de estudo em células e a maioria deles já ocupou ou ocupa atualmente alguma função de liderança nas EPCs.

No Grupo Focal 1, que foi realizado na sede do ICORES, no bairro Benfica, Fortaleza, no dia 29 de janeiro de 2016, contamos com a presença de oito participantes, com idades que variavam dos 17 aos 27 anos, dos quais quatro faziam ou fizeram parte da EPC Pentecoste, dois da EPC Cipó, um da EPC Canafistula e um da EPC Benfica. Denominamos a sigla “GF 1” para nos referirmos aos participantes deste grupo focal. No Grupo Focal 2, que foi realizado na EEEP Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste, no dia 3 de fevereiro de 2016, contamos com a presença de 13 participantes, com idades que variavam dos 17 aos 41 anos, dos quais seis estavam ou foram vinculados à EPC Pentecoste, quatro da EPC Cipó, um da EPC Canafistula, um da EPC Ombreira e um da EPC Miguá Terra. Denominamos a sigla “GF 2” para nos referirmos aos participantes deste grupo focal.

Para a realização de cada grupo focal, foram apresentados a motivação da pesquisadora para a execução daquele momento, o título e o objetivo geral da pesquisa, as possíveis contribuições que ela pode trazer e em seguida foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinatura deles pelos participantes. Foi pedida autorização para a gravação das falas dos participantes no grupo, as quais duraram em torno de duas horas em cada grupo.

Para guiar os objetivos traçados para os grupos focais, utilizamos um roteiro (APÊNDICE B) que facilitou as interações grupais, organizado em torno dos objetivos específicos da pesquisa, com tópicos voltados para o entendimento dos valores do PRECE na visão dos participantes, das formas como o PRECE contribuiu na construção dos valores humanos pessoais deles, como também sobre os valores que eles identificam atualmente nas suas vidas. Foram apresentadas também uma árvore de valores do PRECE (APÊNDICE C) onde constavam as palavras mais utilizadas pelos participantes da etapa quantitativa, a partir

das frases que escreveram ao final do questionário PVQ-R para definir os valores identificados no PRECE, além de um quadro com os dois maiores e os dois menores valores humanos calculados na amostra de participantes da pesquisa. Com esses dois recursos, pretendeu-se ampliar as discussões a respeito dos valores identificados no PRECE como também aprofundar, qualitativamente, os resultados obtidos na etapa quantitativa onde houve a utilização do questionário PVQ-R.

Vale ressaltar que, nos dois grupos focais, a pesquisa contou com a participação de um voluntário que contribuiu no registro da ordem da fala de cada um dos participantes, apontando as primeiras palavras ditas, como também registrando comportamentos não verbais, a fim de facilitar as transcrições das falas. A presença de ambos voluntários contribuiu para que a pesquisadora estivesse atenta à interação do grupo, podendo estar mais dedicada à facilitação do grupo em si.

A realização de dois encontros com grupos focais distintos se deu por conta da necessidade de contemplar uma maior diversidade de contextos: participantes que moram em Pentecoste e em Fortaleza, pessoas ligadas atualmente às EPCs como também que não estejam participando ativamente; contar com a presença de universitários, estudantes do ensino médio e profissionais formados.

4.3.3 Análise documental

Nesta pesquisa, a análise documental é uma estratégia complementar aos demais recursos utilizados. Para tanto, compreendamos a função que os documentos desempenharão neste estudo. De acordo com Flick (2009, p. 232),

Os documentos não são uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos deve-se sempre vê-los como meio de comunicação.

Neste sentido, enquanto meio de comunicação, os documentos deverão ser vistos como geradores de dados a serem interpretados e analisados dentro de um contexto específico, sendo necessário “dialogar” com esses documentos a fim de entender as motivações que levaram a sua produção, o autor do documento, o público a quem se destinou e com que intenções esse material foi produzido.

Para uma utilização adequada de documentos é necessário avaliar a autenticidade, observando sua origem e sua consistência interna; a credibilidade, que é avaliada através da confiabilidade transparecida por quem o produziu e pela presença ou não de erros; a representatividade, que se interessa em questionar a tipicidade do documento por meio da verificação se o documento tem as informações que deveria conter; e a significação, que se preocupa com a clareza e com o aspecto comprehensível do documento (FLICK, 2009).

A análise documental dos materiais arquivados pelo Memorial do PRECE deverá contribuir para identificarmos os valores do PRECE a partir da visão delimitada pelo próprio programa, embora o trabalho de análise pressupõe uma interpretação de informações que muitas vezes não estão explicitamente ditas. Consideramos, a partir de Silva *et al.* (2009, p. 4556) que os documentos “não são produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço”.

Vale ressaltar também que é importante delimitar os achados dentro de um tempo e espaço afim de que possamos compreender historicamente como os valores foram construídos e reconstruídos ao longo do tempo, numa proposta de entender o objeto de pesquisa dentro de um processo dinâmico, histórico e cultural. Nesse sentido, corroboramos com Pimentel (2001, p. 192) quando afirma que

No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se assim de uma possível fragmentação quando procura, na investigação, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises ‘presentistas’ que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente.

As etapas da análise documental devem seguir uma ordem de acordo com Silva *et al.* (2009): primeiramente se faz um levantamento e organização dos materiais disponíveis, depois se procede à leitura dos documentos de interesse para a seguinte pesquisa, acompanhada de anotações. Deve-se, em seguida mapear os temas emergentes para seguir com uma categorização e cruzamento dos temas-chave identificados.

Ao todo, foram analisados 18 edições dos jornais Tribuna do Estudante e Folha da Juventude, além da Ata de Fundação da Associação do PRECE, estatuto do ICORES, revistas com reportagens sobre o PRECE, como também os memoriais dos sete primeiros estudantes, além de uma entrevista (EN1) com Manoel Andrade a fim de esclarecer algumas informações conflitantes presentes nos documentos oficiais. Os documentos foram analisados e categorizados com as mesmas categorias utilizadas a partir das análises dos grupos focais.

4.4 CONTEXTO DA PESQUISA

O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) se localiza, predominantemente, no município de Pentecoste, localizado na microrregião do Médio Curu, no norte do estado cearense, contando atualmente com uma população de 35.400 pessoas (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2014). Tem o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,635 (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2014). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) afirmam que 26,41% da população vivem em situação de extrema pobreza, estando 37,41% da população da zona rural enquadrada nesta situação. A taxa de analfabetismo funcional (15 anos ou mais) é de 24,83% (INSTITUTO BRASILEITO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

O programa chegou a ser disseminado em sete municípios do Ceará, somando um total de 17 associações estudantis chamadas de Escolas Populares Cooperativas (EPCs) que abrigam ou abrigaram o programa. Além dessas associações, houve algumas experiências do PRECE em parcerias com prefeituras em municípios como Paracuru, Maracanaú e Umirim, sendo desenvolvida somente neste último uma organização estudantil mesmo após o término da parceria com a prefeitura. O PRECE estabeleceu também uma breve parceria institucional com a secretaria de educação de Pentecoste através de um projeto voltado para formação de professores e estudantes do ensino fundamental II. Hoje, o programa conta com 13 EPCs nos seguintes locais: Cipó, sede de Pentecoste, Boa Vista, Miguá Terra, Providência, Xixá, Muquém, Ombreira, Serrota, Apuiarés, Canafistula, Paramoti e Umirim (QUADRO 5).

Quadro 5 – Ano de início das Escolas Populares Cooperativas (EPCs) e os respectivos projetos desenvolvidos atualmente

EPC (cidade)	Ano de início	Projetos atuais
EPC Apuiarés (Apuiarés)	2005	Pré- ENEM
EPC Boa Vista (Pentecoste)	2005	Pré- ENEM Projeto Estudante Cooperativo (Educandos)
EPC Canafistula (Apuiarés)	2005	Estudante Cooperativo Projeto Movimente-se

		Forró do Povo Cinema em Canafistula
EPC Cipó (Pentecoste)	1994	Estudante Cooperativo Pré-ENEM
EPC Miguá Terra (Pentecoste)	2009	Estudante Cooperativo EJA
EPC Muquém (Pentecoste)	2010	Pré- ENEM Saúde da Mulher
EPC Ombreira (Pentecoste)	2004	Estudante Cooperativo
EPC Paramoti (Paramoti)	2006	Pré-ENEM Nossa Cultura é de paz Estudante Cooperativo
EPC Pentecoste (Pentecoste)	2003	Pré-ENEM Estudante Cooperativo “Foco nas Exatas” Cinéfilo Cine PRECE
EPC Providência (Pentecoste)	2008	Pré-ENEM (em fase de construção)
EPC Serrota (Pentecoste)	2004-2006 Reaberto em 2010	Cinema Comunitário
EPC Umirim (Umirim)	2007	Pré-ENEM
EPC Xixá (Pentecoste)	2012	Pré-ENEM Estudante Cooperativo

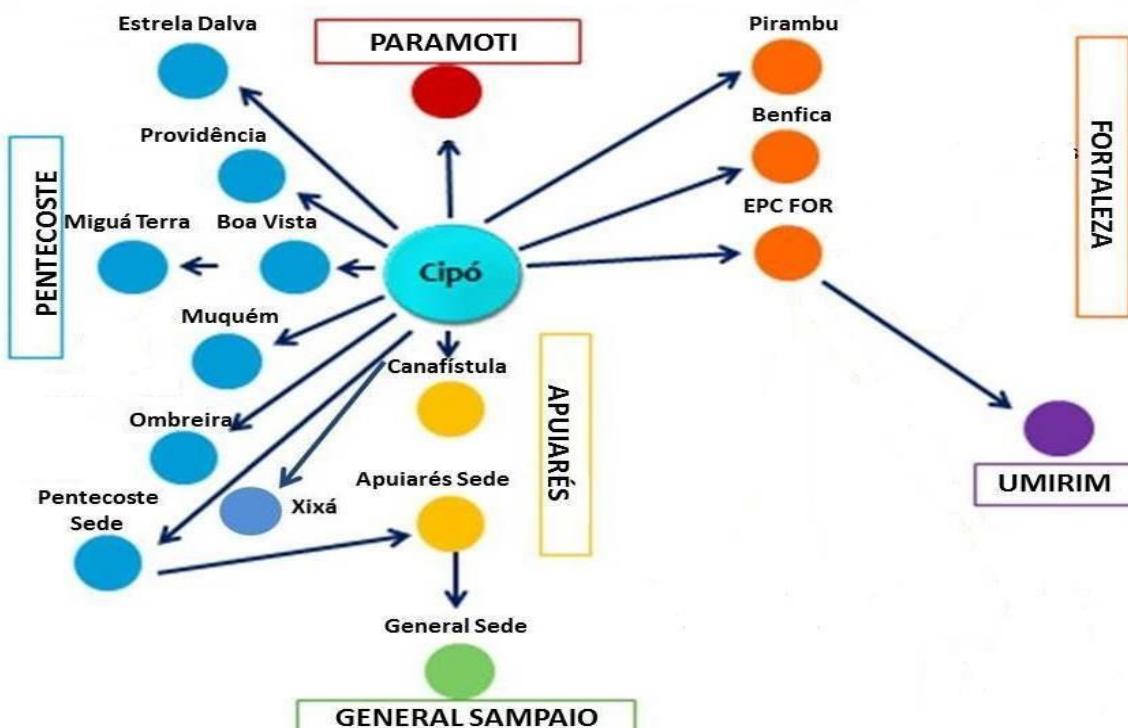
Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo PRECE.

De acordo com Avendaño, Ana (2008, p. 29), “As EPCs, como organizações estudantis autogestionárias, formam uma rede de atuação em educação básica, controle social, governança e desenvolvimento econômico”. Atualmente, as EPCs estão com projetos mais voltados para educação básica, embora algumas desenvolvam projetos voltados para a comunidade, como pode ser visto no quadro anterior.

Atualmente, o PRECE conta com um número aproximado de 400 participantes distribuídos entre as EPCs acima citadas, sendo estes estudantes do ensino fundamental e ensino médio, estudantes egressos que se preparam para exames como ENEM e vestibulares,

estudantes universitários e pessoas com a graduação já concluída que atuam como colaboradores no processo de aprendizagem dos demais. Na figura 4, é possível visualizar todas as EPCs que já existiram e as localidades onde se encontram ou se encontravam.

Figura 4 – Quadro das EPCs e dos núcleos do PRECE (atuais e desativados)



Fonte: Adaptado de Memorial do PRECE (c2016).

Estima-se que ao longo desses 22 anos de existência, aproximadamente, 5.000 pessoas, incluindo crianças, jovens e adultos, participaram de alguma das 22 Escolas Populares Cooperativas, das quais aproximadamente 700 chegaram a ingressar em universidades públicas e privadas, sendo a grande maioria delas localizadas no Ceará⁵. O número expressivo de estudantes que ingressaram no ensino superior se deve ao fato de que por muitos anos o PRECE teve sua atuação voltada prioritariamente ao projeto pré-vestibular cooperativo, que se caracterizava como um conjunto de ações voltadas para estudantes com o objetivo de prepará-los para concorrer aos vestibulares, onde se dava ênfase ao estudo em células, que é uma modalidade de grupo de estudo explicitada por onde “o estudo e o agir em células privilegiam a construção do saber de modo interativo, coletivo e cooperativo, por

⁵ Números e dados informados pela coordenação do Instituto Coração de Estudante (ICORES) e pela equipe de comunicação do PRECE.

intermédio do compartilhamento de conhecimento entre os estudantes” (AVENDAÑO, Arneide, 2008, p. 47).

Nesse formato de estudo, participavam estudantes que se preparavam para o vestibular, apoiados por estudantes universitários que tinham feito parte da EPC e tinham alcançado o ingresso no ensino superior, passando a atuar como professores informais de disciplinas durante os finais de semana. Além dos universitários, havia também monitores, que eram estudantes que também almejavam ingressar no ensino superior, e assumiam durante a semana, nos momentos de estudo, o papel de mobilizar os demais colegas para o estudo em célula e auxiliá-los nas eventuais dúvidas (AVENDAÑO, Ana, 2008).

Atualmente, o projeto Pré-vestibular Cooperativo é chamado Pré-ENEM, por conta de estar voltado prioritariamente para a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao longo dos anos, houve muitas transformações nos processos de trabalho do PRECE, o que implica numa mudança também de nomenclaturas. O que antes se convencionou chamar de professor de disciplina, hoje recebe o nome de facilitador, acarretando inclusive em mudanças de postura e de forma de condução do processo de ensino-aprendizagem (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011). A nomenclatura do que se convencionou chamar de monitor também passou por alteração, sendo hoje chamado de articulador de célula, sendo o papel desse estudante mais voltado para estimular o compartilhamento dos saberes entre os membros do grupo (PRECE, 2012).

Além do projeto Pré-vestibular Cooperativo, em muitas EPCs também havia a formação de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde os estudantes podiam concluir o ensino médio por meio de supletivos, além do projeto Estudante Ativo, que tinha o objetivo de reunir estudantes de várias localidades e de distintas EPCS, de acordo com Sousa (2008, p. 51), para “dar aos jovens carentes oportunidade de continuar estudando, além de incentivar o protagonismo estudantil e a participação cidadã ativa na comunidade por meio da conscientização dos atores sobre os aspectos econômicos, políticos e sociais”. O projeto Estudante Ativo tinha um caráter educacional e social, uma vez que tinha o objetivo de formar educadores dentro do próprio PRECE, oferecendo-lhes formação política e incentivando a liderança dos jovens em suas comunidades.

Atualmente, a maioria das EPCs desenvolve o projeto Pré-ENEM, que visa preparar estudantes de ensino médio para o ENEM e o Projeto Estudante Cooperativo (PEC), que é voltado para auxiliar pedagogicamente os estudantes do ensino fundamental, ambos utilizando metodologias de Aprendizagem Cooperativa. Além desses dois projetos, existem alguns que são voltados para disciplinas específicas, como é o caso do “Foco nas Exatas” que

acontece na EPC Pentecoste. Algumas EPCs desenvolvem projetos voltados para a comunidade, como é o caso dos projetos Saúde da Mulher, Movimente-se e Forró do Povo, que trabalham com propostas de dança e exercícios corporais numa perspectiva de promoção de saúde para a comunidade; além dos projetos de Cinema com proposta mais voltada para o entretenimento e lazer. O projeto Nossa Cultura é de Paz é voltado para a valorização da cultura local de Paramoti.

Como a pesquisadora é membro associada do ICORES, não encontrou maiores dificuldades para solicitar a permissão para a realização da pesquisa neste espaço. Foi concedida a autorização pela direção do ICORES no dia 17 de setembro de 2015, sendo iniciada a inserção no campo de pesquisa através de visitas ao Memorial do PRECE, setor vinculado ao ICORES, como também através do agendamento de idas às EPCs para aplicação dos questionários, como também para conhecer a realidade dessas associações.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos participantes da pesquisa, priorizarmos o convite a sujeitos que entraram no programa em diferentes momentos, podendo ou não estar atuando na EPC no momento da pesquisa, e que façam ou tenham feito parte de EPCs diferentes para que possamos ter uma maior diversidade de olhares. Como estamos fazendo uma investigação sobre valores, é importante incluirmos pessoas que já não estejam mais atuando no PRECE a fim de capturarmos a possível permanência desses valores com o passar do tempo e com o distanciamento do programa.

A etapa quantitativa contou com uma amostra de 156 participantes, sendo os critérios de seleção da amostra os seguintes: participar do PRECE atualmente ou ter participado e declarar anuência ao estudo após ciência do termo de consentimento e demais informações sobre a pesquisa. No caso de participantes menores de 18 anos, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis para que os mesmos participassem da pesquisa.

Descreveremos a seguir o perfil da amostra da pesquisa através da análise dos dados sociodemográficos, como podemos ver nas tabelas a seguir. A amostra é composta por 81 mulheres e 75 homens. A faixa etária com maior número de participantes se situa entre 18 e 21 anos, como podemos ver na Tabela 2:

Tabela 2 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

Faixa etária	Número de participantes
Menor de 18 anos	15
18 a 21 anos	37
22 a 25 anos	35
26 a 29 anos	35
30 a 34 anos	26
35 a 39 anos	02
A partir de 40 anos	05

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao estado civil, a maioria dos participantes são solteiros, como podemos ver na Tabela 3:

Tabela 3 – Estado civil dos participantes

Estado civil	Número de participantes
Solteira (o)	112
Casada (o)	35
Divorciada (o)	2
Relação estável	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao local onde nasceu e onde mora atualmente, vemos que a maioria dos participantes é oriunda de Pentecoste, sendo que atualmente a maioria das pessoas da amostra mora, predominantemente, em Pentecoste e em Fortaleza, como podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4 – Local de nascimento e de moradia atual dos participantes

	Pentecoste	Apuiarés	Paramoti	Fortaleza	Outra cidade da região metropolitana	Outra
Cidade onde nasceu	90	17	11	27	3	8
Cidade onde mora	62	10	7	61	4	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos participantes é composta pelos universitários que apresentam ensino superior incompleto, como podemos ver na Tabela 5:

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos participantes

Nível de escolaridade	Número de Participantes
Ensino médio completo	21
Ensino médio incompleto	5
Ensino superior completo	45
Ensino superior incompleto	53
Pós-graduação concluída	20
Pós-graduação em andamento	12

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à grande área de estudo da qual faz parte o curso universitário, seja ele em andamento ou concluído, fizemos uma divisão em sete grandes áreas, como podemos ver na Tabela 6, onde predominam participantes que fazem parte de cursos de licenciaturas:

Tabela 6 – Grandes áreas dos cursos universitários dos participantes

Área do curso universitário	Números de participantes
Administração e afins	14
Cursos de Artes	2
Ciências Agrárias	13
Ciências Humanas e Sociais	23

Engenharias	5
Licenciaturas	53
Cursos da Saúde	6
Não cursa Ensino Superior	29

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à EPC em que faz ou fez parte, a maioria dos participantes de nossa pesquisa têm uma ligação com a EPC Pentecoste Sede, como podemos ver na Tabela 7:

Tabela 7 – EPC em que participa ou participou

EPC	Número de participantes
Apuiarés	15
Benfica	2
Boa Vista	15
Canafistula	6
Cipó	19
Miguá Terra	2
Muquém	8
Ombreira	4
Paramoti	7
Pentecoste Sede	46
Pirambu	2
Providência	1
Xixá	10
Mais de uma EPC	18
Não respondeu	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao período em que entrou no PRECE, percebemos que a maioria dos participantes da nossa amostra adentrou no movimento durante os anos 2003 e 2006, como podemos ver na Tabela 8:

Tabela 8 – Período em que entrou no PRECE

Período em que entrou no PRECE	Número de participantes
1994 a 1998	3
1999 a 2002	21
2003 a 2006	51
2007 a 2010	46
2011 a 2014	32

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação à vinculação atual com o PRECE, percebemos que a maioria dos participantes da amostra tem uma atuação permanente na EPC, como podemos ver na Tabela 9. Vale ressaltar que os participantes podiam marcar mais de um item nesta questão.

Tabela 9 – Vinculação atual com a EPC

Vinculação atual com o PRECE	Número de participantes
Atuação permanente na EPC	51
Atuação pouco frequente na EPC	36
Participa de espaços que estão ligados ao PRECE (EEEP Pentecoste, SEDUC, PACCE, Memorial do PRECE, outro)	33
Não está vinculada (o) a nenhuma atividade do PRECE	47

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao tipo de atividade que os participantes desenvolvem nas EPCs, podemos perceber a predominância das atividades voltadas ao pré-universitário que compõem o projeto Pré-ENEM, como podemos ver na Tabela 10.

Tabela 10 – Atividades que os estudantes desenvolvem, atualmente, nas EPCs

Atividades que desenvolve na EPC atualmente	Número de participantes
Atividades com o pré-universitário	47
Atividades com crianças	28
Atividades na coordenação da EPC	26
Atividades voltadas para a comunidade	34
Não desenvolve mais atividade na EPC	67
Outra opção	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a escolha dos sujeitos na etapa qualitativa, de acordo com Deslandes (1994, p. 43), é importante perguntar-se “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”. Vale ressaltar que o número de 12 participantes está de acordo com o que a literatura estabelece como um número possível para a realização desse tipo de entrevista grupal (MILLWARD, 2010). Os critérios para a participação nos grupos focais seguiram os seguintes pontos: Participar do PRECE atualmente ou ter participado, ter participado da etapa quantitativa da pesquisa, tendo preenchido os questionários e declarado a anuência ao estudo, sendo os participantes menores de 18 anos aptos a participarem com a autorização dos pais ou responsáveis.

A escolha dos participantes para a etapa qualitativa da pesquisa contou com o apoio de membros do PRECE, através da disponibilização de informações como e-mail e telefone dos participantes do PRECE. O contato com os participantes dos grupos focais se deu através de ligações por telefone. Todos os participantes das etapas quantitativa e qualitativa preencheram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICES D a I).

4.6 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A pesquisa contou com três etapas de coleta de dados: primeiramente aplicou-se o instrumento, composto pelo questionário PQV-R e pelo questionário sociodemográfico a um grupo de 156 participantes. Os dados foram analisados estatisticamente em termos de frequência dos valores, sendo identificados aqueles com maiores e menores pontuações. Além disso, foram também realizadas as análises das frases sobre os valores que os participantes identificavam no PRECE com o software Iramuteq.

Segundo, houve a realização dos dois grupos focais, onde se objetivou aprofundar as possíveis relações existentes entre os valores do PRECE e os valores pessoais de seus participantes. Nestes grupos focais, foram apresentados alguns resultados das análises estatísticas e das análises feitas pelo software Iramuteq. Assim, foram apresentados os valores com maiores e menores frequências da amostra de participantes da etapa quantitativa, a fim de gerar discussões sobre os valores identificados pelos participantes como aqueles que definem o PRECE. Foi apresentado um quadro com os dois maiores valores pessoais (Universalismo Compromisso e Benevolência Cuidado) e os dois menores valores pessoais (Poder Recurso e Poder Domínio) dos participantes, além de ser apresentada uma árvore de valores onde foram expostas as palavras com maiores frequências identificadas a partir do Iramuteq.

Na terceira etapa, foram realizadas as análises dos documentos coletados, a fim de complementar as etapas acima, quando recorremos à análise documental de materiais de referência sobre o PRECE, onde pudemos encontrar implícita ou explicitamente seus valores. Assim, buscamos apoio do Memorial do PRECE, que é um local onde são coletadas informações escritas como matérias em jornais, revistas, livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas, fotografias, imagens, vídeos e memoriais de vida dos participantes do PRECE em formato de texto escrito ou em formato de vídeo. Além da pesquisa feita ao material do Memorial, também pesquisamos atas e documentos oficiais do ICORES.

No Quadro 6 podemos observar como os objetivos específicos desta pesquisa estão conectados aos instrumentos e técnicas utilizados:

Quadro 6 – Relação entre os objetivos específicos, instrumentos e técnicas

Objetivos específicos	Instrumentos e técnicas
1- Identificar os valores do PRECE	- Análise documental - Questões abertas vinculadas ao PVQ-R - Grupos focais
2- Identificar os valores humanos dos participantes do PRECE	- Questionário PVQ-R - Grupos focais
3- Analisar a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência no programa	- Grupos focais

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto no quadro acima, para alcançarmos os objetivos específicos desta pesquisa, será necessária a utilização de instrumentos que ofereçam suporte para as etapas quantitativa e qualitativa, sendo necessário, para tal intento, a compreensão de que o objeto em questão nos permitiu recorrer a uma pesquisa com abordagem mista.

4.7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Minayo (1992) aponta três finalidades para a etapa de análise na pesquisa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

As técnicas dos grupos focais e análise documental geraram categorias de análise tratadas a partir da Análise de Conteúdo que é uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso, o que permite ao pesquisador o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005).

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 226) consideram as análises de conteúdo do tipo temáticas como aquelas que “tentam principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso”. Os autores ainda distinguem a análise de conteúdo temática entre a categorial e a de avaliação, sendo a primeira a opção feita pela pesquisadora, a qual se caracteriza em um tipo de análise que consiste em “calcular e comparar a frequência de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas”. Assim, a frequência de uma característica (tema) na fala dos sujeitos, nesta modalidade, é compreendida como sinal da importância dada a ela, o que justifica a escolha por uma análise de um procedimento essencialmente quantitativo.

Para proceder com as análises dos dados produzidos nos grupos focais e nas análises documentais, utilizamos o software Atlas/ti na versão 5.2. Este programa foi escolhido para auxiliar na análise de dados qualitativos, uma vez que essa ferramenta traz possibilidades e facilidades no que se refere à organização, ao gerenciamento e à interpretação dos conteúdos de análise. Esse software não procede com a análise de conteúdo em si, mas auxilia na codificação a partir de segmentos de textos de um determinado documento, facilitando o trabalho de análise de conteúdo temática. Apesar desse software não ter sido

idealizado inicialmente para se trabalhar com análise de conteúdo, mas para dar suporte à *grounded theory*, a sua utilização nessa área tem sido crescente e consistente (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003; MENDONÇA; MELO; PADILHA, 2011).

As categorias e subcategorias codificadas nesse estudo a partir da análise dos grupos focais, análises documentais e frases dos participantes sobre os valores do PRECE foram: Identidade Precista; Papel Social (Protagonismo Cooperativo Solidário, Sujeito universitário-comunitário, Compromisso, Sentimento de Comunidade e Fortalecimento); Valores Humanos (Benevolência Cuidado, Universalismo Compromisso, Universalismo Tolerância, Autodireção de Ação e Humildade); Valores Morais (Compartilhar, Ajudar, Solidariedade, Empatia, Respeito, Amizade, Família, Autonomia); Cristianismo (Reciprocidade-receber e retribuir, Apoio Social, Gratidão, Pedagogia do Exemplo, Perseverança e Resiliência Comunitária); Envolvimento (Precista dentro do PRECE, Precista fora do PRECE, Precista Desvinculado, Valores do PRECE, Valores Hegemônicos, Relação Utilitarista e Desvinculação), totalizando 37 categorias.

O Iramuteq – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires é um software que opera na organização e categorização de dados, com análise baseada na relação de coocorrência que as palavras estabelecem umas com as outras (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esse software foi baseado no ALCESTE, o qual faz uma organização tópica de um discurso a partir da análise dos ‘mundos lexicais’ (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006), sendo uma inovação deste por analisar textos baseado não somente na quantificação de palavras, mas na análise da relação entre as palavras e o sentido que elas apresentam no texto (PINHEIRO, 2015). A análise de dados textuais, ou análise lexical propõe a superação da dicotomia da análise quantitativa versus qualitativa ao possibilitar a quantificação e uso de cálculos estatísticos sobre os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Em nosso estudo, utilizamos a Lexicografia Básica, a Nuvem de Palavras e o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) de Reinert. O primeiro identificou a frequência das palavras; a Nuvem de Palavras agrupou as palavras em um gráfico em função da frequência, identificando as palavras-chave. Essas duas análises nos possibilitaram dados para a construção da árvore de valores do PRECE, a qual foi utilizada nos grupos focais. O método CHD foi utilizado para a análise das frases dos participantes, as quais foram analisadas no contexto de emissão e geraram categorias de análise que foram nomeadas.

Os dados oriundos da etapa quantitativa foram organizados em um banco no pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 20.0. Para o tratamento dos dados quantitativos, procedemos com as análises estatísticas que serão apresentadas a seguir.

É importante salientar que o PVQ-R com os seus 56⁶ itens tem um Alpha de Cronbach de 0,959. Também foi realizada uma análise de confiabilidade somente dos domínios a partir da média dos itens que os constituíam, sendo o Alpha de Cronbach de 0,847.

Inicialmente, foi realizada uma Análise Multivariada de Variância para comparar as médias dos valores a partir do sexo, sendo 63 pessoas do sexo feminino e 60 do sexo masculino. Os diferentes âmbitos da escala de valores foram considerados variáveis dependentes e os grupos de sexo como variáveis independentes. Foi utilizado o contraste polinomial nesta análise multivariada (HAIR *et al.*, 2009).

Foi realizada também uma Análise Multivariada de Variância para comparar as médias dos valores a partir de diferentes grupos de idades dos participantes. Os grupos são participantes até 21 anos ($n = 48$), entre 22 e 29 anos ($n = 56$) e a partir de 30 anos ($n = 19$). Os diferentes âmbitos da escala de valores foram considerados variáveis dependentes e os diferentes períodos de idade variáveis independentes. Foi utilizado o contraste polinomial nesta análise multivariada (HAIR *et al.*, 2009).

Como estratégia de realização da análise a partir dos períodos de ingresso no PRECE, foi realizada uma Análise Discriminante a partir da divisão em somente dois períodos: 1994 a 2006 ($n = 72$) e 2007 a 2014 ($n = 78$). Dessa maneira, foi realizada uma Análise Discriminante com foco na identificação do perfil que caracterize de forma diferenciada cada grupo (HAIR *et al.*, 2009). Foi utilizado o método enter para avaliar o perfil discriminante de cada grupo a partir da inserção de todas as variáveis independentes de uma só vez no modelo analisado. É importante salientar que essas variáveis são as médias dos valores presentes na Escala de Valores

Foi realizada também uma Análise Multivariada de Variância para comparar as interações entre os diferentes âmbitos do PVQ-R a partir dos períodos de ingresso no PRECE. Como estratégia de realização da análise, os períodos de ingresso no PRECE foram divididos em somente dois: 1994 a 2006 ($n = 72$) e 2007 a 2014 ($n = 78$). Os diferentes âmbitos da escala de valores foram considerados variáveis dependentes e os diferentes períodos de ingresso são as variáveis independentes. Foi utilizado o contraste polinomial nesta análise multivariada (HAIR *et al.*, 2009).

Foram comparadas diferentes formas de responsabilização financeira a partir das médias dos valores da escala de valores por meio da Análise Multivariada de Variância. Os participantes se encaixavam em grupos com diferentes estratégias de responsabilização:

⁶ O instrumento original possui 57 itens, mas na versão desta pesquisa, foram utilizados 56 por conta da supressão equivocada de um dos itens do valor Universalismo Natureza na versão *on line*.

totalmente responsável financeiramente ($n = 12$), parcialmente responsável financeiramente ($n = 39$), não responsável financeiramente ($n = 70$). Os diferentes âmbitos da escala de valores foram considerados variáveis dependentes e as diferentes formas de responsabilização foram variáveis independentes. Foi utilizado o contraste polinomial nesta análise multivariada e o teste *post-hoc* de Bonferroni (HAIR *et al.*, 2009).

Após a análise dos dados de ambas as abordagens, procedemos com a comparação entre eles, verificando as possíveis convergências ou contradições produzidas, analisando, à luz do referencial teórico utilizado, explicações e implicações para os resultados obtidos.

4.8 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Assumimos o compromisso de seguir todos os passos necessários para garantir que a pesquisa fosse realizada dentro dos parâmetros éticos, prestando os devidos esclarecimentos a respeito desta pesquisa para todos os participantes, gerando o mínimo de transtornos e conflitos para a instituição pesquisada e para os participantes.

Apresentamos a proposta da pesquisa ao Instituto Coração de Estudante (ICORES), que é a instituição que representa legalmente o PRECE, a fim de conseguir a autorização do referido órgão. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, por meio de sistema da Plataforma Brasil, com o CAAE: 49781615.0.0000.5054, respeitando os princípios norteadores da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde tais como autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, recebendo aprovação pelo Comitê de Ética no dia 23 de novembro de 2015 através do parecer consubstanciado número 1.332.795. (ANEXO B). Ressaltamos que todos os sujeitos incluídos na pesquisa aderiram ao estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados sistematizados pela pesquisa deverão ser apresentados aos participantes do PRECE em reuniões, o que é uma forma de contribuir para que o programa amplie o conhecimento sobre os valores humanos por ele difundido. É de nosso interesse também publicar os resultados da pesquisa nos meios acadêmicos e em eventos científicos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos a primeira parte dos resultados e discussões a partir dos referenciais teóricos que dão suporte ao estudo. Assim, detalharemos, inicialmente, o primeiro objetivo específico da pesquisa a partir dos dados produzidos, fazendo uma explanação a partir dos dados encontrados nas etapas da Análise Documental, da pesquisa feita com produções acadêmicas sobre o PRECE e na análise das respostas dos participantes sobre os valores que percebem no PRECE.

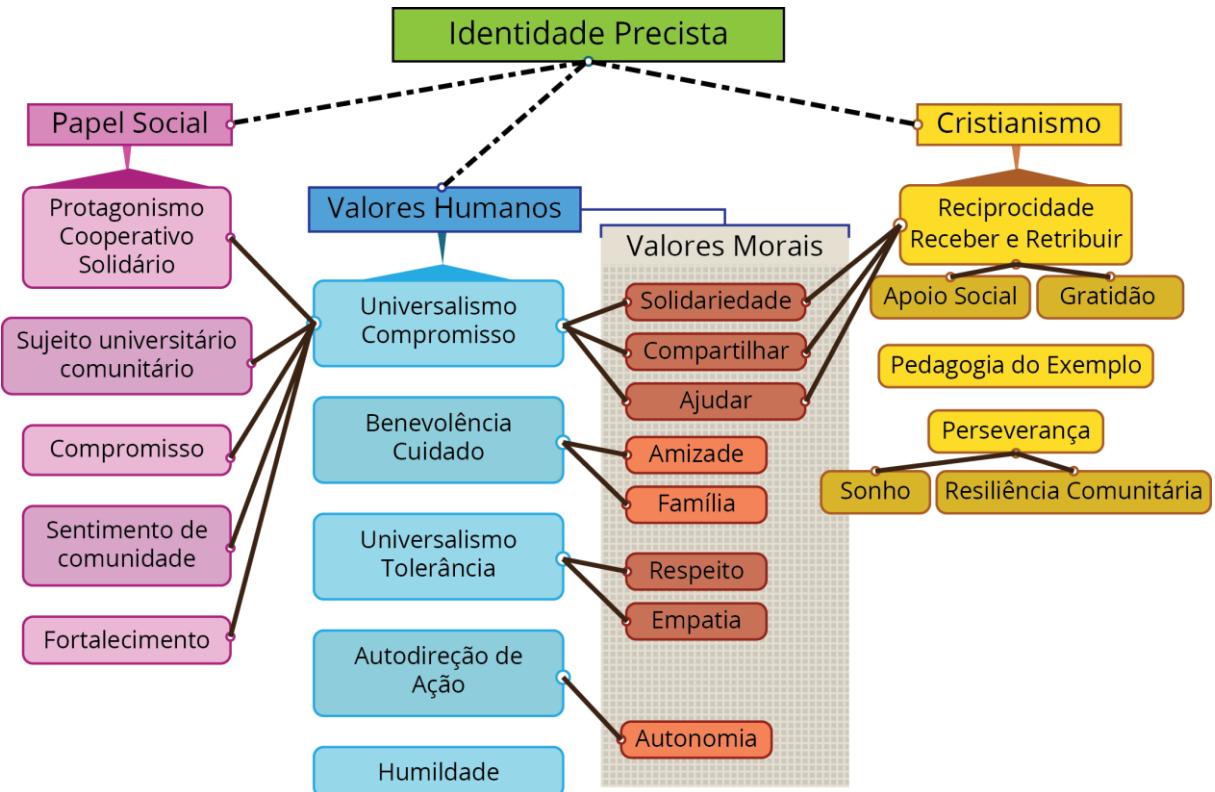
5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS VALORES DO PRECE

O primeiro objetivo, identificar os valores do PRECE, será apresentado neste primeiro tópico. Para conhecermos estes valores, recorreremos às análises de documentos oficiais cedidos pelo Memorial do PRECE como jornais produzidos pelo PRECE, memoriais de história de vida, ata de fundação do PRECE, estatuto do ICORES, além de fazermos uma interseção com artigos científicos e trabalhos monográficos produzidos sobre esse movimento. Apresentaremos também os dados obtidos a partir da etapa de pesquisa de campo, onde questionamos aos participantes sobre os valores que identificavam no PRECE através de uma pergunta aberta que acompanhava o questionário PVQ-R, como também através das análises feitas sobre os dados obtidos nos grupos focais.

5.1.1 Relação entre valores e identidade precista

Uma categoria de análise que se faz relevante para a compreensão dos valores do PRECE é a identidade precista. A Figura 5 apresenta a “identidade precista” vinculada a algumas grandes categorias que foram geradas a partir da análise do material coletado na etapa pesquisa de campo através da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011). A categoria “Papel social” apresenta subcategorias específicas ao modo de atuação do precista na sua EPC e na sua comunidade; a categoria “Valores humanos” apresenta os valores inferidos ou explicitados nos discursos e textos referentes ao PRECE e a categoria “Cristianismo” se refere o modo singular de atuação dos precistas a partir da influência do cristianismo tanto em termos pedagógicos como na atuação comunitária e social.

Figura 5 – Identidade precista: papel social, valores humanos e cristianismo



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando nos referimos à identidade precista, estamos nos remetendo ao conceito de identidade coletiva, definida por Baptista (2002, p. 34):

Identidade coletiva também é uma construção histórica que se dá a partir da relação dialética que ocorre em um determinado espaço geográfico, entre indivíduos e ou grupos que organizam sua vida cotidiana desenvolvendo atividades semelhantes, a partir de um conjunto de valores compartilhados.

Nesse sentido, compreendemos que o processo identitário de um grupo é forjado dialeticamente dentro de um espaço e período histórico, sendo os valores compartilhados pelos sujeitos participantes elementos fundamentais para a compreensão de como o grupo se configura. Nessa constituição identitária, Pollack (1992, p. 5) identifica um elemento importante que cria um fio condutor de sentido e coerência para a identidade coletiva, que é a memória:

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Assim, quando recuperamos os documentos históricos produzidos pelo PRECE e damos voz aos participantes desse movimento, estamos buscando reconstruir a sua memória, encontrando elementos que nos deem subsídio para compor um mosaico de histórias, fatos e sentimentos que colaborem para a compreensão dessa identidade coletiva. Falcão Neto e Andrade (2015, p. 81) afirmam que para isso é preciso conhecer a história coletiva que dá suporte às histórias individuais:

O PRECE precisa de histórias individuais para manter a sua história grupal em movimento, é preciso que o outro se reconheça nessa história coletiva e decida agregar-se a ela. Para isso, é preciso narrar a história do grupo, unir as centenas de vidas que se somaram a esse movimento em uma narrativa ordenada e coesa. É necessário gerar uma identificação.

Para compreendermos essa identificação gerada no grupo, ou seja, essa identidade precisa, é preciso compreender as categorias que fazem a convergência para ela: Papel Social, Valores Humanos e Cristianismo. Iniciaremos com uma apresentação sobre a influência do cristianismo sobre a constituição do PRECE; em seguida traremos os valores humanos e valores morais presentes no PRECE para depois apresentarmos o papel social.

5.1.1.1 A influência do cristianismo na constituição do PRECE

No ano de 1998, um grupo de estudantes, juntamente com o professor Manoel Andrade, fundou a instituição denominada Projeto Educacional Coração de Estudante (PRECE) com o intuito de formalizar algumas ações desenvolvidas pelo movimento. Hoje, essa instituição se denomina Instituto Coração de Estudante (ICORES), que é uma Organização Não Governamental responsável por captar recursos para o PRECE e contribuir para sua organização institucional (AVENDAÑO, Ana, 2008; LOPES, 2006). Na ata de constituição do PRECE (1998a, p. 6), vemos um aspecto voltado para valores universalistas de justiça social e também uma ênfase na atuação no PRECE como um meio de vivenciar atitudes baseadas em princípios religiosos, como pode ser percebido abaixo:

O PRECE, hoje, se estabelece oficialmente, constituído por um grupo de jovens cuja meta principal não é se dar bem na vida e nem ter uma formação universitária. Cremos que esses são os meios, os quais os integrantes deste Projeto procuram conquistar para através deles servir a Deus e aos homens. Os sócios do PRECE se colocam como instrumento de transformação da sociedade, contribuindo para o estabelecimento do Reino de Deus, onde ninguém pode ser tratado pelo que tem, onde todos são iguais perante o Criador e perante os homens, onde a paz, a justiça, o amor são valores verdadeiramente praticados e absolutamente inquestionáveis.

Neste trecho da ata de fundação do PRECE, mais do que ser um programa que promove a transformação individual de sujeitos através do estímulo à entrada na universidade, o PRECE pretendia ser um meio para servir a Deus e aos homens, além de incitar os participantes a atuarem na transformação da sociedade a partir de valores de Universalismo compromisso e de Benevolência cuidado, expressos na ata na frase “onde todos são iguais perante o Criador e perante os homens, onde a paz, a justiça, o amor são valores verdadeiramente praticados e absolutamente inquestionáveis”.

Podemos perceber que desde a origem do PRECE há uma mística-espiritualidade da libertação que permeia a sua constituição. Nascimento e Martins (2008, p. 110) definem esse conceito:

[...] Antes de tudo, precisamos entender que toda mística tem como sentido último a libertação das pessoas. A mística é uma adesão pessoal a um projeto de vida a ser vivido em comum por um grupo social, ou seja, por um determinado coletivo de pessoas [...] Assim, podemos definir a Mística-Espiritualidade da Libertação como cristológica, situada historicamente no social e nas comunidades cristãs, na cruz da profecia e do conflito, na gratuidade e na exigência do Evangelho, na contemplação libertadora e no anúncio incondicional do Reino, e na denúncia do anti-Reino.

Essa mística tem uma conexão com os fundamentos do Evangelho cristão na busca por agregar forças para lutar pela libertação dos pobres e excluídos, mobilizados por sentimentos de indignação com as realidades desumanizantes geradas no seio do sistema neoliberal. De acordo com Andrade (2015a, p. 2), “Manoel Andrade, membro dessa igreja (Igreja Presbiteriana Independente – IPI Cipó), entende receber de Deus a missão de iniciar um movimento educacional chamado PRECE - tido por ele como um projeto missionário e social⁷. Tal afirmativa demarca o contexto em que o PRECE surge como um projeto com um aspecto missionário e místico que agregava o compromisso social aos princípios de uma religião cristã, sendo o fundador ligado à igreja evangélica presbiteriana.

Através da análise documental dos memoriais dos sete primeiros precistas⁷, percebemos nos discursos da maioria deles uma menção à presença de Deus em suas vidas: “Tornei-me evangélico porque sempre sentia o desejo de conhecer mais e melhor a Deus através de sua palavra: a Bíblia Sagrada. Aprendi que devemos respeitar sempre os pontos de vista dos outros, mesmo que nossa posição seja de não concordar” (FRANCISCO ANTÔNIO, memorial 4, p. 5) e “Faço parte da congregação da Igreja Presbiteriana Independente de Cipó, esta que sempre teve um papel de destaque na formação do PRECE. Sinto-me feliz por fazer parte dessa igreja e dessa comunidade. Sem Deus nada somos” (RAQUEL, memorial 3, p. 5).

⁷ Memorias escritos disponibilizados pelo Memorial do PRECE.

Sá (2010) avalia que os sentidos atribuídos aos valores cooperativos no PRECE estão subsidiados em princípios religiosos de solidariedade, corroborando com Rodrigues (2007, p. 104), quando afirma “Outro fator que pode atuar como elemento de fortalecimento do espírito colaborativo nos precistas é a influência de valores vindos da religião, através da valorização da ideia do serviço e do servir ao seu semelhante”.

De acordo com o idealizador do PRECE, Manoel Andrade Neto (EN, p. 2), as suas influências na criação do PRECE foram duas:

A formação cristã e a minha vinculação com a comunidade, essas duas coisas foram muito importantes, porque o maior estímulo, assim, porque na minha cabeça tinha que compartilhar o que eu tinha recebido, outra coisa é que eu gostava tanto, eu tinha uma vinculação tão forte (com a comunidade), chegava a ser acima do normal, o que eu queria era arranjar um jeito de fazer alguma coisa lá.

Percebemos que a noção de Cristianismo que permeia o discurso do idealizador do PRECE tem um caráter de compartilhamento do que foi recebido por ele com os demais membros de sua comunidade, sendo próximo ao que se comprehende como caridade na concepção de religião cristã, embora a caridade muitas vezes parta da noção de que o ser que recebe ajuda é menor, é pequeno, não sendo esse o entendimento que temos da prática precista. Linhares (2014, p. 205), comprehende a religião atrelada à caridade nas doutrinas cristãs:

A religião oferta o material simbólico para compreender-se a função transcendente, em que um fator superior- Deus e o mundo espiritual-, se une à alteridade e a busca de si mesmo. Nessa visada, a caridade é considerada um padrão ético-moral e espiritual que, nas doutrinas cristãs, remete ao modelo e guia que é Jesus Cristo.

Percebemos que essa concepção de ajuda ao outro muitas vezes está atrelada à ideia da caridade, ainda que ela não seja a definição exata para o tipo de ação que se faz no PRECE, como podemos ver no discurso do Jeremias⁸ (GF 2) “[...] Outra coisa também que não sei nem se essa é a palavra, a gente se torna mais caridoso, de tanto a gente ter empatia, de ter responsabilidade, a gente se torna uma pessoa que sente mais vontade de ajudar as pessoas [...]”. Anita (GF 2) também evidencia a influência de valores cristãos no PRECE “[...] Acho que a maior missão do PRECE é essa, solidariedade, semear a esperança e principalmente amor ao próximo” quando utiliza termos bíblicos da tradição cristã.

⁸ Fizemos a opção por apresentar as falas literais dos participantes sem o uso do “sic”.

Pode-se compreender o PRECE como uma vivência prática dos valores cristãos, como podemos ver no discurso do José (GF 2):

[...] Eu me achei no mundo a partir do momento que conheci o PRECE, né, e assim, principalmente pra quem é católico vê muita dificuldade de colocar em prática as coisas que aprende quando vai a uma missa, porque o padre fala coisa muito bonita e de certa forma ate utópica, mas quando eu vi o PRECE, a ideologia do PRECE, cara, é isso, nesse local onde posso colocar em prática a questão da solidariedade, a questão do altruísmo, de se preocupar com a pessoa, com o subjetivo dela [...] o próprio Jesus disse, sejam humildes, busquem a humildade, amai-vos uns aos outros, pronto, o PRECE.

Podemos ver a influência do cristianismo quando José (GF 2) argumenta que os valores do PRECE se assemelham aos valores do próprio Jesus Cristo, no sentido de estimular a humildade e amor ao próximo. Vemos uma conexão dessa argumentação de José com a mística-espiritualidade cristã, descrita por Nascimento e Martins (2008, p. 111), a qual engaja os sujeitos vinculados a uma religião a terem um compromisso autêntico com a construção do Reino de Deus:

Para a tradição cristã a mística-espiritualidade é, acima de tudo, religiosa. É nela que se faz a experiência com o Deus da Vida. No entanto, não basta a religiosidade. É preciso e necessário que a religião esteja profundamente arraigada pela mística-espiritualidade, ou seja, é preciso que haja autenticidade no seguimento ao projeto de Deus, ao Reino. Fácil seria se a mística-espiritualidade fosse entendida somente como sendo prática ritualista ou compromisso mecânico de ir à missa ou participar de algum evento religioso. Não, mística-espiritualidade é algo mais comprometedor que engaja a pessoa humana na luta pela vida, pelo Reino.

Soma-se à formação cristã de Manoel Andrade a ligação afetiva e o enraizamento que ele tinha com a sua comunidade, o que contribui para compreendermos o sentimento de comunidade como uma categoria que tem um papel relevante na constituição do PRECE. De acordo com McMillan e Chavis (1986), o sentimento de comunidade pode ser definido como um sentimento de ser parte da comunidade e a ela pertencer, envolvendo também a preocupação que se tem com as pessoas do lugar e o sentimento de se considerar importante para elas. Esta categoria será discutida mais adiante no tópico que discorre sobre o papel social do precista.

A categoria “Reciprocidade-receber e retribuir” está ligada também às subcategorias “solidariedade”, “compartilhar”, “ajudar”, “apoio social” e “gratidão”. A ideia da reciprocidade, dentro de um contexto cristão onde se dá a formação do movimento, implica numa prática social onde aquele que recebeu do grupo a ajuda necessária para realizar os seus sonhos, como forma de “gratidão”, retribui a ajuda prestando apoio aos demais que ainda

estão buscando a realização dos seus sonhos. Vimos uma referência e esses aspectos apontado pelo Participante 80 que discorre sobre os valores que percebe no PRECE: “O milagre da multiplicação. Dá graça pelo que tem, compartilha com o próximo e o milagre acontece [...].”

A solidariedade e a reciprocidade são complementares, uma vez que a solidariedade é compreendida no PRECE pelas autoras Matos, Matos e Barbosa (2015, p. 121) como:

Um tipo de ajuda ao outro sem necessariamente ter um ganho, partindo-se do pressuposto de que aquele que provê a ajuda a outro foi previamente ajudado no seu grupo social. Assim, cria-se um ciclo de reciprocidade, de solidariedade, em que sempre haverá alguém que já recebeu ajuda disposta a oferta-la também.

Ao definir o que é um precista, Manoel Andrade Neto (EN, p. 3) faz referência a esses elementos da solidariedade, gratidão e compartilhamento:

Pra mim, precista é um cara que tem o espírito do PRECE [...] pra mim, o espírito do PRECE está baseado na solidariedade, é a capacidade da pessoa compartilhar aquilo que recebeu, é um cara que recebe, agradece e distribui, compartilha [...] É isso que eu fiz, é isso que eu vi muitas pessoas fazendo dentro do PRECE, o PRECE só conseguiu chegar aonde chegou porque pessoas fizeram isso, só isso.

Percebemos que os participantes do PRECE são incitados a se envolverem de forma intensa com o programa, a se doarem e a se manterem conectados ao PRECE através da ideia dessa reciprocidade. Assim, instala-se uma pedagogia do exemplo, onde aquele que presta um serviço ao grupo, no caso o universitário que retorna aos finais de semana para auxiliar os demais participantes da sua EPC, se torna um modelo de inspiração para aqueles que se espelham nele para conseguirem ter perseverança para superar as dificuldades e conseguir realizar os sonhos. Vemos que essa pedagogia do exemplo é fundamental para a continuidade do movimento, sendo essa uma categoria atrelada à Reciprocidade-receber e retribuir, uma vez que estão imbricadas, como podemos ver no discurso abaixo:

Acho lindo porque, é assim, eu fui professor de uns, aí esses uns, estudantes, hoje, na universidade, depois são professores de outros, aí vai o negócio, esses meninos, hoje, fazendo esse aulão “De cara pro ENEM”⁹ foram nossos estudantes, cara, incrível organizar um negócio desse, aí você não imagina que lá de um matuto [...] que veio pra cá, vinha, ia acontecer tudo isso, porque você cuida ali de dez meninos e desses dez muitos vão seguir uma caminho diferente porque você acolheu eles. (RD 1).

⁹ “De cara para o ENEM” foi um ciclo de palestras organizadas pelos universitários da EPC Pentecoste, no ano de 2015, voltadas para a preparação de alunos do ensino médio de escolas públicas que se submeteriam ao exame do ENEM.

Como podemos ver, há um reconhecimento de que nessa pedagogia do exemplo a ação de um jovem inspira outros jovens gerando um ciclo de reciprocidade. A ideia de uma pedagogia do exemplo remonta à antiga civilização grega que utilizava como prática formativa o exemplo dos mais velhos e das sagas dos heróis como meio de aconselhar e instruir os mais novos (MONTEIRO; CRUZ, 2011). No contexto do PRECE, a “pedagogia do exemplo” funciona como um mecanismo de apoio social. Valla (1999, p. 10) define apoio social como:

[...] Qualquer informação, falada ou não, e/ou auxílio material oferecidos por grupos e/ou pessoas que se conhecem e que resultam em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos. Trata-se de um processo recíproco, ou seja, que gera efeitos positivos tanto para o recipiente, como também para quem oferece o apoio, dessa forma permitindo que ambos tenham mais sentido de controle sobre suas vidas.

O apoio social é compreendido como um mecanismo que contribui para o enfrentamento das condições de vulnerabilidade nas quais se encontram sujeitos que vivenciam situações de pobreza, opressão, exclusão social. No caso dos precistas, esse apoio se materializa através da construção dos grupos de estudantes nas comunidades que funcionam como espaço de apoio emocional, pedagógico e até mesmo espiritual. Podemos perceber na descrição sobre o PRECE apresentada por Assis (GF 2) alguns desses elementos:

Bom, pra mim o PRECE representa família, local onde eu me sinto seguro, local onde consigo sentir uma sintonia, parece que estou no meio das pessoas que vieram dessa base me sinto muito fortalecido, e aí me faz muito bem estar com essas pessoas, uma sintonia de ideias, de objetivos, uma sociedade que a gente sonha, me traz segurança, me dá forças pra continuar em acreditar em sonhos, em dias melhores, o PRECE pra minha vida hoje ele representa esse aconchego, esse local onde eu quero estar sempre.

Embora o idealizador do programa e alguns de seus membros fizessem parte de igrejas cristãs, a experiência religiosa não significava um aspecto de segregação dentro do movimento, como pode ser visto no parágrafo 1 do Estatuto do PRECE (1998b) “A entidade não tem caráter político partidário ou religioso, nem de discriminação de cor, de sexo ou de raça”. Pode-se perceber, ao longo da história do PRECE, como os valores baseados em princípios do cristianismo configurou algumas especificidades no modelo social e educacional que foi desenvolvido, onde se evidencia uma ênfase na ajuda, na solidariedade, na reciprocidade, no compartilhamento de conhecimentos, na doação, na gratidão, embora ao

longo do processo histórico do PRECE esses valores cristãos tenham se diluído nas práticas e discursos, perdendo um pouco do seu caráter místico e doutrinário.

5.1.2 Valores humanos presentes no PRECE

Podemos associar muitas das práticas presentes no PRECE com alguns valores humanos universais descritos por Schwartz *et al.* (2012), como podemos ver no Quadro 7:

Quadro 7 – Valores humanos associados às práticas presentes no PRECE

Valores humanos (SCHWARTZ <i>et al.</i>, 2012)	Práticas presentes no PRECE
Universalismo tolerância	- Respeito pelo outro (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015) - Estímulo à atitude de empatia (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015)
Benevolência cuidado	- Ajudar os colegas do próprio grupo nas necessidades apresentadas por eles/Apoio social (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015)
Universalismo compromisso	- Projetos voltados para pessoas oriundas de classes populares (FIRMIANO <i>et al.</i> , 2006) - Democratização do acesso à educação (FIRMIANO <i>et al.</i> , 2006) - Desenvolvimento de ação solidária (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015) - Busca oportunidades através da inclusão social promovida pelos estudos (AVENDAÑO, Ana, 2008)
Autodireção de ação	- Valorização da autonomia intelectual (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007) - Protagonismo Cooperativo Solidário (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015)
Humildade	- Interdependência positiva (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011) - Humildade como valor atrelado ao cristianismo (PRECE, 1998)

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que o discurso oficial do PRECE, apresentado no Jornal Tribuna do Estudante (2003, n. 13, p. 4) faz menção aos valores presentes na Figura 5:

Apesar do sistema sócio-econômico vigente não colaborar, para a execução de ações permeadas com estes valores - liberdade, responsabilidade, cooperatividade -

depende de nós, educadores e educadoras, que atuamos no dia-a-dia junto a crianças e jovens. Podendo estimulá-los a experimentar uma prática de vida solidária ao invés da individualista; uma prática que preserve os valores da vida, ao invés de destruí-la. É possível construir um mundo melhor, onde se possa sonhar, imaginar, colocar a criatividade em ação, ao invés de receber todas as receitas prontas para tão somente executá-las. Educar é partilhar a outrem a possibilidade de criar, refletir e decidir. Tudo isso, realizado em comunhão, na interatividade das relações humanas, em ajuda mútua.

Podemos perceber que no discurso oficial do PRECE a menção à liberdade, responsabilidade, solidariedade e cooperatividade são descritos como valores contrahegemônicos que apesar de não estarem sendo executados no sistema vigente, podem ser estimulados através de práticas educacionais como aquela realizada pelo PRECE. Outros elementos que se agregam a esse discurso fazem referência ao sonho, à criatividade, à partilha, à decisão, à comunhão e à ajuda mútua. A composição de todos esses elementos nos ajuda a compreender a escolha por discutir os valores do PRECE a partir dos valores universalismo tolerância, benevolência cuidado, universalismo compromisso e autodireção de ação.

A ênfase nos valores universalistas de tolerância, que se referem à “tolerância e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa) podem ser evidenciados em discursos de alguns dos sujeitos participantes da pesquisa:

Sempre que eu lembro do PRECE, lembro de três coisas, solidariedade, empatia e amor ao próximo, acho que foi uma das coisas que eu mais consegui desenvolver quando eu tive esse primeiro contato com o PRECE (ANITA, GF 2)

O PRECE pra mim representa uma estratégia de ensino que ensina as pessoas a serem mais humanas, as pessoas começa a, além de se posicionar no lugar da outra pessoa, do PRECE, começa também a dividir, isso é uma das partes que eu mais admiro no PRECE (LUIZ, GF 2)

Os participantes deram ênfase nos seus discursos à empatia e ao respeito pelo outro que são algumas práticas difundidas pelo PRECE relacionadas com o valor universalismo tolerância. Essas práticas são denominadas dentro da perspectiva da aprendizagem cooperativa como habilidades sociais que são “estratégias e ferramentas de comunicação para uma interação promotora entre os estudantes” (MORAIS; BARBOSA; MAGALHÃES, 2015, p. 117).

Para as autoras mencionadas, a efetivação de uma comunicação de qualidade não se dá apenas com a capacidade de compreensão do ponto de vista do outro, ou seja, da empatia (ROGERS, 1980) e do respeito ao outro, mas também pela capacidade de ser

assertivo na relação, ou seja, de comunicar de forma honesta, direta e adequada um ponto de vista. A Empatia favorece uma comunicação mais eficiente nas relações humanas ao favorecer uma postura de não julgamento, gerando um espaço de maior segurança no estabelecimento de relacionamentos onde as pessoas possam se expressar de forma verdadeira. A assertividade, por sua vez, “Envolve afirmar os direitos pessoais, expressar pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas” (LANGE; JAKUBOWSKI, 1976, p. 7 *apud* DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, p. 154).

Neste sentido, percebemos que nos discursos dos precistas houve uma ênfase à importância da comunicação baseada na empatia, mas não foi feita uma menção ao aspecto da assertividade, o que nos leva ao questionamento sobre as possíveis consequências da ausência dessa habilidade para uma comunicação mais eficaz, pois como afirma Falcone (2000), a assertividade e a empatia juntas compõem o comportamento socialmente hábil, ou seja, uma forma de comunicação nas relações interpessoais que busca construir relações saudáveis e verdadeiras.

Em relação ao valor de benevolência cuidado, que é definido como “cuidado com o bem-estar dos membros intragrupais” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa) pode ser observados também nos discursos de alguns participantes da pesquisa:

Percebo quando a gente passa pelo PRECE e principalmente quando a gente vai pra universidade começa a aparecer “N” coisas na vida da gente, o sentimento de responsabilidade prevalece muito, principalmente no ato de você retornar pra sua comunidade, e quando eu passei, me senti na responsabilidade muito grande de ajudar meus amigos que brincavam de bola comigo, ajudar meus amigos que trabalhavam lá comigo e com meu pai, eu me sentia muito responsável, de mudar aquele, a vida deles como achava que tinha mudado a minha (JEREMIAS, GF 2)

Quando eu cheguei aqui no PRECE, a primeira coisa que acabou assim em mim foi o sistema de competição. Eu vi que o que eu sabia poderia contribuir muito para o meu colega, mas pra ele se desenvolver, pra ele conseguir os objetivos dele, né? (PAULO, GF 1)

A preocupação com aqueles que estão próximo é uma característica presente no desenvolvimento do PRECE. A identificação criada entre os precistas por conta das dificuldades compartilhadas em suas comunidades, trajetórias de vida semelhantes e dos sonhos coletivos configuram um panorama para a construção de uma educação sociocomunitária (GOMES, 2008) onde os projetos educacionais acontecem no seio da própria comunidade, se constituindo como um espaço de fortalecimento dos laços de identidade e pertencimento (RODRIGUES, 2007).

O valor benevolência cuidado apresenta semelhanças com os valores de universalismo compromisso no sentido de ambos se relacionarem com o fato de envolver ajuda, dedicação ao outro, mas diferenciam-se em termos teóricos uma vez que os primeiros delimitam um tipo de ajuda voltada para o cuidado com as pessoas conhecidas, que estão próximas afetivamente de quem as ajuda, enquanto os segundos estão relacionados ao cuidado com a sociedade de uma forma geral, um “compromisso com a igualdade, a justiça e proteção para todas as pessoas” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669).

O valor Universalismo compromisso está presente no PRECE através das práticas de cooperação e solidariedade, como também da ajuda voltada para o desenvolvimento da comunidade, como podemos perceber nos discursos dos sujeitos:

Eu acredito que é isso que une os precistas, sabe? Esses ideais de, de melhorar a sua comunidade, melhorar a sua família, melhorar o Brasil, melhorar o Pentecoste, Apuiarés. Então, esse ideal de melhora pro coletivo, né, que traz, que forma, formou o PRECE, né? Porque eu lembro que a primeira vez que eu escutei falar sobre o PRECE foi lá no Tabelião, eu tava num grupo de um monte de estudante e quem tava palestrando era o Andrade. Então o Andrade falou, falou, falou, falou e no final eu não entendi quase nada, a coisa que eu entendi foi que ele queria melhorar Pentecoste, que ele queria lutar pela aquela comunidade. (DNL, GF 1)

Pensando na palavra comunidade, assim que entrei na EPC era muito batida, a questão de fortalecer a comunidade, de desenvolver a comunidade, de ir pra universidade e voltar pra desenvolver a comunidade, o sentimento comunitário era muito forte (VICENTE, GF 2)

A ideia de desenvolvimento da comunidade pode ser compreendida a partir de um sentimento de comunidade, como já apresentado acima, sendo essa vinculação com esse lugar de origem um elemento importante para gerar envolvimento e compromisso com o PRECE. Góis (2005, p. 61), define comunidade como:

[...] Um lugar de moradia, um ‘hogar’ social, de permanência estável e duradoura, de relação direta (face-a-face) entre seus moradores, de crescimento e de proteção da individualidade frente à natureza e à sociedade. Apresenta, como o município e a sociedade maior, que exercem influência sobre ela, um processo social próprio cheio de contradições, conflitos e interesses comuns, que servem de base à construção e orientação das ações de seus moradores com relação a próprio lugar, ao município onde se encontra e ao conjunto da sociedade.

A identificação como sujeitos integrantes de uma comunidade contribuiu para que nesse espaço formativo do PRECE os jovens sejam estimulados a desenvolverem uma consciência político-social, sendo convidados a se engajarem socialmente em suas comunidades por meio da participação em projetos socioeducacionais (SOUSA, 2008).

A análise dos discursos que trazem implicitamente os valores de universalismo compromisso nos aponta para a conexão existente entre o método proposto pelo PRECE e a educação libertadora de Paulo Freire (AVENDAÑO, Ana, 2008) na medida em que propõem, a partir do diálogo e da problematização da realidade, o compromisso de superação das desigualdades e injustiças.). Firmiano *et al.* (2006, p. 32) também apontam a presença de ações no PRECE voltadas para a melhoria de vida não só dos sujeitos envolvidos no processo, mas também para uma atuação em prol do desenvolvimento de suas comunidades de origem:

Com suas ações, o PRECE luta por Políticas Públicas que venham melhorar a qualidade de ensino nas Escolas Públicas inclusive no campo da educação complementar para jovens e adultos, capacitando-os por meio de progressista engajamento social para que se desenvolvam intelectualmente e desenvolvam socialmente suas comunidade de origem, dignificando e qualificando a construção de novos sentidos e novas perspectivas em suas vidas.

Quando observamos a presença dos valores Benevolência cuidado e Universalismo compromisso no PRECE, associamos essas duas dimensões ao paradigma do cuidado (TORO, 2009), que compreende o cuidado como o novo paradigma no atual contexto global do planeta e da sociedade, que inclui o cuidar de si mesmo, o cuidado do próximo, o cuidado dos que estão longes e o cuidado dos estranhos, este último se materializando através do cuidado com os bens públicos.

Avaliando o processo histórico do PRECE, percebemos um momento de inflexão, onde há uma preocupação com valores universalistas de compromisso a partir da iniciativa que o PRECE organizou chamada “Movimentos em Defesa da Escola Pública”, caracterizado como um movimento social suprapartidário que durante o período eleitoral em 2008 buscou mobilizar e sensibilizar eleitores e candidatos a cargos públicos do município a refletirem sobre propostas para a melhoria da educação pública local (RAMOS, 2009). Esse movimento anuncia uma nova preocupação do PRECE não somente com a luta por uma educação de qualidade para os seus participantes, mas uma ampliação do campo de visão, abrangendo o horizonte da educação pública, o que demarca uma nova fase do PRECE, onde há uma maior politização e engajamento cívico.

Em muitos discursos sobre o PRECE, percebemos a referência a valores de Universalismo compromisso através da menção ao estímulo à participação cidadã, como também na busca pelo desenvolvimento local das comunidades de forma justa. O Participante 57 afirma, neste sentido, sobre os valores que percebe no PRECE: “A partir da cooperação

vivenciada no PRECE, podemos viver melhor em comunidade, aprendendo a respeitar as opiniões divergentes, na busca de uma sociedade justa e igualitária”.

Em muitas comunidades, a experiência que os jovens tiveram no PRECE, a partir das discussões empreendidas dentro dos grupos e da vontade de transformar a realidade, contribuiu para a construção de projetos voltados para o desenvolvimento comunitário, como a criação do Núcleo de Apoio ao Produtor Rural (NAPR) (LOPES, 2006) e da Agência de Desenvolvimento Econômico Local (ADEL), como também de projetos voltados para o incentivo à participação cidadã, como foi o Grupo de Desenvolvimento Político e Ação Comunitária (GDPAC), do Programa de Rádio Coração de Estudante (AVENDAÑO, Ana, 2008), do curso de Formação Política vinculado à Escola de Governantes, do Observatório do eleitor, do ciclo de debates “O município que queremos” dentre outras iniciativas (RAMOS, 2009).

A análise que fazemos nesse estudo é de que muitas dessas iniciativas não constituíam uma bandeira permanente de atuação do PRECE, uma vez que muitas delas aconteceram somente em algumas EPCs e não se expandiram para toda a rede, outras experiências agregaram alguns estudantes de determinadas comunidades que apresentavam interesse em participar de forma mais atuante politicamente ou economicamente em suas comunidades, mas de forma geral, as iniciativas de desenvolvimento econômico local e formação política não configuraram um aspecto presente no movimento de uma forma geral, ponto de vista esse que é corroborado com Rodrigues (2007, p. 80):

Mesmo com o esforço de uma prática educativa alternativa, a dimensão política da educação, muitas vezes não era trabalhada [dentro do PRECE] satisfatoriamente, comprometendo a formação de uma ‘consciência’ capaz de modificar, de transformar os valores e as práticas enraizadas.

Percebemos através desse discurso do Rodrigues uma limitação existente nos processos formativos do PRECE: a dificuldade para consolidar uma formação crítica e efetivamente transformadora das condições estruturais. Embora o excerto acima apresentado esteja delimitado a um período na história do PRECE anterior à fase de politização do movimento, ele não deve ser desprezado, uma vez que ele denota um aspecto preponderante no movimento durante seus 13 primeiros anos de história: a ausência de formação política. Nesse sentido, analisando historicamente o desenvolvimento do PRECE, vemos a predominância de valores de Benevolência cuidado, que implica no cuidado com os que estão próximos, embora reconheçamos que foi realizada uma série de projetos e ações que podem

ser compreendidos como iniciativas que tinham como base valores de Universalismo compromisso.

À medida que o PRECE foi sendo conhecido nos espaços educacionais e os valores desenvolvidos pelo programa foram sendo estudados e incorporados por instituições públicas como UFC e SEDUC, que desenvolvem projetos baseados nas metodologias e valores do PRECE, percebemos que os valores de Universalismo compromisso foram motores para a concretização de ações voltadas para o público alvo de políticas públicas educacionais para a efetivação do cuidado dos que estão longes.

Em relação ao valor Autodireção de ação, definido por Schwartz *et al.* (2012, p. 669, tradução nossa) como “A liberdade para determinar suas próprias ações” pode ser percebida nos discursos que relatam a questão da autonomia que os estudantes do PRECE desenvolveram ao longo do processo, tanto em termos de autonomia moral quanto em termos de autonomia intelectual:

Antes eu não conseguia enxergar muitas coisas nesse campo, né, de política de jogo de interesses né, principalmente nesse ambiente de zona rural, de interior e, tipo, o meu voto, por exemplo, há quatro anos atrás foi por total influência de outras pessoas. Enfim, eu não tinha, eu não, não tinha um pensamento autônomo assim. E o PRECE de certa forma, assim, me empurrou um pouquinho e aí eu alcancei outros espaços e coisas que me fizeram pensar um pouco mais sobre isso também (KALINA, GF 1).

Tomamos neste estudo a compreensão de autonomia intelectual a partir de uma visão piagetiana apresentada por Pascual (1999, p. 5):

Podemos descrever o aluno cognitivamente autônomo como sendo um sujeito curioso intelectualmente, que não se contenta com explicações decoradas. Procura encontrar novas formas de resolver problemas do cotidiano. Pensa, preferencialmente, sobre proposições e não apenas sobre a experiência fornecida pelos objetos concretos. Levanta hipóteses, pois a realidade pode ser pensada de forma diferente, a partir da compreensão dos possíveis. A realidade nada mais é do que uma das formas que os possíveis poderiam assumir.

Vemos nos textos de alguns participantes sobre os valores que identificam no PRECE uma referência à essa autonomia intelectual: “Motivo de independência intelectual e esforço pessoal” (PARTICIPANTE 3).

O PRECE me deu asas e com elas pude enxergar do alto o mundo de uma perspectiva única, como nunca tinha imaginado. Entrar na Universidade com a ajuda

do PRECE foi o mínimo, agora viver a universidade com os valores adquiridos nele foi tudo. (PARTICIPANTE 20).

Essa autonomia intelectual está associada, na história do PRECE, com um conceito denominado Protagonismo Juvenil, que é definido por Costa (2001, p. 4): “O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

No PRECE, essa modalidade de protagonismo juvenil se configurou no campo da educação como um tipo específico de protagonismo, denominado protagonismo cooperativo solidário (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015) através da construção das EPCs por parte dos jovens que tinham a iniciativa de solucionar as defasagens educacionais historicamente construídas através do empreendimento de uma metodologia educacional de ajuda mútua que apresentava resultados efetivos em termos de aprendizagem acadêmica, como também tinha um objetivo de promover transformações na ordem social de suas comunidades.

Podemos ver nas frases expressas pelos participantes uma referência a esse protagonismo: “Precistas tem responsabilidade com os semelhantes e com o mundo. Pessoas com ideias diferentes, mas com objetivos comuns, um mundo melhor para todos” (PARTICIPANTE 56) e “Espaço de apoio conjunto para alcançar objetivos pessoais e coletivos, com grande potencial de transformação social” (PARTICIPANTE 88). Há também nesse sentido a ideia de que o precista universitário deve um retorno à comunidade por ter chegado aonde chegou com a ajuda de outras pessoas, como podemos ver nesse discurso:

Percebi no nosso grupo aqui maior protagonismo, de estar na universidade e criar alguma coisa pra desenvolver a nossa comunidade, a gente sente uma carência muito grande de ações desse tipo, a comunidade é humilde, no caso desse projeto a gente tenta com o mínimo que a gente tem ofertar alguma coisa para eles (RC 2).

É interessante observar que a autonomia também está vinculada ao aprendizado que acontecia no próprio processo de aprender. Rogers (1978) chamou de “aprender a aprender” essa iniciativa do professor de criar espaço onde os estudantes fossem guiados pelos seus interesses e onde construíssem o saber no próprio ato de aprender. Podemos ver no seguinte discurso uma referência a este aspecto: “Hoje eu entendo a visão de educador do cara (Manoel Andrade), ele disse assim: ‘Eu tenho que fazer com que eles ganhem autonomia, eles vão aprender no processo’” (RC 1). Essa autonomia impulsionava o protagonismo dos

jovens no sentido de poderem gerir suas associações e organizar pedagogicamente os processos de aprendizagem a partir de suas necessidades.

O valor Humildade, por sua vez, que parte de uma ideia de se reconhecer insignificante diante da imensidão do mundo (SCHWARTZ *et al.*, 2012) tem uma relação com a interdependência social, a qual “existe quando indivíduos compartilham metas em comum e o resultado de cada indivíduo é afetado pela ação dos outros”¹⁰ (JOHNSON; JOHNSON, 1998, p. 3, tradução nossa). A interdependência social pode gerar um tipo de interdependência positiva, definida como um dos cinco elementos da aprendizagem cooperativa, que é um sentimento de conexão compartilhado por todos os membros de um grupo que compreendem que todos são responsáveis para que o grupo seja bem-sucedido (CARVALHO, 2015).

A interdependência social e a interdependência positiva colaboram para que cada membro do grupo se veja como uma parte de um todo interconectado, onde todos têm uma importância e uma responsabilidade, sendo desnecessário exaltar os êxitos “pessoais” de um único sujeito que na verdade se encontra dentro de um processo que é coletivo.

Embora a sistematização da Aprendizagem Cooperativa e a compreensão dessa interdependência no funcionamento dos grupos não esteja orientando o modo de atuação do PRECE desde o início, percebemos que a valorização do coletivo, do trabalho em grupo e do reconhecimento de que cada um é apenas parte de um todo maior está presente nas frases dos participantes da pesquisa, quando se referem sobre os valores do PRECE: “Juntos podemos fazer a diferença” (PARTICIPANTE 5); “A união faz a força e constrói um futuro” (PARTICIPANTE 6); “Ninguém é mais do que todos nós” (PARTICIPANTE 22).

Mas eu acredito que é uma grande inspiração, a experiência que ele (PRECE) trouxe faz com que outros jovens, outras pessoas se inspirem com aquele modelo né, de que as pessoas juntas podem construir um conhecimento e usar isso pra transformar sua vida (ANTÔNIO, GF 1).

Pelo que podemos perceber ao longo desse estudo, a própria metodologia das células cooperativas requer uma postura de humildade frente ao grupo, na medida em que se parte do princípio de que todos têm algo a ensinar e a aprender, como podemos ver na fala do Participante 99 sobre os valores do PRECE “A humildade em ensinar e aprender em grupo”. Essa humildade em relação ao conhecimento favorece uma postura de abertura ao mundo, na

¹⁰ “Social interdependence exists when individuals share common goals and each individual’s outcomes are affected by the action of the others”.

medida em que se reconhece que o que se sabe é sempre insuficiente diante do que já foi produzido de conhecimento, como podemos ver no discurso do Michel (GF 2):

[...] Tudo que você sabe comparado ao conhecimento que o mundo oferece é uma quantidade muito pequena, se você reconhecer isso você já será um grande conhecedor [...] Tudo que a gente sabe é muito pequeno em relação aos conhecimentos diversos que tem aí, acho que nesse ponto a gente (do PRECE) tá caminhando bastante.

Outros participantes também fazem referência ao valor Humildade: “Os valores do PRECE como a cooperatividade, humildade, companheirismo, solidariedade estão presentes na vida tanto na EPC, na faculdade ou com a minha família” (PARTICIPANTE 39) e “No PRECE percebemos que valores como humildade, companheirismo e amizade, emergem em meio às dificuldades” (PARTICIPANTE 65). Não podemos deixar de destacar também que o valor Humildade tem uma relação com a influência dos valores cristãos, os quais foram apresentados anteriormente, que prezam pela formação de sujeitos que reconheçam sua insignificância diante da grandeza de um Deus a quem se deve servir com humildade.

Podemos perceber que o modo de atuação do PRECE tem uma conexão com a promoção de uma educação para a paz (SERRANO, 2002) na medida em que busca construir relações pautadas na cooperação, na justiça, no respeito, o que podemos ver quando apresentamos os valores Universalismo compromisso, Universalismo tolerância, Benevolência cuidado e Humildade.

5.1.2.1 Construção de valores morais no PRECE

Vemos que a discussão sobre estarmos vivendo em uma crise de valores ou estarmos com os valores em crise (LA TAILLE; MENIN, 2009) também adentra o espaço do PRECE, como podemos observar no Jornal Folha da Juventude (2006, n. 17, p. 3):

Sempre que nos deparamos diante dos noticiários e observamos toda a crise que o mundo enfrenta atualmente, nos perguntamos: Onde é que tudo isso vai parar? E esse questionamento torna-se mais forte quando pensamos na educação dos nossos filhos. Como ensinar princípios morais e éticos diante de uma sociedade onde há uma completa inversão de valores?

Acreditamos que o PRECE se configura como uma experiência educacional que tem uma preocupação na formação de valores morais e éticos (LA TAILLE, 2006) na medida

em que problematiza o modelo de sociedade no qual vivemos e estimula os estudantes a refletirem sobre os modos como estabelecem relações interpessoais, sobre estratégias coletivas de aprendizagem e sobre formas de participação social para a resolução de problemáticas, apesar de que essa formação moral não esteja delimitada, dentro do PRECE, em uma disciplina ou em um espaço formalizado para isso, como nos aponta Ramos (2009, p. 98):

O PRECE, na sua rede de Escolas Populares Cooperativas, trabalha uma educação política voltada para o exercício da cidadania, não no sentido tradicional de uma “educação moral e cívica”, mas permite que jovens tenham acesso ao conhecimento, às informações, na perspectiva de se construir uma visão crítica que regerão suas vidas. Ao mesmo tempo, sem esquecer de colaborar para a melhoria da qualidade da educação pública no município. Pois, educação, informação e cidadania devem estar sempre articuladas.

Alguns dos valores morais que destacamos como presentes no PRECE atrelados a valores de Universalismo Compromisso e Benevolência cuidados são valores de justiça/equidade e altruísmo. D’Aurea-Tardeli (2009, p. 79) entende a justiça como “a materialização de todos os valores (morais)”, sendo a equidade uma forma desigual de garantir a igualdade. No PRECE esse valor regula muitas das ações na medida em que ele se volta para minimizar as desigualdades sociais historicamente construídas a partir da oferta de uma educação de base comunitária que consiga capacitar os jovens para conquistarem um espaço social que lhes foi negado.

O altruísmo, por sua vez, está atrelado à prática da solidariedade, já que requer uma atitude voluntária em prol do outro. Sennett (2012, p. 97) afirma que “[...] O altruísmo propriamente dito começa quando [as pessoas] se dispõem a agir ainda que sem receber reconhecimento dos outros [...]. O altruísmo está ligado à categoria “Reciprocidade-receber e retribuir”, uma vez que esse ciclo de reciprocidade só pode ser gerado a partir do altruísmo de alguém que se dispôs a oferecer ajuda como forma de retribuir o apoio que recebeu.

Nos grupos focais, alguns sujeitos fizeram referência a esse aspecto moral/ético que está presente no PRECE “[...] Essa perspectiva [do PRECE] de ser pautada numa ética, de saber fazer as coisas não em benefício de si próprio, pode até pensar, mas não pensa só nisso” (GILBERTO, GF 2).

O PRECE para mim representa, hoje, muitos valores, mas um dos valores que tenho aprendido muito e que eu tenho carregado comigo é a questão da honestidade, que a minha pessoa tem, de não se envolver em atos ilícitos e essa coisa aprendi dentro do PRECE e eu carrego isso comigo, de você tentar trabalhar a sua cidadania, de trabalhar a sua honestidade, de trabalhar a sua ética, a sua moral pra coisas públicas mesmo, de pensar no bem coletivo e não só no pessoal, só individualmente (FERNANDO, GF 2)

Como podemos perceber, a preocupação com o outro, com o coletivo, com os valores éticos e morais estão presentes de forma significativa ao longo da história do PRECE, como pode ser visto também na frase do Participante 36: “O valor de se conviver em grupo é o que enriquece nossa experiência em compartilhar a cada dia não apenas conhecimento, mas formação cidadã” e como já evidenciamos anteriormente nas referências aos valores de universalismo compromisso e benevolência cuidado.

Vimos, no terceiro capítulo desse estudo, o fato de haver uma lacuna, nos espaços formais de educação, em termos de disciplinas e formação pedagógica que trabalhem a educação em valores, incluindo os valores morais, a partir de uma delimitação que tem sido feita de que o papel da escola é voltado para uma educação focada no aspecto da aprendizagem de conteúdos tradicionais, restando à família a educação de valores (LATAILLE; SOUZA ;VIZIOLI, 2004; CAMINO; PAZ; LUNA, 2009; TREVISOL, 2009).

O PRECE, enquanto espaço não-formal de educação, quando fez a opção de utilizar como estratégia de ensino-aprendizagem a cooperação entre estudantes, como também por estimular os participantes do movimento a terem um compromisso com o desenvolvimento de suas comunidades, acabou se deparando com questões relativas à formação moral e ética. No discurso oficial, o PRECE (c2016) assumiu esse compromisso, como podemos perceber no texto que define a missão difundida pelo programa:

Colaborar para a formação de sujeitos críticos reflexivos nos diferentes níveis de conhecimento (técnicos, graduados e pós-graduados), capazes de realizar o desenvolvimento educacional, científico, econômico, político e cultural de forma sustentável em comunidades de baixa renda.

Embora o discurso oficial defina um tipo de formação integral e ideal, sabemos que a experiência do PRECE é muito singular em cada espaço onde ela se constituiu de acordo com o contexto sociocultural vivenciado, além de ser feita de estudante para estudante, não sendo sistematizada sobre aspectos educacionais formais, mas empíricos e experimentais. Essa forma de organização fortaleceu o protagonismo e a autonomia dos estudantes por um lado, mas por outro, não favoreceu uma formação realmente integral em todas as EPCs, uma vez que os estudantes ainda estavam em processo de amadurecimento e compreensão da realidade social, sendo essa formação moral e ética algo que não se consolidou em todos os espaços de formação, como veremos mais profundamente no objetivo específico três.

Podemos compreender que o movimento PRECE, enquanto organização, apresenta também deficiências e limitações enquanto instituição que se pretende ser formadora de valores humanos, uma vez que não apresenta diretrizes que especificamente pautem essa formação dentro dos espaços pedagógicos que vão ser liderados pelos estudantes, o que acarreta, muitas vezes, em uma supervalorização da formação acadêmica em detrimento de uma formação humana pautada em valores.

Muitos estudos sobre a construção de valores morais estão voltados para a compreensão desse processo no período da infância (PIAGET, 1994; KOHLBERG, 1976), destacamos aqui a relevância de nos voltarmos para a compreensão da construção moral também durante a juventude a partir da compreensão de que os valores não são estáticos, mas passam por processos de transformação de acordo com as experiências vivenciadas pelos sujeitos.

5.1.3 Valores do PRECE sob a ótica dos precistas

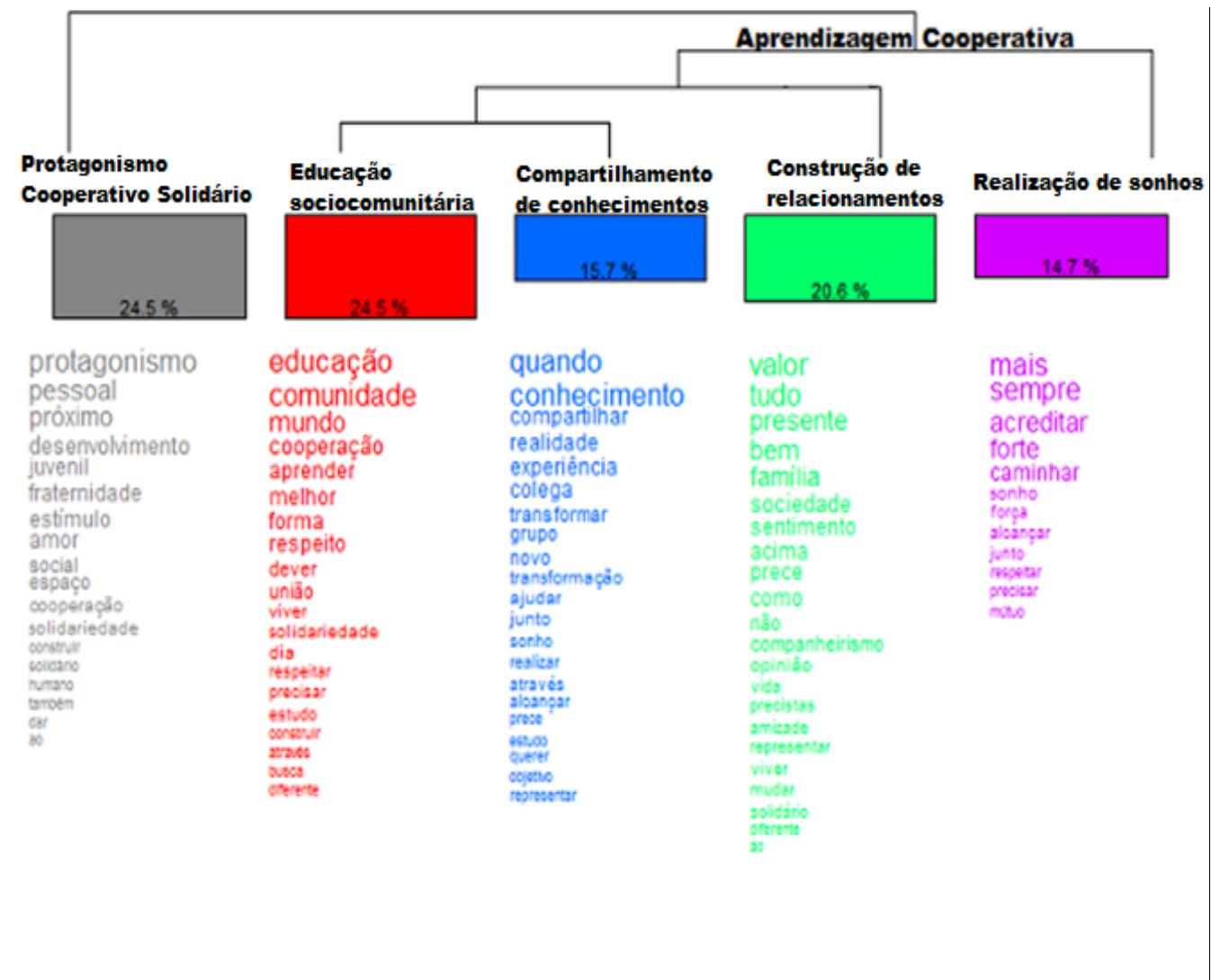
Neste tópico, nos deteremos à análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa a partir da pergunta aberta feita aos participantes sobre os valores que eles identificavam no PRECE. Através do método Reinert de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), houve uma divisão das respostas em cinco categorias, que nomeamos neste estudo por categorias. A análise dos vocabulários de cada uma das categorias demonstra que elas compõem mundos lexicais distintos, sendo papel da pesquisadora o trabalho interpretativo de nomear as categorias que apareceram, como pode ser visto na Figura 6.

Foram nomeadas cinco categorias: protagonismo cooperativo solidário, educação sociocomunitária, compartilhamento de conhecimentos, construção de relacionamentos e realização de sonhos. A primeira que aparece, protagonismo cooperativo solidário, se separa das outras quatro desde a primeira ramificação do dendograma. Em um segundo nível de ramificação, encontramos a separação entre a categoria Cooperação, que agrupa as subcategorias 2 (Educação sociocomunitária), 3 (Compartilhamento de conhecimentos) e 4 (Construção de relacionamentos) e a categoria 5 Realização de sonhos. Em um terceiro nível de ramificação, encontramos as subcategorias 2 e 3 agrupadas formando a subcategoria Aprendizagem e a subcategoria Construção de relacionamentos. Essas cinco categorias reagrupam das unidades de contexto elementares que constituem o total do que foi listado.

Quanto à frequência de palavras no texto, temos os seguintes números: PRECE (52), cooperação (27), solidariedade (21), aprender (15), sonho (14), melhor (12), família

(12), compartilhar (12), junto (11), amizade (11), ajudar (10), sociedade (9), grupo (9), comunidade (9), Social (8), mundo (8), construir (8), companheirismo (8), acreditar (8), viver (7), transformar (7), sempre (7), oportunidade (7), desenvolvimento (7), solidário (6), sentimento (6), protagonismo (6), presente (6); educação (6), dever (6), conhecimento (6), coletivo (6), busca (6) alcançar (6).

Figura 6 – Categorias de Valores do PRECE a partir do Iramuteq



Fonte: Produzida pelo software Iramuteq com acréscimos da autora.

As duas categorias Protagonismo Cooperativo Solidário e Aprendizagem Cooperativa que apareceram separadas desde a primeira ramificação indicam que se trata de formas distintas de delimitação de valores que se diferenciam marcadamente uma da outra.

Compreendemos que o aparecimento dessas duas categorias revelam dinâmicas distintas e complementares no modo de funcionamento do PRECE.

Podemos associar a categoria Protagonismo Cooperativo Solidário com valores de universalismo compromisso ao observar que as palavras agrupadas estão voltadas para a busca de um bem-estar coletivo: protagonismo, desenvolvimento, juvenil, fraternidade, estímulo, amor, social, cooperação, solidariedade, construir, dentre outras. A escolha pela nomenclatura da categoria com o termo Protagonismo Cooperativo Solidário qualifica uma modalidade de protagonismo desenvolvida pelo PRECE descrita por Matos, Matos e Barbosa (2015) apresentada no segundo capítulo, que qualifica um tipo de protagonismo social feito por jovens baseado na prática da cooperação e da solidariedade voltada para a transformação social. Podemos ver nas frases de alguns participantes uma referência a esse tipo de protagonismo:

Temos a capacidade de fazer coisas grandes por nossa comunidade quando estamos unidos com nossos amigos em prol do mesmo objetivo usando a cooperação e solidariedade como ferramentas para atingir esse objetivo. (PARTICIPANTE 122)

PRECE: protagonismo juvenil, construindo histórias e valorizando o que é seu, suas origens. É um retornar solidário e cooperativo, contribuindo com o desenvolvimento e melhores oportunidades também a quem a vida deu caminhos diferentes (PARTICIPANTE 43).

As outras quatro categorias agrupadas em uma mesma ramificação (educação sociocomunitária, compartilhamento de conhecimentos, construção de relacionamentos e realização de sonhos) delimitam aspectos inerentes ao método de estudo da aprendizagem cooperativa desenvolvida pelo PRECE que se caracteriza por ter uma base de educação sociocomunitária (RODRIGUES, 2007), por promover o compartilhamento do conhecimento (AVENDAÑO, Ana, 2008), promover a construção de relacionamentos (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2012) e ser voltada para a realização de sonhos (AVENDAÑO, Ana, 2008).

Quais os valores que estão associados a estas categorias? Na subcategoria Cooperação, que agrupa Educação Sociocomunitária, Compartilhamento de Conhecimento e Construção de Relacionamentos, percebemos a predominância de valores de benevolência cuidado, uma vez que expressam o modo como o PRECE atua nos momentos de estudo e na interação intragrupo. Na categoria Realização de sonhos, por sua vez, está associada ao valor realização, que é definido como “Sucesso de acordo com as normas sociais” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa), embora no Brasil possa estar mais associado ao valor

“sonhador” o qual se refere “A ter sempre uma visão otimista do futuro” (TAMAYO, 2007, p. 10).

A categoria Educação Sociocomunitária (GOMES, 2008) agrupa palavras como: educação, comunidade, mundo, cooperação, aprender, união, solidariedade, dentre outras. Essa modalidade de educação parte de uma articulação da comunidade para buscar mudanças a partir da promoção de estratégias pedagógicas locais que visem modificar o cenário em que se encontram. Ela também tem características da educação no campo (RODRIGUES, 2007) uma vez que valoriza as especificidades dos processos educativos do campo e visa denunciar as negligências sofridas em termos de políticas públicas. Podemos ver na frase do Participante 17 uma menção a esses aspectos acima descritos:

As atividades realizadas pelo PRECE buscam o crescimento das comunidades, em especial as menos assistidas pelo poder público, através da educação e da mútua cooperação, de forma com que estas ascendam social e financeiramente tornando-se, desta forma, independentes de ações paliativas de governos ou grupos políticos.

A categoria Compartilhamento de conhecimentos delimita a estratégia de ajuda mútua (AVENDAÑO, Ana, 2008), através do apoio que os estudantes dão uns aos outros nos momentos de estudo em grupo, sendo fundamental para estruturar a cooperação e tem uma finalidade última voltada para a realização dos sonhos. Essa subcategoria agrupa palavras como: conhecimento, compartilhar, realidade, experiência, colega, transformar/transformação, grupo, ajudar, junto, sonho, dentre outras. Podemos ver nas seguintes frases referências a esse compartilhamento “A vida é repleta de escolhas e uma delas é a escolha da partilha onde cada pessoa se torna aluno do que ensina e mestre na transformação” (PARTICIPANTE 12) e “De todos os valores adquiridos no PRECE, o compartilhar, se preocupar com o outro, considero um dos mais importantes. O estudo em grupo nos aproxima dos outros colegas, e isso nos motiva a querermos alcançar nossos objetivos juntos [...]” (PARTICIPANTE 59).

A subcategoria Construção de Relacionamento traz a dimensão do vínculo e da construção de amizades. Brandão (1999, p. 118) traz esse conceito atrelado à ideia de libertação e emancipação humana:

A amizade emerge como via da emancipação humana, portanto, como uma forma específica de relação que precisa ser fomentada no seio da comunidade. Pois a única possibilidade de libertação que aparece hoje não se faz mediante a criação de modelos sociais ideais, mas na concretização de relações que desafiam a estrutura do *establishment* através do reconhecimento e da necessidade do outro.

A construção de vínculos e amizades fortalecem as possibilidades de atuação dos sujeitos no enfrentamento aos contextos sociais de desigualdade e exclusão. Vimos que essa

subcategoria agregou palavras como valor, presente, sociedade, sentimento, família, companheirismo, amizade, etc. Podemos ver nas frases seguintes a ênfase nessa construção de vínculos: “No PRECE aprendi a ser uma pessoa solidária, amiga, compartilhar meus sentimentos. Aprendi novos valores e principalmente preservar amizades conquistadas [...]” (PARTICIPANTE 32) e “O PRECE foi e sempre será afetividade, amizade, solidariedade, coração, juventude e fé” (PARTICIPANTE 78).

A ideia de que o PRECE se constitui como uma família também é bem frequente no discurso oficial do PRECE e nas frases construídas pelos participantes: “O PRECE é uma família em que as pessoas se solidarizam e cooperam para o desenvolvimento mútuo da sociedade, com justiça e igualdade”. (PARTICIPANTE 21) e “O PRECE se construiu como uma família, com muitos defeitos, algumas incoerências, mas, mesmo aos tropeços, continua, na sua essência, criando espaços solidários através da cooperação dos membros dessa grande família” (PARTICIPANTE 62). Percebemos que a referência ao PRECE como uma família não só remete à proteção e o cuidado, mas também a um espaço onde há incoerências e erros, algo que discutiremos no terceiro objetivo quando apresentarmos as contradições presentes no processo formativo do PRECE.

A subcategoria Realização de Sonhos refere-se ao valor “sonhador” peculiar aos brasileiros (TAMAYO, 2007). Na nossa pesquisa, essa subcategoria reuniu palavras como: sempre, acreditar, forte/força, caminhar, sonho, alcançar, dentre outras. Percebemos que no PRECE a ideia do sonho está atrelada a uma utopia coletiva, como podemos ver no Jornal Folha da Juventude (2006, n. 17, p. 3) “Como escreveu o poeta Raul Seixas: ‘Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade’. Tenhamos a ousadia de sonhar, mas não sejamos egoístas, incluamos nesses sonhos, nossos companheiros, nossa família, nossa comunidade. Dessa forma, a vida será diferente”. Vimos também a referência ao sonho e ao alcance de objetivos no discurso do Vicente (GF 2):

Assim que eu entrei me lembro do coordenador da EPC falando lá no auditório no centro de pesquisa na semana pedagógica, todo mundo poderia realizar o sonho de ir pra faculdade, entrar na universidade, quando a gente entra (no PRECE), a gente não tem certeza, a gente vai mais pra saber como é. Assim, no primeiro dia que eu fui lá ele disse “Isso não é bicho de sete cabeças, tamos aqui pra auxiliar vocês, pode demorar um, dois, três, quatro anos, mas se você não desistir você vai conseguir”.

A Realização do sonho está ligada às categorias Perseverança e Resiliência comunitária. A primeira, denominada perseverança ou persistência “Implica em persistir no curso de uma ação ou de um propósito, independentemente dos obstáculos” (COGO, 2011, p.

2011). A resiliência comunitária refere-se a aspectos para lidar com o trauma e conflitos coletivos enfrentados pelos grupos onde aspectos psicossociais entram em jogo e não somente respostas individuais ao estresse (SUÁREZ OJEDA *et al.*, 2007).

Antônio (GF 1) e Anita (GF 2) fazem referência a essas duas categorias em seus discursos: “Na minha vida pessoal, ele (PRECE) inspira muito a superação, que a gente num pode parar diante das dificuldades e que sempre a gente deve ter a sabedoria pra aprender a contar com as outras pessoas pra superar essas dificuldades (ANTONIO, GF 1)” e “[...] Quando eu chego na EPC e vejo tanta história bonita, de cada pessoa que lutou, que teve que enfrentar tanta barra mesmo, mas que no final conseguiu vencer, tipo, e tantas pessoas que apoiam, que tavam lá diante mesmo de tanta dificuldade conseguiram superar [...]” (ANITA, GF 2). Assim, a realização de sonhos não é somente fruto de um desejo e ação isolada de um indivíduo, mas de uma composição de elementos psicossociais que se relacionam entre si, possibilitando condições materiais e subjetivas de enfrentamento às adversidades vivenciadas pelos sujeitos.

5.1.4 Valores pouco presentes no PRECE

Fizemos uma opção por trazer uma apresentação de valores pouco presentes no PRECE por compreender que em termos identitários, de caracterização de um movimento, a ausência ou pouca presença de um valor é também se constitui como um importante elemento de análise para compreender o que se afirma, o que se é. Nesse sentido, em relação aos valores pouco presentes no PRECE, temos, no Quadro 8, a referência a alguns valores:

Quadro 8 – Valores humanos pouco identificados no PRECE

Valores humanos (SCHWARTZ <i>et al.</i>, 2012)	Práticas presentes no PRECE
Poder domínio	<ul style="list-style-type: none"> - Construção coletiva do conhecimento (AVENDAÑO, Ana, 2008) - Relação dialógica e cooperativa (AVENDAÑO, Ana, 2008) - Corresponabilidade (SÁ, 2010)
Poder recurso	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do ser (PRECE, 1998)
Tradição	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto às perspectivas de futuro tradicionais (RODRIGUES, 2007)

	- Educação reflexiva e questionadora (AVENDAÑO, Arneide, 2008)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao valor poder recurso definido como o “poder através do controle de recursos materiais e sociais” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa), podemos perceber nos discursos de alguns dos participantes da pesquisa uma contraposição à noção de poder associado ao recurso, ao dinheiro: “Eu num conheci nenhum precista que queira, seu plano é ser rico, milionário. Pode ser quando entra, mas depois que entra, eu não consigo enxergar assim” (PAULO, GF 1).

Isso tem sido resgatado no nosso dia a dia, a valorização do ser, da pessoa, você sabe que nós temos hoje, temos a valorização do ter [...] muita gente acha que se eu tiver um carro, eu conheço jovens, rapazes que acham se tiverem uma moto vão arranjar várias namoradas, isso dentro do nosso grupo [PRECE] pode não ter se acabado, mas ele foi reduzido bastante (MICHEL, GF 2).

Analizando os discursos acima, juntamente com um trecho da ata de constituição do PRECE (1998a) que enfatiza “ninguém pode ser tratado pelo que tem”, podemos inferir que no PRECE se compartilha a ideia de que o acúmulo material não é um fator motivacional prioritário, o que não significa que inexiste uma preocupação com a busca por condições econômicas mais favoráveis, sendo este um aspecto relevante para a autonomia dos sujeitos.

Percebemos o valor poder domínio, que implica “poder através do controle sobre as pessoas” [tradução nossa] (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669) vai de encontro a algumas práticas presentes no PRECE, como a ênfase na construção coletiva nos processos grupais e a formação de líderes que compartilham a responsabilidade entre si. Firmiano *et al.* (2006, p. 31), ao definirem o tipo de aprendizagem presente no PRECE, reforçam esse ponto de vista:

A aprendizagem, portanto, é coletiva e participativa e dá oportunidade para que todos sejam sujeitos do processo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos participantes, o que contribui para elevar sua auto-estima e exercício ativo da sua cidadania.

Podemos também observar a pouca ênfase dada ao valor poder domínio no discurso do Antônio (GF 1) que explicita o fato de, no PRECE, construírem juntos conhecimento capaz de transformar suas vidas:

No momento atual, pra mim, o PRECE é uma grande inspiração [...] acredito que é uma grande inspiração, a experiência que ele trouxe faz com que outros jovens,

outras pessoas se inspirem com aquele modelo né, de que as pessoas juntas podem construir um conhecimento e usar isso pra transformar sua vida.

Compreendemos que a metodologia da cooperação e da ajuda mútua visa fortalecer uma liderança compartilhada entre os sujeitos, em um processo de corresponsabilização, uma oposição a ideia de controle que um sujeito deve ter sobre os demais, como delimitado pelo poder domínio.

Percebemos também que a participação no PRECE traz um confronto com algumas práticas perpetuadas historicamente nas famílias e nas comunidades dos precistas, como um rompimento de uma tradição intergeracional, que fazia com que os filhos reproduzissem o papel social desempenhado pelos pais, como podemos perceber nos discursos do AND (GF 2): “O PRECE e a escola [EEEP Alan Pinho Tabosa] mudou muita a minha visão, eu tinha esse mesmo pensamento do Assis, que eu ia ser que nem meu pai, agricultor, aí depois quando entrei aqui esse pensamento mudou totalmente”.

Um sentimento que percebi que mudou muito em mim quando conheci o PRECE, esse grupo, foi uma força em acreditar mais, eu acho que eu ainda não tinha muita visão ou não enxergava o caminho, tava ali na minha comunidade, ia fazer a mesma coisa que meu pai fez, aí quando conheci o PRECE, e aí as pessoas começaram a falar dessa responsabilidade, que eu era capaz, que eu não tava só, me senti empoderado pra vencer muitas das barreiras (ASSIS, GF 2)

Essa característica presente no PRECE se contrapõe a valores de tradição que é definido como “manutenção e preservação cultural , familiar ou religiosa das tradições” [tradução nossa] (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669). Rodrigues (2007, p. 57) aponta a dedicação dos jovens aos estudos como um aspecto que demarca um rompimento de práticas tradicionais de empregabilidade da juventude na região:

O ideal de dedicação aos estudos interrompeu o círculo vicioso que praticamente obrigava o jovem a abandonar a sua comunidade e a aventurar-se na busca de trabalho nos grandes centros urbanos, cuja condição desfavorável, por falta de qualificação profissional e baixa escolaridade, ensejava que a maioria se acomodasse em subempregos ou que fosse explorada como mão de obra barata, vivendo exposta às mazelas sociais como a violência, a falta de assistência médica e a precarização de moradia, dentre outras.

O rompimento com o ciclo intergeracional da pobreza se dá no PRECE por conta das possibilidades de construção de futuro através da dedicação aos estudos e ao ingresso no ensino superior, o que se configura como uma estratégia de enfrentamento à pobreza através

da insubordinação à ideologia de submissão e resignação (GÓIS, 2008) que submete os sujeitos a uma inferiorização cultural, social e econômica.

A entrada dos jovens precistas no ensino superior implica mais uma atitude de rompimento com as práticas tradicionais quando exige o distanciamento do cotidiano de suas comunidades de origem, como uma espécie de êxodo urbano universitário, onde os jovens se veem obrigados a morar fora da sua cidade e comunidade para conseguir uma formação superior.

É interessante perceber que esse rompimento com as tradições familiares e culturais resguarda em si uma singularidade, pois ao mesmo tempo em que se incitam os jovens a assumirem uma série de riscos em prol da realização do sonho de adentrar no ensino superior, por outro lado há uma mobilização para que os jovens retornem aos seus lugares de origem fortalecidos para contribuírem com o desenvolvimento de suas comunidades ou para darem apoio a seus familiares. No trecho do Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 5, p. 3) que faz uma referência às mães dos precistas, percebemos essa característica singular presente no PRECE:

Hoje estamos prestando uma homenagem às mães dos alunos do PRECE, as quais louvamos pela garra, pela força e principalmente pelo incentivo dado aos seus filhos para continuarem estudando. Nós as anunciamos que estão sendo empreendidos esforços para que eles não as abandonem. Certamente, eles também deverão sair, para buscar melhorias. No entanto, sairão com o status de estudantes universitários, com a perspectiva de se qualificarem para concorrerem com mais condições no mercado de trabalho. Eles não ficarão abandonados na periferia, mendigando o subemprego. Seus objetivos serão claros, estarão com a cabeça levantada, caminhando cheios de esperança, na certeza de dias melhores. Eles sairão, mas um dia voltarão com seus cestos cheios de gratidão. Voltarão para assistir suas mães e enxugar suas lágrimas.

O que pretendemos apontar a partir da análise dos valores que estão presentes ou pouco presentes no PRECE não é fazer uma apreciação incontestável dos valores oficiais do PRECE, mas compreender a partir dos elementos que nos foram apresentados a partir da pesquisa de campo e da análise documental uma visão de sujeito e de sociedade que está implícita e explicitamente apresentada nos discursos e documentos construídos pelos participantes do movimento.

5.1.5 Papel social do precista

Em relação ao “papel social” que o precista desempenha (FIGURA 5), podemos agrupar a essa família as categorias: “Protagonismo cooperativo solidário”, “Sujeito universitário-comunitário”, “Compromisso”, “Sentimento de comunidade” e

“Fortalecimento”. Todas essas categorias se relacionam com o valor universalismo compromisso e serão apresentadas aqui por entendermos que elas ampliam a compreensão sobre os valores do PRECE. A categoria Protagonismo Cooperativo Solidário que foi apresentada anteriormente compõe essa família por caracterizar uma modalidade de atuação de protagonismo juvenil em que os jovens desempenham um papel social na resolução de problemas sociais, compondo a categoria do papel social desempenhado pelo precista.

A categoria sujeito universitário-comunitário faz uma referência à categoria sujeito comunitário (GÓIS, 2008) acrescentando-lhe o adjetivo universitário, a qual foi cunhada por Avendaño, Ana (2008, p. 31) “Esses atores, enquanto estudantes universitários, possuem dimensões e vivências que os fazem refletir sobre a função da universidade pública, do conhecimento científico e de seu papel como estudante de classe popular com forte comprometimento comunitário”. Quando Góis (2008, p. 96) se refere ao sujeito comunitário ou sujeito da comunidade ele o caracteriza como alguém que:

Tem uma consciência transitiva que lhe permite melhor compreender o modo de vida de sua comunidade e de si mesmo, além de reconhecer seu valor e poder para desenvolvê-la e desenvolver-se como sujeito comunitário. Rompe ele, cada vez mais, com a ideologia de submissão e resignação, a identidade de oprimido e explorado e a cultura da pobreza, construídas por séculos de opressão e exploração. Diante das relações de dominação não se entrega e busca estimular os demais moradores a superarem suas vidas oprimidas.

Nesse sentido, o sujeito universitário-comunitário, através do seu engajamento no PRECE e em outros espaços comunitários, desenvolve criticidade frente às problemáticas sociais, atuando de forma comprometida com a transformação das condições de vida de sua comunidade, ou seja, atuando como sujeito comunitário. Natanael (GF 2) faz uma referência ao seu processo de tornar-se sujeito universitário-comunitário:

Um sentimento que mudou em mim, muitos eu acho que potencializou, mas um, assim, que vem sempre na minha cabeça é o sentimento de pertencimento, de obrigação, de, sei lá, pela comunidade, assim, comunidade que eu digo, aliás são as pessoas também, mas não só as pessoas, de assim, depois do PRECE e do trabalho do NUCOM, que a gente passou 3, 4 anos, assim o NUCOM trouxe essa visão que a gente é responsável por melhorar o que está ao nosso redor, não só o meu amigo, mas assim das pessoas que não fazem parte do nosso ciclo, da comunidade em geral, depois do PRECE eu mudei um pouco da minha visão em relação a isso, antes eu pensava ‘eu não faço parte disso, eu não tenho como melhorar isso, a comunidade, as lideranças que podem cuidar da comunidade, são eles e eles que têm que fazer por mim’, hoje vejo muito diferente, que eu também sou responsável.

A parceria estabelecida entre o PRECE e o NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária) é apontada por Natanael como um aspecto relevante para a sua constituição

enquanto sujeito universitário-comunitário. Nesse sentido, percebemos que essa parceria institucional que o PRECE estabeleceu contribuiu para o processo de apropriação dos participantes com as questões das suas comunidades. Na Roda de Conversa (RC) 5, também pudemos ver uma referência à atuação desse universitário que age como sujeito comunitário em sua localidade de origem:

Percebi no nosso grupo aqui maior protagonismo, de estar na universidade e criar alguma coisa pra desenvolver a nossa comunidade, a gente sente uma carência muito grande de ações desse tipo, a comunidade é humilde, no caso desse projeto (com crianças) a gente tenta com o mínimo que a gente tem ofertar alguma coisa para eles.

A categoria sentimento de comunidade (MCMILLAN; CHAVIS, 1986) nos auxilia a compreender como se dá essa atuação do precista. O sentimento de comunidade definido por esses autores apresenta quatro dimensões que se relacionam entre si: filiação ou pertença, influência, integração e satisfação de necessidades e ligações emocionais partilhadas. A primeira dimensão se refere à ideia de sentir-se parte da comunidade, a segunda refere-se à capacidade de influenciar e ser influenciado pelos demais membros da comunidade, a terceira se refere à capacidade de estabelecer relações comunitárias que supram as necessidades pessoais e a quarta dimensão refere-se os laços afetivos estabelecidos entre as pessoas da comunidade no compartilhamento de suas histórias de vida. (MCMILLAN; CHAVIS, 1986).

Podemos ver a presença da dimensão filiação na frase do Participante 90: “O PRECE transforma vidas principalmente no quesito de valorização pessoal e reconhecimento de suas origens”. A dimensão ligações emocionais partilhadas pode ser vista nas seguintes frases: “O PRECE é um grupo que se importa com as pessoas, faz com que você demonstre seus sentimentos, seja você sem nenhum medo e mostre que todos sejam iguais” (PARTICIPANTE 47) e “O verdadeiro sentido do eu é quando compartilho minha história e me emociono com a dos meus colegas” (PARTICIPANTE 136).

Podemos analisar as dimensões influência e integração e satisfação de necessidades no discurso do Vicente (GF 2):

Uma coisa que eu consegui internalizar desde a primeira semana que passei no PRECE [...] foi a questão do sentimento de comunidade, desde esse momento, a partir daí, eu percebi que eu não era um sujeito largado, sozinho no mundo, assim, eu pensava em mim e na minha família no máximo, aí depois do PRECE eu pensei não sou eu e a minha família, é a comunidade, aí essas esferas vão crescendo, tem a esfera individual, a familiar, a comunitária, e a gente vai pro mundo globalizado e pensa que tudo influencia em tudo, então depois que comecei a participar do PRECE eu percebi que todas as minhas ações refletem em todo mundo e passei a valorizar o

que eu podia fazer pelos outros, porque eu valorizava o que os outros faziam por mim, é isso que a gente tende a valorizar, o que o outro pode me oferecer [...].

Percebe-se, neste discurso, uma evidência da quebra paradigmática de valores predominantemente voltados para o individualismo e para o autocuidado. O participante evidencia a valorização não só do que se recebe do outro, mas também do que se pode fazer pelo outro. Este aspecto pode ser visto também na frase do Participante 25: “O PRECE representa mudança de vida, da fuga da mediocridade para a busca de novas oportunidades. É exercitar características intrínsecas aos seres humanos assumindo responsabilidades, compartilhando experiências e realizando sonhos juntos”. Atrelada às categorias sujeito universitário-comunitário e sentimento de comunidade temos a categoria compromisso que é definida por Bastos, Yamamoto e Rodrigues (2010, p. 27):

Na ideia de compromisso, há duas noções que merecem destaque: a de obrigação e a de envolvimento. A primeira traz o senso de responsabilidade; e a segunda, uma dimensão afetiva que forma um vínculo com determinado objeto ou alvo (que pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma ideia, um comportamento, um movimento coletivo, uma profissão, uma carreira, etc.). Ambas, simultaneamente, remetem o compromisso a um conjunto de ações motivadas por um sentimento de obrigação, o qual é originado, em primeira instância, pela identificação ou pelo compartilhamento de valores e crenças individuais com os valores e as crenças ligados ao objeto em questão.

A partir dessa definição, compreendemos que a dimensão do compromisso envolve tanto a ideia de obrigação quanto de envolvimento. Nesse tópico nos voltaremos somente para a noção da obrigação, uma vez que o envolvimento será discutido no terceiro objetivo específico. De acordo com Ramos (2009) “[No PRECE] As obrigações de dar, receber e retribuir estão encobertas pela aparência do voluntarismo (ou seja, a obrigação pode estar inconsciente), mas é esta obrigação que garante a sistematicidade das relações sociais nas células”. Percebemos que esse compromisso, visto como uma obrigação dentro da ideia de reciprocidade, incita os participantes a se doarem voluntariamente e a manterem-se conectados aos PRECE. Carla (GF 1) apresenta essa ideia de compromisso no PRECE vinculada não só a sua comunidade, mas também ao município e até mesmo ao país: “Eu acredito que é isso que une os precisas, sabe? Esses ideais de melhorar a sua comunidade, melhorar a sua família, melhorar o Brasil, melhorar o Pentecoste, Apuiarés. Então, esse ideal de melhora pro coletivo, né, que traz, forma, formou o PRECE, né?”.

Percebemos que a noção de compromisso no PRECE é muito central na forma de atuação no movimento, sendo algo que define a vinculação com os demais e também delimita o papel social que o precista desempenha no grupo, como podemos ver no discurso:

Nós aprendemos que, às vezes, tem pessoas que têm muito potencial, sabe fazer as coisas mas não tem compromisso [...], Eu acho melhor um cara que não sabe mas que tenha vontade de aprender e que tenha compromisso, do que um cara que sabe muito, mas que não tem compromisso, isso a gente aprendeu dentro do PRECE, a gente aprendeu que compromisso era importante, a gente colocava um cara como coordenador de disciplina e diziam “Ele não sabe não”, mas ele vai aprender, “Por que ele vai aprender?” Porque tem compromisso (RC 5).

Quando analisamos as categorias que compõem o papel social do precista, percebemos que elas se relacionam entre si e convergem para a efetivação do fortalecimento, que é uma categoria definida por Montero (2006, p. 72, tradução nossa) como:

Processo mediante o qual os membros de uma comunidade (indivíduos interessados e grupos organizados) desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de maneira comprometida, consciente e crítica, para alcançar a transformação do seu ambiente segundo suas necessidades e aspirações, transformando-se ao mesmo tempo a si mesmo.¹¹

O processo de fortalecimento leva em conta uma série de elementos como participação baseada na solidariedade e no apoio social, processo de conscientização; poder social, politização, autogestão, dentre outros. Já apresentamos acima discussões acerca da solidariedade e do apoio social. A participação é capaz de gerar um trânsito de consciência, ou seja, um processo de conscientização, que é possível através da construção de espaços de diálogo que inclua a participação de todos (FREIRE, 2005), sendo capaz de se dirigir a uma cidadania ativa que implica na expressão dos direitos que se quer ter, ao invés de simplesmente usufruir dos direitos elaborados por outros (VIEIRA; XIMENES, 2008), o que está relacionado à conquista de maior poder social e politização, podendo levar a uma autogestão.

Nesse sentido, percebemos que o papel social exercido pelos precistas visa, em última instância, o fortalecimento desses sujeitos para atuarem em prol das transformações pessoais e sociais. Assis (GF 2) explicita o papel que o grupo tem na constituição desse fortalecimento:

Quando conheci o PRECE, e aí as pessoas começaram a falar dessa responsabilidade, que eu era capaz, que eu não tava só, me senti empoderado pra vencer muitas das barreiras, eu via um obstáculo muito grande e eu me lembrava que eu não estou só, tem um grupo que tá me dando apoio, suporte, que acredita que sou capaz de passar por esse desafio e foi assim que eu consegui passar (ASSIS, GF 2).

¹¹ “El proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, trasformándose al mismo tiempo a si mismos”.

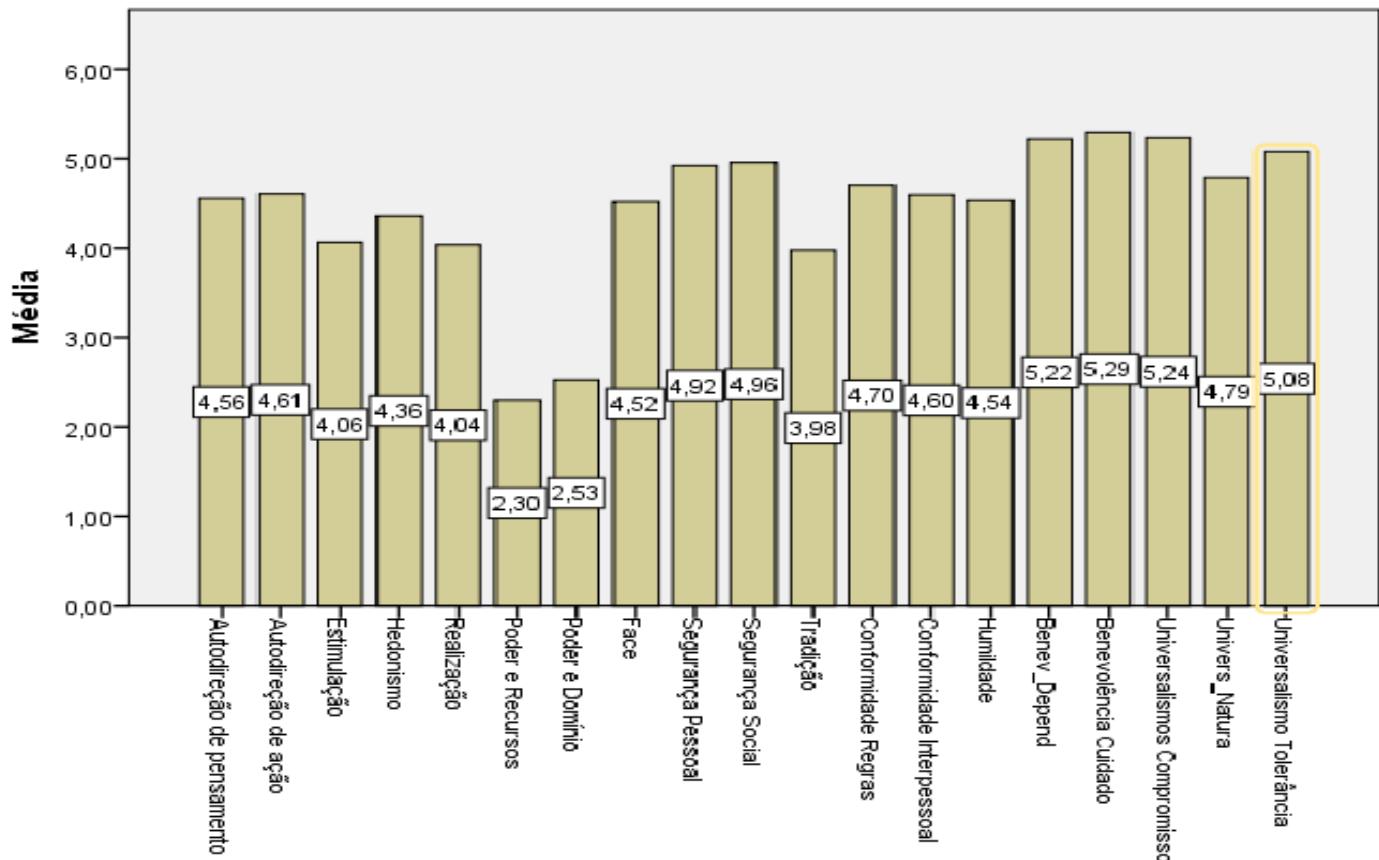
6 VALORES HUMANOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DO PRECE

Neste capítulo, discorreremos sobre o segundo objetivo específico da nossa pesquisa, o qual pretende identificar os valores humanos pessoais dos participantes do PRECE através de análises estatísticas feitas a partir dos dados coletados pelo questionário PQV-R, como também, a partir de análises qualitativas, na tentativa de identificar um perfil que caracterize os sujeitos que participam ou participaram do PRECE. É importante reconhecer que os participantes da pesquisa estão inseridos em diversos outros agrupamentos sociais, os quais influenciam nos seus valores pessoais, não sendo o PRECE o responsável pela incidência desses valores, ainda que este seja um espaço que influencia consideravelmente a vida de muitos sujeitos que dele fazem parte, como podemos ver nos diversos relatos ao longo desse estudo.

6.1 VALORES HUMANOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para identificarmos as prioridades axiológicas dos participantes do PRECE, procederemos com a análise descritiva dos dados, considerando os 19 valores pessoais, definidos por Schwartz *et al.* (2012), que podem ter uma pontuação que varia de 0 a 6.

Figura 7 – Valores Humanos pessoais dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora através do SPSS.

Analizando a Figura 7, constata-se que os resultados indicam grau de importância elevada para os valores Benevolência cuidado, com média de 5,29 ($DP= 0,749$), Universalismo Compromisso, com média de 5,24 ($DP= 0,783$), Benevolência dependência, com média 5,22 ($DP= 0,755$) e Universalismo tolerância, com média 5,08 ($DP= 0,728$). Todos esses quatro valores que apresentam maiores médias estão ligados à dimensão Autotranscendência, que de acordo com Schwartz *et al.* (2012, p. 669, tradução nossa) “enfatizam a transcendência dos próprios interesses para o bem dos outros”. Os achados de nossa pesquisa estão de acordo com pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2010, p. 129) que identificou que “os brasileiros são principalmente orientados por valores relativos à autotranscendência [...] Isso quer dizer, em outras palavras, que os brasileiros percebem-se com valores mais orientados para os outros do que para si”.

Quando analisamos a pontuação do quartil 50%, podemos criar uma nivelação dos valores, como podemos ver na Tabela 11:

Tabela 11 – Identificação dos níveis de valores a partir do quartil 50%

Valores	Pontuação do quartil 50%	Nível
Benevolência Cuidado	5,33	ALTO
Benevolência Dependência	5,33	
Universalismo	5,33	
Compromisso		
Universalismo Natureza	5,00	
Universalismos Tolerância	5,00	
Segurança Pessoal	5,00	
Segurança Social	5,00	
Autodireção de pensamento	4,66	
Autodireção de ação	4,66	
Face	4,66	INTERMEDIÁRIO
Hedonismo	4,66	
Conformidade Regras	4,66	
Conformidade Interpessoal	4,66	
Humildade	4,66	
Estimulação	4,16	INTERMEDIÁRIO BAIXO
Realização	4,00	
Tradição	4,00	
Poder e Domínio	2,33	BAIXO
Poder Recursos	2,00	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os valores Benevolência cuidado, Universalismo compromisso e Universalismo tolerância estão na base de comportamentos para uma atuação em prol do coletivo, como é o caso das práticas de cooperação e solidariedade, seja no âmbito educacional, familiar, profissional, dentre outros. Em pesquisa sobre valores realizada com jovens cearenses oriundos de classes populares, Damasceno (2013, p. 51) também constatou “uma tendência à cooperação entre os jovens (tanto do meio rural quanto do urbano), em que aqueles com melhor domínio sobre um assunto procuram auxiliar os pares”. Percebemos em nossa pesquisa também a influência desses valores de autotranscendência citados acima que estão presentes na vida de muitos dos precistas que integraram os grupos focais:

Aquela vontade que eu tenho de anos atrás, aquela garota que queria mudar o mundo, eu ainda quero mudar o mundo. Eu ainda acredito que o nosso país vai, haverá políticos honestos e pessoas que valorizem a educação [...] Eu fui fazer pedagogia porque eu queria ser pedagoga e eu sabia das dificuldades, mas a educação é a arma, né, que nós temos para nós mudar o mundo. (RUBÉNIA, GF 1)

Hoje trago muitos desses sentimentos pra minha vida pessoal e profissional também, de se preocupar com o outro, do resultado coletivo ser mais importante do que o resultado individual, ter essa empatia com os outros, tentar se colocar no lugar, então hoje eu pratico bastante isso, então isso veio do PRECE, essa preocupação com o outro. (NATANAEL, GF 2)

Podemos perceber através dos dados quantitativos e dos discursos desses sujeitos que os valores Benevolência Cuidado, Universalismo Compromisso e Universalismo Tolerância orientam o comportamento de muitos participantes. Vimos, anteriormente, que esses valores figuram como alguns daqueles encontrados no PRECE, sendo possível inferir que há uma influência do PRECE sobre a alta pontuação desses valores na amostra da pesquisa. Percebemos a relação desses valores com maiores médias com o Paradigma do Cuidado (TORO, 2009), apresentado anteriormente, o qual revela uma dimensão do cuidado não só de si mesmo, como também com os que estão próximos e com os que estão distantes. Quando discutimos no grupo focal a elevada pontuação desses dois valores, pudemos observar que Antônio (GF 1) fez uma associação direta com esse paradigma:

Parece ser uma coisa bem simples que é cuidar de você mesmo né, saúde, mente e cuidar dos outros que tão próximo, que é o mais fácil de fazer é cuidar dos que tão próximo. Mas é atingir um outro nível, é cuidar das pessoas que tão distante. E aí você consegue fazer isso cuidando das instituições públicas, do bairro, de tudo. Se você quer realmente ter essa benevolência do cuidado, do cuidar das pessoas, do bem-estar das outras pessoas, faça a diferença naquele bem público que você tem ali. Apoie. Vá na escola. Os pais participam da escola, dizer como é que quer a escola pro seu filho, entendeu? Vai no posto de saúde e diz como é que quer o posto de saúde. Isso tudo cê tá cuidando das outras pessoas. Às vezes, é uma ação assim tão simples, né? Se as pessoas conseguirem ver isso aí, que é uma sacada super genial, elas vão tá cuidando das pessoas que tão longe sem necessariamente sair assim, tendo que conhecer todo mundo. Isso é um paradigma importantíssimo que foi ressaltado aí na pesquisa né?

O Paradigma do Cuidado, de acordo com Toro (2013) se opõe ao paradigma da acumulação, do êxito e do poder a partir da adoção de valores definidos por ele como saber cuidar, fazer transações do tipo ganhar-ganhar, comensalidade (acesso solidário ao alimento), saber conversar, ter respeito e hospitalidade. Nesse novo paradigma, o cuidado se caracteriza por cinco dimensões: cuidar de si mesmo (autocuidado corporal e espiritual), cuidar dos outros (construir vínculos com os que estão próximos e com os que estão longe), cuidar do intelecto (usar a inteligência de forma altruísta), cuidar do estranho (através dos bens públicos

na busca de equidade) e cuidar do planeta (assumir uma ecoconsciência- consciência ambiental- e ter austeridade na utilização dos recursos do planeta a partir dos 3R- Reusar, Reduzir o consumo e Reciclar). Assim, percebemos que os valores Benevolência Cuidado, Universalismo Compromisso e Universalismo Tolerância são base para esse Paradigma do Cuidado, uma vez que prescrevem o cuidado e o respeito com o outro, com a prática da cooperação e da solidariedade voltadas para toda a humanidade.

O valor Benevolência Dependência, por sua vez, não foi elencado como um dos valores predominantes dentro do PRECE, embora ele tenha aparecido com uma alta pontuação nos valores pessoais dos participantes da pesquisa. Esse valor se refere a “ser um membro confiável dentro do seu grupo” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa). Ramos (2009) constatou em pesquisa realizada com precistas que 97% dos participantes concordaram completa ou parcialmente com a ideia de que era possível confiar na maioria das pessoas do seu grupo do PRECE, o que demonstrou que a confiabilidade entre eles é um valor importante. Quais as possíveis consequências de se ter um grupo onde os participantes têm o valor Benevolência Dependência como motivador das suas ações?

Este valor pode nos dar indícios de que nos grupos onde as pessoas valorizam a confiabilidade entre os membros é possível se realizar práticas coletivistas que beneficiem a todos. Podemos associar o conceito de confiabilidade ao que Mailhiot (2013, p. 86) descreveu como autenticidade na comunicação nos grupos:

A gênese de um grupo e sua dinâmica são determinadas, em última análise, pelo grau de autenticidade das comunicações que se desencadeiam e se estabelecem entre seus membros. Já está estabelecido que é apenas em um clima de grupo em que as comunicações são abertas e autênticas que as necessidades interpessoais podem encontrar satisfações adequadas.

Este autor, baseando-se nos estudos feitos por Kurt Lewin, afirma que o rendimento de um grupo está associado não somente à competência dos membros do grupo, mas à solidariedade das relações interpessoais estabelecidas por eles, assim como a integração do grupo só se tornará duradoura se as comunicações forem baseadas em comunicações abertas e confiantes (MAILHIOT, 2013). Em nossa pesquisa, nomeamos a subcategoria “Construção de relacionamentos” como uma ramificação da categoria Aprendizagem Cooperativa (Figura 6), sendo possível associarmos essa subcategoria com o valor Benevolência dependência, por compreendermos que nessa metodologia é necessário que se estabeleça uma vinculação, uma construção de relacionamentos solidários entre os participantes a partir do estabelecimento de relações de confiança entre os membros do grupo.

Em relação à pontuação do valor Universalismo Tolerância, vimos que na Pesquisa Mundial de Valores, realizada em diversos países para verificar a influência dos valores pós-materialistas sobre as atitudes dos sujeitos, foi verificado no Brasil que “o nível de educação e informação dos cidadãos influencia direta e positivamente suas posturas tolerantes” (RIBEIRO, 2010, p. 239). Se considerarmos que na nossa amostra 83,3% dos participantes concluíram ou estão cursando nível superior, podemos inferir que a alta pontuação no valor universalismo tolerância teve a influência do nível de escolaridade.

Por outro lado, em pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio de São Paulo (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006), verificou-se uma baixa pontuação para a tolerância como uma virtude, o que se mostra contrário aos dados que encontramos em nossa pesquisa, embora a mesma pesquisa tenha revelado a maior pontuação para a virtude justiça, sendo esse último dado corroborado pela nossa pesquisa quando encontramos uma alta pontuação no valor Universalismo Compromisso, que reflete uma preocupação com a justiça social.

Refletindo sobre essas diferenças, nos perguntamos se questões como a idade, a região brasileira onde se vive, os costumes, a religião e as metodologias pedagógicas vivenciadas interferem significativamente para essa grande variação sobre a valorização da tolerância nas duas amostras (São Paulo e Ceará). O que temos como hipótese, a partir da pesquisa que realizamos, é a ideia de que a pontuação do valor Universalismo Tolerância encontrado na nossa pesquisa tenha uma influência da experiência que os jovens tiveram no PRECE, o qual contribuiu tanto para aumentar o nível de escolaridade dos estudantes como também para levar os jovens a refletirem sobre novos modos de ser e de agir em coletividade a partir da adoção da cooperação e da solidariedade como metas educacionais. Discutiremos mais sobre isso adiante quando adentrarmos no tópico que analisa a influência do PRECE sobre os valores dos participantes.

Outros valores que também apresentaram médias mais elevadas foram Segurança social, com média 4,96 ($DP= 0,831$) e Segurança pessoal, com média 4,92 ($DP= 0,815$). Esses dois últimos valores estão ligados à dimensão Conservação, que segundo Schwartz *et al.* (2012, p. 669, tradução nossa) “enfatizam a autorestrição, a ordem, e a evitação de mudança”. Os achados em nossa pesquisa corroboram, em parte, com a pesquisa realizada sobre os valores dos brasileiros pela pesquisa do PNUD (2010), onde ambas identificaram que no nordeste do país, as duas maiores pontuações de valores foram Segurança e Conformidade, ambos ligados à dimensão conservação.

A pesquisa do PNUD (2010, p. 178) considera que “A faixa etária de 18 a 24 anos é apontada frequentemente como o grupo no qual se concentram a maior parte tanto das vítimas de violência como dos agressores”, sendo por isso necessário compreender o impacto da violência sobre as crenças e percepções dos jovens. Considerando que 46% da nossa amostra se encontra na faixa etária dos 18 aos 25 anos, percebemos que a preocupação com o valor segurança social e pessoal perpassa de forma significativa a vida dos jovens, ainda mais daqueles que sofrem um choque cultural quando se deslocam dos interiores para a capital e região metropolitana do estado e têm que lidar com a dinâmica de uma metrópole que vivencia cotidianamente questões referentes à violência.

Além disso, muitos desses jovens encontram-se no início de uma vida profissional, o que é caracterizado por um período onde se busca mais segurança, uma vez que se começa a depender mais dos próprios esforços do que em períodos onde se é somente estudante. A fase adulta nas classes populares acaba sendo, por um lado, um período mais valorizado nas camadas populares por implicar em menor dependência financeira dos pais (GONÇALVES; KNAUTH, 2006), mas por outro lado implica em maior responsabilidade e preocupação com a segurança e com a estabilidade.

No extremo oposto aos valores que apresentam altas médias, há os valores Poder recurso, com média 2,30 (DP= 1,094), Poder domínio, com média de 2,53 (DP= 0,986), que são as duas menores médias, os quais são valores considerados pouco presentes no PRECE. Esses dois valores estão ligados à dimensão Autopromoção, que segundo Schwartz *et al.* (2012, p. 669, tradução nossa) “enfatizam a busca pelos próprios interesses”. Os achados em nossa pesquisa estão de acordo com a pesquisa sobre valores dos brasileiros (PNUD, 2010, p. 130) “A autopromoção, por outro lado, situa-se em último lugar na percepção de quem respondeu o questionário [sobre valores]”, sendo nesta pesquisa o valor Poder aquele com menor pontuação. Percebemos no discurso do Antônio (GF 1) uma referência à pouca importância dada ao valor Poder recurso:

Essa questão da satisfação, de ser feliz pelo que você é, pelo que você tem, pelas pessoas que você tem ao seu lado. Eu tenho feito essa reflexão mais recentemente, que eu sou feliz. Porque eu não preciso ter dinheiro, muito dinheiro pra me considerar feliz. Eu sou feliz porque eu trabalho com as pessoas que eu gosto muito.

Embora vejamos exemplos de participantes que enfatizam esse aspecto no discurso e percebemos que o valor Poder recurso tem a menor média no grupo de participantes, a presença desse valor deve ser analisada criticamente. Apesar de haver um

apelo no discurso oficial do PRECE para a valorização do ser ao invés do ter, da humildade, da solidariedade, os quais se opõem à motivação pelo poder que o dinheiro traz, acreditamos que as transformações vivenciadas pelos precistas nas suas histórias de vida a partir das mudanças nas condições materiais e financeiras advindas da possibilidade de uma formação superior não podem ser desprezadas, o que pode apontar também para um processo de emancipação desses sujeitos e por uma busca por autonomia financeira.

Os valores Tradição, com média 3,98 (DP= 1,126), Realização, com média 4,04 (DP= 0,936) e Estimulação, com média 4,06, (DP= 1,014) também apresentaram médias pouco elevadas, o que pode indicar o nível de relevância desses valores na vida dos sujeitos. De acordo com pesquisa do PNUD (2010, p. 131), “Valores de estimulação, isto é, valores de se ter uma vida excitante e variada ou experiências estimulantes parecem figurar como os mais baixos na lista de valores [dos brasileiros] de abertura à mudança”. Segundo a mesma pesquisa, os habitantes da região nordeste são os que menos se percebem dando importância ao valor Realização. As médias pouco elevadas para os valores Realização e Estimulação em nossa pesquisa estão de acordo com o que foi encontrado pelo PNUD. Em relação ao valor Tradição, apresentamos anteriormente este como um valor ausente no PRECE, o que pode se refletir na baixa pontuação desse valor nos participantes da pesquisa.

De acordo com a Figura 7, no nível intermediário, temos os valores Universalismo natureza, com média 4,79 (DP= 0,918), Conformidade Regras, com média 4,70 (DP= 0,819), Autodireção de ação, com média 4,61 (DP= 0,869), Conformidade interpessoal, com média 4,60 (DP= 1,147), Autodireção de pensamento, com média 4,56 (DP= 0,923, Humildade, com média 4,54, Face, com média 4,52 (DP= 1,007) e Hedonismo, com média 4,36 (DP= 0,943). De acordo com pesquisa do PNUD (2010, p. 133) “Os habitantes do nordeste são os que mais valorizam a determinação [ou autodireção] e os que menos valorizam hedonismo”, o que vai de encontro com o que encontramos em nossa pesquisa, que identificou esse dois valores como intermediários.

Em relação ao valor humildade, a pesquisa feita com jovens de São Paulo (LATEILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006) identificou a humildade como uma virtude muito valorizada pelos jovens, o que não foi encontrado em nossa pesquisa. De acordo com estes autores, a alta valorização da humildade pelos jovens gerou algumas hipóteses interpretativas: pode se dar tanto por uma reação à ênfase que tem se dado à fama, à criação de ídolos, ao marketing pessoal, à autovalorização ou pode refletir uma valorização da humildade no outro e não um valor para si, o que neste caso tornaria o outro menos ameaçador nas relações.

Embora a humildade seja um valor identificado no PRECE, ela teve uma importância intermediária nos valores pessoais dos participantes. Podemos refletir que esse dado aponta para uma categoria que será mais discutida adiante quando apresentarmos a relação entre os valores do PRECE e de seus participantes. Percebemos que o valor Humildade na vida dos precistas tem influência dos valores cristãos, que estavam na origem da fundação do PRECE e foram sendo diluídos nas suas práticas ao longo dos anos, mas sofre também influência do contexto contemporâneo em que o jovem é estimulado a falar de si, a mostrar-se, fazer marketing pessoal (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006).

Outro valor que apareceu como presente no PRECE e que teve uma pontuação intermediária na amostra da nossa pesquisa foi Autodireção de ação. Esse valor foi associado em nossa pesquisa com Autonomia intelectual (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007) e com o Protagonismo Cooperativo Solidário (MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015). A Autonomia intelectual tem uma vinculação com a concepção de protagonismo na medida em que ambas caracterizam o sujeito com uma postura ativa frente à resolução de problemas da realidade. Paéz e Zubieta (2006, p. 355) definem a Autonomia intelectual como “ênfase na promoção e proteção das ideias e do direito independente do indivíduo autônomo para perseguir suas próprias metas”.

Embora percebamos que nos discursos oficiais sobre o PRECE a ênfase ao Protagonismo e à Autonomia intelectual estejam presentes, há uma pluralidade de visões em relação à presença do valor Autodireção de ação na vida dos precistas. Por um lado, há pontos de vista que questionam a presença da Autonomia e do Protagonismo nos estudantes, como podemos ver no discurso do Paulo (GF 1):

Se vocês pararem pra dar uma olhada, tem muita gente que passa pelas EPCs que num eram protagonistas, elas eram mais cooperativas e solidárias do que protagonistas. Elas não se envolviam no processo de “vamos fazer uma coisa diferenciada, vamo?”, não se lançavam, esperavam que alguém lançasse, né?

Pode-se perceber que mesmo que o protagonismo seja reconhecido pelos participantes da pesquisa como um termo que define para eles os valores do PRECE, como também evidenciada no discurso oficial do PRECE, não é consenso que o protagonismo seja tão constituinte da identidade precista. Por outro lado, alguns participantes, ao analisarem a frequência de palavras que foram elencadas pelos precistas para evidenciar os valores do PRECE, destacaram uma discordância sobre a pouca ênfase dada pelos participantes desta

pesquisa à autonomia e ao protagonismo, como podemos ver nos discursos do Antônio (GF 1) e do Fernando (GF 2) respectivamente:

Porque eu acho que aqui faltou a questão da autonomia intelectual e moral né, que é a capacidade de aprender sem necessariamente ter um professor ou alguém ali que lhe diga o que você tem que aprender ou porque você tem que aprender. E a autonomia moral no sentido de fazer, de tomar uma determinada atitude porque você acredita que é honesto, não porque tem alguém lhe encabrestando, ou lhe obrigando a fazer aquilo. Eu acho que isso é uma questão forte do PRECE, né? São dois pontos muito fortes que eu acho, autonomia intelectual e moral (ANTÔNIO, GF 1).

Acho que o protagonismo assim, lá embaixo, com aquele tamanho, acho muito pequeno pra o resultado que o PRECE chegou, tá entendendo? Porque existe um nível de protagonismo muito grande dos estudantes que realmente tiveram autonomia para estudar, formar grupos e assim com os mesmos interesses pra estudar, pra passar na faculdade, essas coisas, achei que a gente falaria mais sobre protagonismo (FERNANDO, GF 2).

Percebemos uma referência no discurso do Antônio à autonomia moral como uma característica presente nos precistas. Se nos remetermos à definição de autonomia moral apresentada por Pascual (1999), percebemos que ela faz referência a uma análise crítica das normas, à responsabilidade subjetiva e à compreensão do sentido da justiça distributiva e equitativa. A autonomia moral, por sua vez, é um conceito que permeia uma série de valores, como o valor “Conformidade regras”, “Tradição”, “Universalismo Compromisso”, sendo por isso difícil avaliar a presença da autonomia moral nos precistas a partir do instrumento PVQ-R utilizado em nossa pesquisa.

Quando analisamos os pontos de vista apresentados acima, percebemos que o PRECE é um movimento plural e que se configurou de diversas maneiras em cada região e em cada fase da sua história, não podendo ser enquadrado a partir de definições únicas, uma vez que cada pessoa sofre uma influência de forma singular, apesar de estar no mesmo movimento. A pontuação intermediária do valor Autodireção de ação nos dá uma pista nesse sentido, indicando que embora ele esteja presente nos discursos oficiais, não foi incorporado de forma homogênea pelos participantes do movimento.

Além disso, é importante refletir que embora muitos estudantes tenham experiências de autonomia intelectual e se vejam como protagonistas dentro das suas EPCs e comunidades, muitos deles encontram resistências a esse modelo educacional, quando adentram outros espaços de formação ou agrupamentos sociais que não têm os mesmos costumes vivenciados no PRECE ou acabam por não absorverem esses valores do PRECE como seus, distanciando-se deles quando não estão mais em contato com o PRECE. Podemos ver uma referência a isso na fala da Kalina (GF 1) “Eu acho, que na verdade, é porque quando

a gente sai de um espaço que as condições são todas favoráveis pra você exercer né essas práticas [do PRECE], quando você vai pra um espaço, enfim, que não tem as mesmas condições, o sistema vence você, entendeu?”

Apesar dessas dificuldades de permanecer com os valores vivenciados no PRECE, vemos que alguns sujeitos conseguem incorporá-los, expandindo-os para outros espaços. Podemos observar que o Luiz (GF 2) demonstra a presença do valor Autodireção de ação na sua vida:

[...] Inclusive quando eu comecei a estudar [na universidade], eu era muito tímido, comecei a querer fazer amizade com os outros colegas e logo consegui formar um grupo de estudo, inclusive na minha turma a gente conseguiu formar um grupo grande, de 15 pessoas, que foram os únicos que conseguiram terminar no tempo certo a faculdade, a gente era muito unido, fazia corujão, dessas 15 pessoas todos estão na pós-graduação, alguns já terminaram e estão no doutorado, outros no mestrado.

Por outro lado, Joana (GF 2) aponta uma falência de alguns valores na vida de muitas pessoas que passaram pelo PRECE:

Quando entrei na residência universitária e aí eu fui me envolver com a questão de melhoria da residência, aí eu pensei “todos os precistas quando verem que a gente tá lutando pra melhorar, aí eles também vão querer”, fazia reunião e o pessoal não ia, tipo, quando conseguia reunir algumas pessoas pra lutar, pra melhorar as casas, pra ampliar, pra gente poder receber mais gente, a gente sabia que ia vir mais pentecostense, gente de Apuiarés, assim por diante, porque o PRECE tava se espalhando, aquela coisa pra ajudar as pessoas a estarem na universidade precisava crescer também, e eu pensei assim “todo mundo vai lutar por isso”, eu percebi que não, foram pouquíssimos os precistas que se envolveram nessa luta, de fazer a melhoria da residência universitária, do programa de residência universitária crescer pra receber essas pessoas que viriam depois.

O que percebemos através desses discursos é que não há um padrão único de comportamento a partir das experiências vivenciadas no PRECE, sendo preciso refletir sobre os vários elementos que contribuem para que a experiência do PRECE influencie os valores pessoais dos sujeitos. Podemos entender que há uma limitação do PRECE enquanto organização no acompanhamento formativo dos estudantes para além das questões de formação acadêmica, na medida em que não encontramos em nossa pesquisa um eixo estruturante que dê subsídio para essa formação mais crítica e pautada em valores humanos em todas as EPCs. Veremos este aspecto de forma mais profunda no tópico sobre a relação entre os valores do PRECE e os valores dos participantes.

Embora na Teoria de valores de Schwartz *et al.* (2012), o valor Autodireção de Ação esteja atrelado a um foco individual, avaliamos que o desenvolvimento da autonomia

intelectual e de uma ação protagônica pode ser constituída a partir de uma visão social dos sujeitos. Justificamos esse ponto de vista a partir da referência a um Protagonismo Cooperativo Solidário apresentado por Matos, Matos e Barbosa (2015), as quais não entendem ser possível a emancipação social de um único sujeito que age de forma isolada do seu meio social, mas que tem a sua emancipação como fruto de uma construção coletiva de sujeitos que compartilham dificuldades semelhantes e agem cooperativamente para buscar melhorias tanto individuais quanto coletivas.

Em relação aos demais valores com pontuação intermediária (Universalismo natureza, Conformidade Regras, Conformidade Interpessoal e Autodireção de pensamento), não aprofundaremos suas análises, pois nos limitaremos ao que já foi apresentado anteriormente por considerarmos que esses valores não figuram como aqueles de interesse para o objetivo geral da pesquisa, qual seja a análise da relação entre os valores do PRECE e os valores dos participantes, uma vez que esses valores não se mostraram relevantes como valores do PRECE, como também não estão entre os valores mais ou menos significativos na pontuação dos valores pessoais dos participantes.

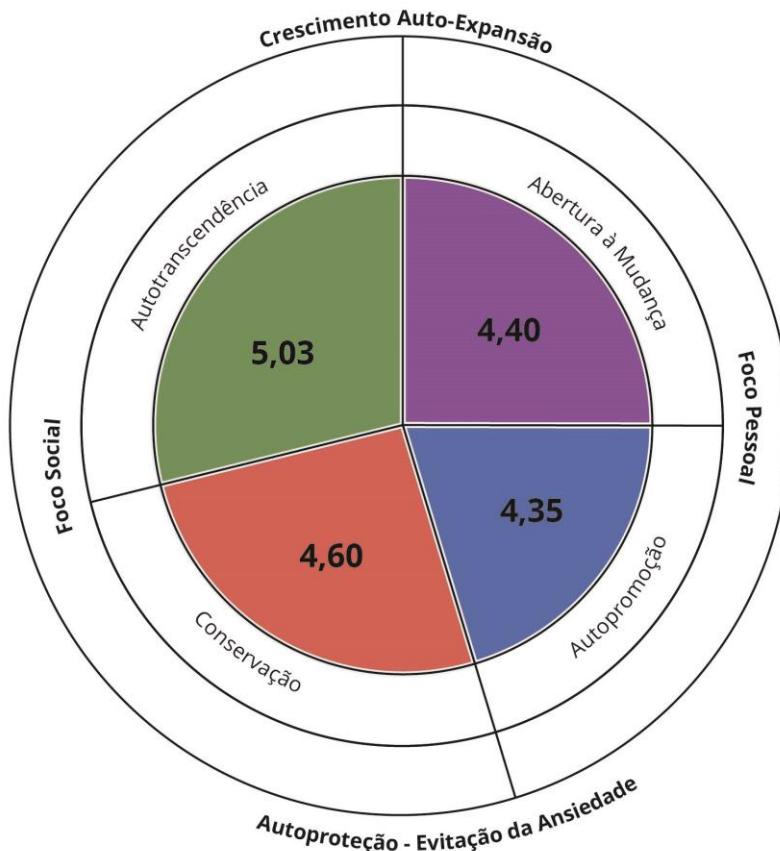
6.2 DIMENSÕES DOS VALORES HUMANOS

Podemos analisar a presença dos valores humanos a partir das dimensões autotranscendência, conservação, abertura à mudança e autopromoção. A dimensão autotranscendência tem um foco social e está voltada para uma preocupação com o outro, sendo oposta à dimensão autopromoção, que tem um foco individual e se volta para o autointeresse. A dimensão conservação também tem um foco social e se volta para a autorrestricção, se opondo à dimensão abertura à mudança, com foco individual e voltado para atitudes independentes. Na Figura 8, pode-se verificar que a dimensão com maior pontuação é a de Autotranscendência (que inclui o Universalismo Tolerância, Universalismo Natureza, Universalismo Compromisso, Benevolência Dependência, Benevolência Cuidado e Humildade), com média 5,03. Em seu oposto, encontra-se a dimensão de Autopromoção (Face, Hedonismo, Realização, Poder Recurso e Poder Domínio), que apresentou a menor média, 3,55.

Percebemos que as dimensões com maiores e menores valores são bipolares, assim, enquanto os valores de Autotranscendência estão relacionados à transcendência de preocupações egoístas para promover o bem-estar dos outros e da natureza, os valores de Autopromoção reúnem valores cuja motivação é a promoção dos interesses individuais

(SCHWARTZ *et al.*, 2012). Podemos então perceber que os participantes da nossa amostra, em termos de valores, são mais guiados por valores coletivos do que por valores individualistas.

Figura 8 – Pontuação das dimensões dos valores pessoais dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com Ros (2006), podemos identificar diferenças significativas entre os valores individualistas e coletivistas:

Em grandes traços, o individualismo resume um conjunto de valores nos quais a autonomia, a responsabilidades e metas pessoais estão acima das do grupo [...] A pessoa que vive em sociedades que se caracterizam por esse perfil cultural são socializadas para cuidar de si mesmas, desenvolver ideias e critérios próprios e tomar decisões que estejam de acordo com essas ideias [...] O coletivismo é uma síndrome cultural que se diferencia porque a pessoa adquire sua identidade segundo os grupos de que faz parte. As metas e critérios grupais são interiorizados pela pessoa como sendo dela mesma, e em caso de conflito entre seus desejos e os do grupo, predomina o critério grupal. As pessoas que vivem em sociedades coletivistas se diferenciam por serem socializadas para estar em harmonia com o grupo; a lealdade ao grupo, mediante a conformidade social, assegura sua proteção e em muitos casos a sobrevivência de seus membros [...].

Percebemos que Ross segmenta o cuidado de si e a lealdade ao grupo como se não estivesse em um só agrupamento, o que vai de encontro ao que compreendemos a partir do Paradigma do Cuidado (TORO, 2009) que entende várias dimensões do cuidado que integram a existência humana. Gouveia (2006) apresenta algumas discussões mais recentes de autores que apresentam o tema chegando à constatação de que individualismo e coletivismo não representam duas dimensões antagônicas, ou seja, não são necessariamente polos opostos, uma vez que as pessoas podem, de acordo com o contexto em que estão inseridas, ter uma conduta mais individualista ou coletivista, ainda que se espere a predominância de uma das duas orientações. Além disso, é preciso considerar que Schwartz (2005) aponta a existência de valores mistos, que não necessariamente individualistas ou coletivistas, já que não satisfazem o interesse de uma pessoa ou de um grupo.

A partir disso, percebemos com os dados obtidos em nossa pesquisa que é possível pensar o desenvolvimento da autonomia intelectual envolvendo uma dimensão tanto individual quanto coletiva: a liberdade de escolha e de decisões, dentro de um enfoque mais individual, como também o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade grupal a partir de um enfoque mais coletivo. Costa (c2014) define que um dos desafios do milênio, em termos de educação, é a formação do homem autônomo e solidário, que mescla os ideais de liberdade ocidentais com os ideais de solidariedade do mundo socialista. Assim, refletimos que mesmo que os valores individualistas possam atravessar os sujeitos forjados neste contexto contemporâneo, ainda é possível encontrar caminhos contra-hegemônicos, como afirma Bauman (2001, p. 51) quando assume que é preciso:

[...] Redesenhar e repovoar a hoje quase vazia ágora- o lugar de encontro, debate e negociação entre o indivíduo e o bem comum, privado e público. Se o velho objetivo da teoria crítica- a emancipação humana- tem qualquer significado hoje, ele é o de reconectar as duas faces do abismo que se abriu entre a realidade do indivíduo *de jure* [na lei, no papel] e as perspectivas do indivíduo *de facto* [cidadão]. Indivíduos que reaprenderam capacidades esquecidas e reapropriaram ferramentas perdidas da cidadania são os únicos construtores à altura da tarefa de erigir essa ponte em particular.

Bauman (2001, p. 50) considera que “não há indivíduo autônomo sem uma sociedade autônoma”, sendo por isso necessário entender que quando falamos de valores humanos estamos também refletindo sobre o tipo de sociedade e de organizações sociais que servem de referência para a constituição desses valores. A participação em espaços educacionais baseados na cooperação e na solidariedade, como no caso do que temos

analisado em nosso estudo, provavelmente não seja suficiente para que os sujeitos consigam equilibrar nas suas vidas essas dimensões bipolares individualismo x coletivismo, mas se mostra como uma opção para a construção dessa emancipação humana, possível através da utilização dessas velhas ferramentas às quais Bauman (2001) se refere. Penteado e Guzzo (2010) identificam na educação uma possibilidade de emancipação humana e de transformação quando esta assume práticas que não só operam como um modelo reprodutor da sociedade, o que podemos associar às práticas contra-hegemônicas que levam em conta a cooperação e solidariedade entre os participantes.

Quanto às dimensões que se apresentaram intermediárias – Conservação e Abertura à Mudança – temos a dimensão Conservação composta pelos valores Humildade, Segurança Pessoal, Segurança Social, Conformidade Regra, Conformidade Interpessoal e Tradição, com média 4,60, enquanto a dimensão Abertura à Mudança, composta pelos valores Hedonismo, Autodeterminação de Ação, Autodeterminação de Pensamento e Estimulação com média 4,40. A dimensão Conservação concentra os valores relativos à “autorrestrição, ordem e evitação de mudança”, enquanto a dimensão Abertura à mudança está relacionada com valores com base na “prontidão para novas ideias, ações e experiências” (SCHWARTZ *et al.*, 2012, p. 669, tradução nossa).

De acordo com o PNUD (2010, p. 130), “os brasileiros mostraram-se um pouco mais conservadores do que abertos a mudanças”, o que tem uma correspondência com os achados do nosso estudo, embora naquela pesquisa percebeu-se que aqueles com maior escolarização tenham uma tendência a serem menos conservadores e com maior abertura à mudança.

Refletindo sobre o perfil da nossa amostra, considerando que 75% dos participantes são oriundos do interior do Ceará, pensamos que apesar de haver um rompimento com práticas tradicionais da cultura local, o que se percebe pela baixa pontuação no valor Tradição, o fato de fazerem parte de uma cultura interiorana, historicamente mais conservadora (BONOMO, 2010), pode incidir na pontuação dessa dimensão de valor. Vale ressaltar ainda que há outros aspectos que compõem a dimensão conservação, como a autorrestrição a comportamentos que prejudicam o outro e a proteção da estabilidade das relações.

De acordo com Torres *et al.* (2015), os valores de conservação estão relacionados com algumas características como a ênfase em normas do grupo, lealdade e compromisso com as metas do grupo, que podem ter uma correspondência com os sistemas sociais associados com os nativos brasileiros, refletindo na preferência por valores de conservação

em algumas regiões do Brasil como nordeste, sudeste e sul. Assim, infere-se que a vinculação dos participantes do PRECE ao grupo do qual fazem parte e as atitudes de compromisso e lealdade aos pares, como já apresentado no tópico sobre valores do PRECE, pode ser um fator que influencia na presença desse valor conservação nos participantes da pesquisa.

6.3 DIFERENÇAS ENTRE OS VALORES DOS PARTICIPANTES A PARTIR DO ANO DE ENTRADA NO PRECE

Para conhecermos melhor como se constituem os participantes da pesquisa a partir dos seus valores pessoais, decidimos optar por comparações entre grupos a partir da divisão dos participantes em dois períodos: aqueles que entraram entre 1994 e 2005 serão chamados de Grupo 1 e aqueles que entraram entre 2006 e 2014 serão chamados de Grupo 2. A justificativa para essa divisão se dá por conta de uma compreensão de que, apesar de cada fase ter especificidades e singularidades, acreditamos que a fase da politização do movimento, iniciada no ano de 2006, demarca uma mudança significativa na forma de organização do movimento, abrindo espaço para o PRECE rever o seu papel enquanto apêndice do sistema escolar para iniciar um movimento em prol da defesa de uma escola pública de qualidade e de políticas públicas educacionais, sendo esse ano considerado em nossa pesquisa um divisor entre dois grupos de participantes.

Para essa finalidade, foi realizada Análise Discriminante, sendo identificada somente uma função discriminante com auto valor de 0,345. Essa função deve ser compreendida como um conjunto de variáveis que perfilam com os grupos investigados. Como há somente uma função, ela explica 100% da variância com uma correlação canônica entre o perfil a função de 0,506. O *Wilks's Lambda* indica que a função explica 25,6% (1-Wilks) da variação com uma significância estatística de 0,035. É importante mencionar que a variância explicada é baixa possivelmente por conta do tamanho amostral reduzido (HAIR *et al.*, 2009). Observa-se também que há uma capacidade de predição adequada do Grupo 2 com 80,8% de predição do perfil discriminante. Verifica-se que essa porcentagem é mais baixa para o Grupo 1 com somente 48,6% predição do grupo.

Este resultado aponta que é mais adequado analisar o perfil discriminante somente do segundo período, porque a porcentagem desse perfil é mais alta. Para fins de elucidação, aponta-se que a capacidade geral de predição da função discriminante é de 65,3%. Portanto, avalia-se que nessa função os participantes vinculados ao Grupo 2 tinham um centroide de 0,508 enquanto o Grupo 1 tinha o centroide de -0,667. O centroide funciona como ponto

central do grau de dispersão dos casos nos agrupamentos discriminados. Como já apontado, utiliza-se o valor de corte mínimo em .10, na matriz estrutural (TABELA 12).

Tabela 12 – Matriz estrutural da função discriminante

Valores	Função 1
Benevolência Cuidado*	,413
Conformidade Regras*	,371
Humildade*	,370
Hedonismo*	,361
Autodireção de Ação*	,338
Benevolência Dependência*	,331
Poder e Recursos*	,310
Segurança Social*	,304
Estimulação*	,295
Segurança Pessoal*	,276
Realização*	,155
Face*	,140
Autodireção de Pensamento*	,117
Universalismo Tolerância*	,100
Conformidade Interpessoal	,098
Tradição	,068
Poder Domínio	,064
Universalismos Compromisso	,041
Universalismo Natureza	,014

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: *Variáveis utilizadas na função por conter o ponto de corte maior que 0,10.

Usando os coeficientes da função canônica discriminante padronizada (TABELA 13), aponta-se que os valores que mais tornam discriminante os ingressantes no PRECE pertencentes ao Grupo 2 com o Grupo 1 são aqueles coeficiente mais próximos do valor 0,508: Poder recurso (0,570), Autodireção de ação (0,451), Segurança social (0,431), Estimulação (0,347), Benevolência dependência (0,372) e Benevolência cuidado (0,327). É importante mencionar que foi utilizado como critério de inclusão de variáveis nessa função discriminante a diferença de 0,200 do centroide analisado para mais ou para menos.

Tabela 13 – Coeficientes da função canônica discriminante padronizada

Valores	Função 1
Autodireção de pensamento	-,238
Autodireção de ação	,451
Estimulação	,347
Hedonismo	,285
Realização	-,409
Poder Recursos	,570
Poder Domínio	-,202
Face	-,228
Segurança Pessoal	,193
Segurança Social	,431
Tradição	-,053
Conformidade Regras	,304
Conformidade Interpessoal	-,072
Humildade	,243
Benevolência Dependência	,327
Benevolência Cuidado	,372
Universalismos Compromisso	-,722
Universalismo Natura	-,232
Universalismo Tolerância	-,037

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da Análise Discriminante podemos analisar um perfil discriminante no Grupo 2 a partir desses seis valores que foram discriminados. O valor Poder Recurso pode nos dar indício de que os jovens do Grupo 2, aqueles que são mais jovens, de certa forma, valorizam questões da ordem material atrelada à riqueza por estarem menos vinculado à ideologia cristã que serviu de orientação ideológica para os anos iniciais do movimento, sendo, por isso, mais ligados ao poder advindo dos recursos materiais. O valor Autodireção de ação qualifica esse perfil discriminado para o Grupo 2, sendo relacionado com uma presença de maior autonomia frente às necessidades de escolha e tomada de decisão, sendo mais característico do grupo que vivenciou a expansão do PRECE a partir da autogestão das EPCs. A discriminação do valor Segurança Social implica em um perfil que tem uma preocupação com a estabilidade e segurança nacional, o que corresponde ao fato do Grupo 2 vivenciar um

período histórico que convive com maiores índices de violência e instabilidade política no Brasil.

O valor Estimulação está discriminado no Grupo 2, o qual reúne os integrantes mais jovens, os quais são, costumeiramente, mais abertos aos riscos e às novidades ofertados pela existência. Tanto o valor Benevolência Dependência, o qual aponta uma maior preocupação com a confiança que se cria nas relações interpessoais quanto o valor Benevolência Cuidado, que indica o reconhecimento de uma maior importância ao cuidado com as relações interpessoais endogrupo, ambos discriminados também no Grupo 2, apontam um perfil característico de grupo de pessoas que tem a prática de apoio mútuo e de cooperação, sendo o Grupo 2 aquele que teve mais contato com aspectos organizativos qualificados a partir da influência da ampliação das EPCs e posterior sistematização do PRECE.

A fim de fazer uma covalidação dos resultados, procedemos com uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA), que comparou as interações entre os diferentes âmbitos da escala de valores a partir dos períodos de ingresso no PRECE, divididos em dois períodos: 1994 a 2006 ($n = 72$), o Grupo 1, e 2007 a 2014 ($n = 78$), o Grupo 2. Observa-se que a interação entre as variáveis representantes dos valores tem diferença significativa a partir dos dois grupos pesquisados [$F(19,98) = 1,77$, $p = 0,036$, Wilks' Lambda = 0,744]. Depois dessa análise, identificou-se as diferenças específicas entre cada variável a partir dos grupos com a realização de Análises de Variância (ANOVA). Ocorreram diferenças nos seguintes valores apresentados na Tabela 14:

Tabela 14 – Diferenças entre as médias dos Grupos 1 e 2 a partir da ANOVA

Valor	F (1, 116)	P	M Grupo 1	DP Grupo 1	M Grupo 2	DP Grupo 2
Autodireção de ação	4,56	0,035	4,42	0,93	4,75	0,74
Hedonismo	5,21	0,024	4,13	1,07	4,53	0,81
Poder Recursos	3,84	0,052	2,06	1,05	2,46	1,12
Segurança social	3,69	0,057	4,79	0,75	5,06	0,75
Conformidade	5,14	0,021	4,50	0,83	4,86	0,80

regras						
Benevolência dependência	4,38	0,038	4,31	0,94	5,34	0,65
Benevolência Cuidado	6,82	0,010	5,11	0,75	5,44	0,59

Fonte: Elaborada pela autora.

Enquanto a Análise Discriminante identificou um perfil discriminante no Grupo 2 a partir dos valores Poder Recursos, Autodireção de Ação, Segurança Social, Estimulação, Benevolência Dependência e Benevolência Cuidado, a MANOVA identificou diferenças significativas entre as médias dos dois grupos, revelando médias mais altas nos valores Autodireção de Ação, Hedonismo, Poder Recursos, Segurança Social, Conformidade Regras, Benevolência Dependência e Benevolência Cuidado no Grupo 2. Percebemos a partir da Análise Discriminante e da ANOVA que Poder Recursos, Autodireção de Ação, Benevolência Dependência, Benevolência Cuidado e Segurança Social mostram ser bons marcadores de especificidades do período de entrada mais recente do PRECE.

Para analisarmos os resultados encontrados, partimos do pressuposto de que há uma influência da fase do PRECE sobre os valores pessoais dos participantes a partir do período em que cada pessoa começou a integrar o movimento. Em relação ao valor Autodireção de ação, percebemos que a maior média desse valor no Grupo 2, identificado pela MANOVA, tem a ver com a expansão do movimento, que incitou os jovens a terem autonomia intelectual e protagonismo, já que deveriam gerir suas EPCs e serem responsáveis por empreender por eles mesmos seus espaços de ensino-aprendizagem e participação.

Assim, acreditamos que os jovens que adentraram no PRECE no segundo período, ou seja, que fazem parte do Grupo 2, tiveram contato permanente com valores de Autodireção de ação, o que se reflete nos seus valores pessoais. Rodrigues (2007, p. 115) define que a partir do ano 2007, com a ida do professor Manoel Andrade para os Estados Unidos¹², houve uma maior autonomia e proatividade dos participantes:

É notório que as lideranças dos grupos começaram a agir com mais autonomia nas atividades que desenvolviam, sobretudo no que concerne à parte pedagógica e organizativa. Também se percebe que no último ano [presume-se que seja 2006], as lideranças do PRECE tomaram novas iniciativas, até pelo fato da ausência do professor Manoel Andrade, que esteve fora do país para a realização de pós-

¹² Manoel Andrade fez Pós-doutorado nos Estados Unidos no ano de 2006, retornando em 2007 ao Brasil.

doutorado, além das parcerias que exigiam ações proativas dos atuais dirigentes da instituição.

Podemos ver, de acordo com Avendaño, Ana (2008, p. 29), a referência que ela faz sobre a influência das práticas de autonomia intelectual e protagonismo desenvolvidas no PRECE na formação pessoal dos participantes, os quais, na visão dela, se tornam a partir dessa experiência lideranças comunitárias e intelectuais orgânicos:

Por meio da metodologia educação em células cooperativa: os próprios estudantes podem ser responsáveis pela aquisição do conhecimento e pela colaboração com os demais; os alunos constroem, coletiva e eficazmente, o conhecimento, preparando-se para tarefas coletivas futuras; a mútua educação eleva a auto-estima dos estudantes, estimula o protagonismo e desenvolve a autonomia intelectual [...] essa educação colaborativa contribui para a formação de lideranças comunitárias e de intelectuais orgânicos capazes de promover o desenvolvimento humano integrado de suas comunidades de origem.

Essa ideia revela uma idealização da influência do PRECE no âmbito da vida pessoal dos participantes do movimento, uma vez que sugere a construção de um sujeito idealmente influenciado pela metodologia precista, o qual elevará sua autoestima, será autônomo intelectualmente, protagonista, líder e intelectual orgânico. Embora saibamos que todos esses aspectos elencados podem fazer parte, de alguma maneira, da formação desses sujeitos enquanto estão atuando no PRECE, eles não correspondem diretamente, em termos de valores humanos pessoais, ao que encontramos em nossa pesquisa, uma vez que o valor Autodireção de ação, ainda que seja preponderante nos sujeitos do Grupo 2, não figuram como os valores mais elevados na pontuação da nossa amostra, localizando-se em nível intermediário.

Em relação ao valor Hedonismo, foi identificada uma maior média desse valor no Grupo 2 através da MANOVA. Refletindo sobre o que isso pode significar, entendendo que esse valor se refere ao prazer e à gratificação sensual, recorremos às discussões sobre as diferenças entre gerações. O Grupo 2 envolve estudantes que adentraram no PRECE a partir do ano de 2006, sendo muitos deles integrantes do que se convencionou chamar Geração Z, definida como a geração daqueles que nasceram na década de 90 e que foram socializados na vida moderna com as tecnologias de informação e comunicação (TURNER, 2013).

A Geração Z é descrita como aquela onde as pessoas buscam prazer no trabalho (MAURER, 2013), estão em contato constante com gratificações advindas do mundo virtual como também foram socializados por pais que muitas vezes cederam ao apelo de dar recompensas instantâneas ao invés de ensinar aos filhos o valor da gratificação adiada, além

de criarem os filhos com mais frouxidão e menos disciplina (TURNER, 2013). As consequências dessa marca cultural se refletem na forma como a juventude vivencia o prazer através do entretenimento e da diversão. Silva (2014, p. 57) aponta que os jovens reconhecem a juventude como “o momento da curtição, da farra, de experimentação, seja do álcool e outras drogas, seja da própria sexualidade, seja da Vida [...]”.

Refletindo sobre os resultados que se apresentaram em nossa pesquisa a partir da disparidade entre as médias dos dois grupos, podemos inferir que há uma influência de uma maior média de hedonismo no Grupo 2 por conta de que se encontra neste agrupamento muitos jovens moradores das zonas urbanas dos interiores a partir da multiplicação do PRECE para outras regiões, sendo esses jovens socializados dentro de valores e modos de vida de uma geração atravessada por características da contemporaneidade.

Em relação à diferença entre as médias do valor Poder Recurso, compreendemos que a maior média no Grupo 2 reflete uma questão relevante no processo histórico do movimento. Apesar de percebermos que o valor Poder Recurso é o que tem a menor pontuação na amostra como um todo, vemos que há uma diferença significativa entre as médias desse valor entre os dois grupos identificado pela MANOVA.

À medida que o movimento foi se expandindo, provavelmente, o distanciamento do núcleo central da EPC do Cipó promoveu uma mudança no sentido de favorecer a emergência de outros valores mais hegemônicos nas outras escolas que não estavam em contato direto com o núcleo de origem. Uma vez que a participação nas EPCs tinha um propósito de contribuir para a entrada dos jovens no ensino superior, junto com essa conquista vinha também o desejo de melhorar as condições financeiras e provavelmente a ideia de ter mais poder através do controle material.

Observamos que essa diferença pode também refletir o fato de que nos primeiros anos do PRECE havia uma grande influência de valores cristãos que vão de encontro ao valor Poder Recurso. Assim, imaginamos que os participantes integrantes do Grupo 2, já no momento da expansão das EPCs para outras comunidades, quando houve ampliação da quantidade de participantes das zonas urbanas, estavam mais em contato com valores hegemônicos da contemporaneidade, o que influenciou os seus valores pessoais. De acordo com Bauman (2001), uma característica dessa contemporaneidade que ele nomeia de modernidade líquida, é a busca do indivíduo por autoafirmação quando passa a ter bens e produtos, sendo esse um mecanismo para se sobressair diante das demais pessoas da sociedade.

Quanto à Segurança social, imaginamos que a diferença entre as médias dos dois grupos, sendo maior no Grupo 2, o que foi identificado pela MANOVA, reflete uma questão que se apresenta também na contemporaneidade, onde o homem se encontra em um mundo fluido, flexível, incerto e competitivo, gerador de insegurança (BAUMAN, 2001), sendo a busca por essa segurança social uma questão cada vez mais presente em nosso meio social, se apresentando ainda com mais veemência nos tempos de hoje, o que justificaria a presença desse valor nos participantes que adentraram o PRECE a partir de 2006, aqueles que integram o Grupo 2.

O valor Segurança Social também tem a ver com estabilidade social, associada à presença de um Estado forte. Observando a história política do nosso país nos últimos anos, com a chegada do Lula à presidência da República Brasileira em 2004, o que trouxe uma série de benefícios para as classes populares, inclusive no âmbito do Ensino Superior, como a expansão das instituições de ensino superior públicas, a Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a reedição do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), a criação da Universidade Aberta do Brasil, o fomento às políticas e Programas de Inclusão e de Ações Afirmativas além de reformulações no ENEM, ampliação das instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹³ (UNESCO, 2012; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, c2016; OLIVEIRA, 2009; DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008; TAVARES, 2012), dentre outras medidas que favoreceram os estudantes de origem popular.

Percebemos que o reconhecimento de um Estado provedor, que traz impactos positivos para as populações mais pobres também influencia os valores pessoais dos participantes que vivenciaram esse período, o que justifica a maior importância dada a esse valor detectada no Grupo 2.

Em relação à presença predominante do valor Conformidade Regras no Grupo 2, o qual prevê “Conformidade com as regras, leis e obrigações formais” (SCHWARTZ *et al.*,

¹³ Todos são programas são vinculados ao Ministério de Educação, instaurados a partir do Governo do ex-presidente Lula e com permanência e alterações no Governo da presidente Dilma: o REUNI foi um programa que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O PROUNI é um programa que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior. O Fies é um programa que financia a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para pessoas com dificuldade de acesso à formação universitária por meio da metodologia da educação à distância. As políticas de Ações Afirmativas visam criar estratégias de inclusão de determinados segmentos sociais com a destinação de das vagas a estudantes que tenham cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas como também a destinação de vagas para estudantes de cotas raciais. A ampliação das instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também foi uma estratégia a partir da criação e regionalização de novos Institutos Federais do Brasil, como também no fortalecimento da relação entre educação profissional e educação básica.

2012, p. 669), acredita-se que há uma relação desse valor com a autonomia moral, a qual se refere à capacidade de analisar criticamente as normas sociais, assumir uma responsabilidade subjetiva, ser capaz de decidir livremente (PASCUAL, 1999). Acredita-se que à medida que a metodologia da Aprendizagem Cooperativa do PRECE foi sendo fortalecida, assim como os espaços geridos pelos próprios estudantes, onde eles delimitavam suas normas e modos de atuação, buscando construir relações assimétricas, cria-se um espaço favorável para adquirir uma norma de reciprocidade (MOLPECERES; LLINARES; MUSITO, 2006).

Nesse sentido, entende-se que a construção dessa autonomia moral dentro do PRECE foi processual, sendo fortalecida à medida que os participantes do movimento foram sendo estimulados a assumirem a responsabilidade pelo próprio processo educacional. Além disso, o fortalecimento dessa autonomia moral também se dá a partir da preocupação com a formação política e cidadã que o movimento passa a ter com a fase de politização a partir de 2006. De acordo com Ramos (2009), no PRECE se encontra um capital social cognitivo que se refere à adesão às normas sociais, as quais encorajam os indivíduos a lutarem por um bem comum. Assim, refletimos que o valor Conformidade Regras, predominante nos participantes do Grupo 2, sofre influência do momento histórico em que se agregaram ao movimento.

A maior presença do valor Estimulação no Grupo 2 tem uma relação com o momento em que o PRECE se encontrava na fase 3, que é a fase de politização do movimento, onde os participantes se abrem a novas discussões, como a reflexão sobre o papel das políticas públicas educacionais, sendo o Movimento em Defesa da Escola Pública, realizado em 2008, um símbolo que marca esse período. De acordo com Ramos (2009, p. 75):

O PRECE iniciou um trabalho de desenvolvimento político, de educação política somente a partir de 2004. Vale salientar que a multiplicação do PRECE e a formação de uma rede de associações voluntárias tem seu início em 2002. Até esse ano o PRECE era somente uma experiência enclausurada em uma comunidade rural [...] Em 2005 é formado um grupo de pessoas na rede para discutir uma participação mais ativa do PRECE do ponto de vista de ações políticas nas comunidades. Os estudantes decidiram que o PRECE deveria trabalhar, além dos assuntos direcionados ao vestibular, a formação política nas associações estudantis (EPCs) que compõem a rede [...] Uma ação política que colaborou inclusive para intensificar o grau de confiança das comunidades em relação à rede PRECE foi o Fórum de Segurança encabeçado pelo Programa de Controle Social e Governança da rede em 2006 [...] A iniciativa do Movimento em Defesa da Escola Pública foi a principal ação da rede no que diz respeito à participação cívica. Criado paralelo às eleições municipais de 2008, o PRECE articulou entidades da sociedade civil organizada para reivindicar junto aos candidatos a prefeito uma série de demandas importantes relacionados à melhoria do ensino público. Ao mesmo tempo, o PRECE articulou uma parceria com a Justiça Eleitoral no combate à corrupção nas eleições.

Percebe-se que as discussões em torno das ações políticas do PRECE ampliam a visão dos participantes porque extrapolam a visão de que o PRECE tem uma preocupação somente com a formação estudantil dos jovens e inaugura uma nova fase de abertura a novas discussões e ações. Em nossa pesquisa, denominamos a fase de politização somente a partir do ano de 2006 por conta da compreensão que a articulação do Fórum de Segurança de Pentecoste pelo PRECE e a criação do Grupo de Desenvolvimento Político e Ação Comunitária (GDPAC) pelo PRECE dão início a esse novo período.

Após a fase de politização, surge a fase de sistematização da metodologia e de ampliação das parcerias institucionais, sendo o PRECE uma referência dentro de setores da educação pública básica e superior para a articulação de programas e projetos que incentivavam a autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Assim, percebe-se que o Grupo 2 está marcado por esse valor Estimulação, na medida em que ele reflete uma faceta do movimento em que a abertura ao novo e à mudança estão presentes, o que acreditamos que acaba por refletir também nos valores pessoais de seus participantes.

A preponderância do valor Benevolência Dependência no Grupo 2 está relacionado também com a sistematização da metodologia do PRECE na fase 4, em que se começa a refletir de forma mais profunda sobre o que o movimento construiu enquanto estratégias, métodos e técnicas, sofrendo influência da Aprendizagem Cooperativa dos Johnsons (JOHNSON; JOHNSON, 1994). Neste período, se começa a compreender de forma mais ampla a importância das interações sociais para a aprendizagem, a discutir sobre como é possível construir relacionamentos que favoreçam a emergência de espaços de aprendizagem, a reconhecer a importância de se trabalhar as habilidades sociais para criar um clima de confiança e crescimento dentro do grupo.

Essa sistematização adentra os espaços das EPCs por meio de formações e encontros pedagógicos que acontecem periodicamente. Sá (2010, p. 21) afirma que “Alguns princípios da aprendizagem cooperativa, da educação popular e da religião orientam as atividades formativas desenvolvidas no PRECE”. Assim, refletimos que os participantes do Grupo 2 podem ter sido mais influenciados por valores de Benevolência Dependência na medida em que entraram em contato com as ideias de uma Aprendizagem Cooperativa. Precisa que sofreu influência dos elementos da Aprendizagem Cooperativa Norte-americana, a qual dá uma ênfase na importância da construção de relacionamentos para o favorecimento da aprendizagem em grupo.

Em relação à preponderância do valor Benevolência Cuidado no Grupo 2, podemos inferir que isso pode ter uma influência da expansão do movimento que cresceu a

partir da construção das EPCs em diversas regiões do Médio Curu, sendo transmitida, através dessa multiplicação, a importância de que os estudantes nas EPCs se fortalecessem enquanto grupo, período em que se começa a valorizar ainda mais o potencial dos grupos que agiam de forma autogestionária. Assim, acreditamos que o reconhecimento da importância do cuidado com os membros do grupo, de ajudar as pessoas com quem se convive é uma característica ainda mais presente no Grupo 2, pois os jovens, ao assumirem a responsabilidade por gerirem as associações estudantis, se perceberam também responsáveis pelo cuidado com os participantes dos seus grupos (RODRIGUES, 2007).

6.4 DIFERENÇAS ENTRE OS VALORES DOS PARTICIPANTES A PARTIR DO SEXO, IDADE E SITUAÇÃO FINANCEIRA

Faremos uma discussão dos valores pessoais dos participantes a partir das diferenças entre os sexos, idade e situação econômica por entendermos que esses são alguns aspectos que podem clarificar a compreensão sobre o objeto de estudo. Primeiramente, vale ressaltar que não foram identificadas diferenças significativas na interação entre as variáveis a partir do sexo [$F(19,103) = 1,39$, $p = 0,145$, Roy's Largest Root = 0,391]. Assim, somente uma variável teve diferença significativa com a ANOVA. Foi somente identificado na análise o valor Benevolência Dependência [$F(1, 121) = 4,48$, $p = 0,036$], com as pessoas do sexo feminino ($M = 5,35$, $DP = 0,75$) tendo uma média mais alta ($p = 0,36$) do que as do sexo masculino ($M = 5,07$, $DP = 0,73$).

Nesse sentido, percebemos que a presença do valor Benevolência Dependência com predominância no público feminino pode estar relacionada com uma questão que permeia historicamente o gênero feminino, quando se considera que as mulheres prezam por uma construção de relações de confiança e amizade, condições estas que favorecem a instalação de práticas de cooperação e solidariedade, como também favorecem a instauração de espaços de democracia e cidadania. De acordo com Zanini, Verolla-Moura e Queiroz (2009), em pesquisa feita sobre apoio social, perceberam que as mulheres reconhecem maior apoio social afetivo e maior apoio social-emocional/ informação em comparação com os homens. Damasceno (2013) também aponta em pesquisa realizada sobre valores com a juventude cearense a representação que os jovens têm de que as adolescentes são mais unidas em comparação aos adolescentes do sexo masculino.

Martinez (2010, p. 237) analisa a relação entre a participação das mulheres em várias organizações do meio rural e a geração de capital social, identificando que elas têm um

“papel importante na transmissão e manutenção de um conjunto de componentes necessários para a criação do capital social: certo grau de confiança, solidariedade e cooperação presentes na comunidade através de sua participação mais especializada em algumas organizações”, o que colabora para a instauração de uma base de cidadania.

De acordo com PNUD (2010, p. 125), “o perfil axiológico das mulheres é mais centrado na coletividade e nos seus grupos mais próximos, enquanto o dos homens é mais caracterizado por traços que servem a valores individualistas”. Em nossa pesquisa, a dimensão autotranscendência foi a única que apresentou uma correlação negativa, estando voltada para o sexo masculino como preditor negativo ($r = -0,205$, $p = 0,022$), o que significa que as mulheres têm maiores chances de apresentarem valores ligados à autotranscendência, o que pode estar associado também à generosidade convencionalmente atrelada a um traço psicológico feminino (LA TAILLE, 2009). Tais dados refletem uma construção social do gênero feminino onde cabia historicamente às mulheres o cuidado com a família e aos homens a dedicação a um trabalho que pudesse prover as necessidades materiais familiares.

Vale ressaltar que no contexto do PRECE, situado em uma zona rural, vimos que a mulher foi conquistando processualmente um espaço dentro do cenário educacional que tinha sido historicamente negado a esse gênero, como ressalta Andrade (2015c, p. 1) “Nesse espaço social [do PRECE], o papel da mulher se configurava mais no seio familiar, nas atividades domésticas junto a mãe e a perspectiva de estudo, em geral, era somente até o ensino fundamental. Em escala maior, seu destino era casar, cuidar da casa e da família [...].”.

Embora em termos de valores pessoais não tenhamos diferenças significativas entre os sexos, compreendemos que coube a mulher precisar uma dupla superação: enfrentar as barreiras que lhes eram impostas para estudar por ser moradora da zona rural desassistida de políticas públicas educacionais e enfrentar a representação social de mulher cuidadora do lar. Nossa pesquisa abre caminho para novos estudos que investiguem as questões de gênero dentro do PRECE, que inclui também uma pesquisa da mulher nordestina oriunda da classe popular.

Quando analisamos as diferenças entre os valores dos participantes a partir das faixas de idade, identificamos que a variação dos valores entre os grupos tem diferença significativa a partir dos diferentes grupos de idade, sendo o Grupo A aquele com participantes até 21 anos e o Grupo B aquele com participantes entre 22 e 29 anos, sendo [$F(19,102) = 2,10$, $p = 0,010$, Roy's Largest Root = 0,391]. As únicas variáveis que obtiveram diferenças significativas a partir da realização da ANOVA foram: Estimulação [$F(2, 119) = 7,13$, $p = 0,010$] e Hedonismo [$F(2, 119) = 4,00$, $p = 0,021$]. Em seguida, foram realizada

análises *post-hoc* para verificar as diferenças específicas entre os grupos. Foi identificado que o Grupo A ($M = 4,42$; $DP = 0,80$) tem média mais alta no valor estimulação ($p = 0,001$) do que o Grupo B ($M = 3,71$; $DP = 1,10$). A outra diferença encontrada foi na variável hedonismo em que também o Grupo A ($M = 4,65$; $DP = 0,82$) tem médias mais alta ($p = 0,027$) que o Grupo B ($M = 4,17$; $DP = 1,01$). Podemos ver na Tabela 15 os resultados dessa análises:

Tabela 15 – Diferenças entre os valores dos participantes a partir das faixas de idade

Valor	F (19, 102)	P	M Grupo A	DP Grupo A	M Grupo B	DP Grupo B
Estimulação	4,56	0,001	4,42	0,80	3,71	1,10
Hedonismo	5,21	0,027	4,65	0,82	4,17	1,01

Fonte: Elaborada pela autora.

A presença das maiores médias dos valores Estimulação e Hedonismo no grupo dos mais jovens reflete uma representação construída em torno desse período do desenvolvimento, onde os adolescentes são associados às ideias de liberdade, prazer e diversão. Segundo Gonçalves e Knauth (2006, p. 629), “A conotação sensual e temporal focalizada na juventude se destaca justamente por ser um tempo apropriado para aproveitar a vida com corpo (ativo, saudável) e/ou mente aberta”. Discutiremos mais essa questão das diferenças entre idades no próximo tópico que correlaciona idade e renda com os valores humanos.

Quando analisamos as diferenças entre os valores dos participantes a partir da renda, percebemos que as interações entre as variáveis representantes dos valores não tem uma interação significativa a partir dos diferentes grupos de responsabilização financeira [$F(19,101) = 1,66$, $p = 0,055$, Roy's Largest Root = 0,313]. Com as Análises de Variância (ANOVA), foram verificadas diferenças significativas entre as médias dos valores a partir das diferentes formas de responsabilização nas seguintes variáveis presentes na Tabela 16. Igualmente, foram realizados Teste *Post-hoc* de Bonferroni para verificar quais seriam os grupos em que haveria diferença significativa.

Tabela 16 – Valores que apresentaram diferenças significativas entre as médias a partir da renda

Valor	F (2, 116)	P
Autodireção de ação	4,51	0,014
Estimulação	4,26	0,016
Hedonismo	6,24	0,003
Realização	3,64	0,029
Poder recurso	3,55	0,032
Benevolência dependência	3,26	0,042

Fonte: Elaborada pela autora.

Foi identificado também que há correlação negativa entre as variáveis idade e responsabilização financeira ($r = -0,386$, $p < 0,001$), ou seja, quanto mais idade, há uma maior responsabilização financeira, porque esta variável foi estruturada de forma que seus indicadores mais elevados estão relacionados à diminuição da responsabilização financeira.

Assim, foram identificadas as seguintes diferenças: Autodireção de Ação – não responsável financeiramente ($M = 4,78$, $DP = 0,70$) difere significativa ($p = 0,011$) das pessoas parcialmente responsáveis financeiramente ($M = 4,29$, $DP = 0,94$). Presume-se que aqueles que não têm ainda responsabilidade financeira familiar sintam-se mais livres para agir porque têm menos preocupações com as questões de sustentabilidade material, pois como vimos, aqueles mais jovens são os que têm menor responsabilização financeira, representados pelo grupo dos estudantes que ainda não se sustentam por conta própria.

Esta configuração da juventude contemporânea é evidenciada por Pappámkail quando afirma (2010, p. 404, tradução nossa) “Importa, pois, sublinhar que os jovens de hoje podem, portanto, depender materialmente dos pais com mais frequência e até mais tarde no ciclo de vida, sem que este fato limite forçosamente a forma como escolhem e decidem agir” que demonstra que os jovens reivindicam autonomia ainda que não sejam independentes financeiramente.

O valor Estimulação – não responsável financeiramente ($M = 4,25$, $DP = 0,91$) difere significativamente ($p = 0,013$) das pessoas parcialmente responsáveis financeiramente ($M = 3,68$, $DP = 1,10$), o que se justifica pelo mesmo sentido do que foi apresentado para o valor Autodireção de ação, sendo os participantes não responsáveis pelas condições financeiras da família, em geral, os mais jovens, o que pode ser corroborado pela ANOVA que identificou diferença significativa nesse valor com predominância no grupo de menor

idade. Quanto mais jovem e sem responsabilidades financeiras familiares, maior é a liberdade e abertura às novas experiências.

Em relação ao valor Hedonismo – não responsável financeiramente ($M = 4,61$, $DP = 0,84$) difere significativamente ($p = 0,002$) das pessoas parcialmente responsáveis financeiramente ($M = 3,97$, $DP = 1,02$). Se levarmos em consideração os achados em relação à faixa etária, onde os mais jovens se apresentam como mais hedonistas, partindo-se do pressuposto de que estes são os que têm menos responsabilidade financeira familiar, podemos perceber uma correlação entre esses dois dados. O fato de não terem uma grande responsabilidade com o sustento familiar colabora para que estejam mais disponíveis para gastarem seu tempo com entretenimento e diversão.

Em relação ao valor Realização – não responsável financeiramente ($M = 4,18$, $DP = 0,85$) difere significativamente ($p = 0,053$) das pessoas parcialmente responsáveis financeiramente ($M = 3,74$, $DP = 0,98$). Pode-se inferir que aqueles que ainda não adentraram no mercado de trabalho, muitos deles estudantes do ensino médio que estão se preparando para o ingresso no ensino superior ou os universitários que não são responsáveis financeiramente pelas suas famílias, por estarem num período de investimento ou em preparação para uma formação superior, idealizam mais o sucesso profissional e têm mais ambições na vida do que aqueles que já estão inseridos no mundo do trabalho.

Percebemos que essa valorização do sucesso projetado para o futuro não caracteriza de forma homogênea a juventude na contemporaneidade, principalmente se partirmos da noção de que há uma delimitação de possibilidades a partir da classe em que o jovem se encontra, onde muitas vezes é preciso aceitar o que se tem no presente pelo fato de não se conseguir planejar um futuro por conta do difícil acesso a educação e qualificação profissional.

Cidade (2012, p. 70) afirma que “As exigências comuns à juventude para que alcancem o papel adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, são mais difíceis de serem superadas em classes marcadas por condições de privação”. Neste sentido, a superação ou enfrentamento a algumas condições de privação através da possibilidade de uma formação superior, de uma maior qualificação profissional, ganha outra conotação para juventudes oriundas das classes populares que muitas vezes são contagiadas pelos valores hegemônicos que pregam o enriquecimento e o consumismo como sinônimos de sucesso. Além disso, podemos ver que esses jovens também sofrem a influência de valores predominantes nas metrópoles onde o apelo ao consumo é mais frequente se comparado ao contexto interiorano onde muitos viviam.

Por outro lado, há também de se considerar que muitas vezes a realização da juventude não está atrelada somente a um foco individual, mas pode também ter um componente social, como foi identificado por Damasceno (2013, p. 60) que apontou “quando procuramos apreender os sonhos juvenis em termos de realização coletiva, eles destacaram a luta por uma sociedade mais justa e igualitária”.

Em relação ao Poder Recurso – não responsável financeiramente ($M = 2,44$, $DP = 1,13$) difere significativamente ($p = 0,066$) das pessoas parcialmente responsáveis financeiramente ($M = 1,94$, $DP = 0,99$). Se observarmos que no *continuum* de valores apresentado por Schwartz *et al.* (2012) os valores Realização e Poder Recurso são contíguos, podemos compreender que há uma relação entre esses valores tanto em termos da dimensão que os referencia, a autopromoção, como também em termos de motivações semelhantes para a ação.

Assim, percebemos que a justificativa apresentada acima para entender porque aqueles participantes que não têm responsabilidade financeira familiar possuem uma maior média do valor Realização também serve de justificativa para a compreensão da maior média presente no valor Poder recurso, que reflete também uma idealização sobre as possibilidades de enriquecimento advindas de uma formação superior vislumbrada.

Em relação ao valor Benevolência dependência – não responsável financeiramente ($M = 5,33$, $DP = 0,70$) difere significativamente ($p = 0,035$) das pessoas totalmente responsáveis financeiramente ($M = 4,75$, $DP = 0,92$), percebemos que a diferença entre as médias aponta para um aspecto da configuração do movimento: aqueles que são mais jovens, que são predominantemente os que não têm responsabilidade financeira, são aqueles que dedicam mais tempo para investir nas relações interpessoais com os grupos dos quais fazem parte, como podemos ver pelo engajamento que eles têm com suas EPCs. Assim, infere-se que os que estão totalmente responsáveis financeiramente pelas suas famílias estejam menos ligados a agrupamento sociais onde poderiam construir relações de confiança e amizade.

Pelo que podemos observar, muitos fatores interferem na forma como os valores são construídos pelos sujeitos: os espaços de socialização, inclusive o país, estado e região onde se vive, as metodologias educacionais vivenciadas na sua formação estudantil, o período histórico em que vivenciou os processos formativos, a idade, o sexo, a forma como se responsabilizam pelas finanças, dentre outros. Muitos dos valores com as mais altas e mais baixas pontuações na amostra de participantes têm uma correspondência com os valores presentes ou ausentes no PRECE, o que veremos de forma mais aprofundada no próximo tópico.

7 A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES DO PRECE E OS VALORES DOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre terceiro objetivo específico: analisar a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência nesse programa, ou seja, como os valores estão sendo constituídos pelos participantes a partir da experiência que tiveram no PRECE, ainda que reconheçamos que ela não garante por si só o processo constitutivo desses valores, uma vez que esses sujeitos encontram-se ligados a diversos outros agrupamentos sociais. Compreenderemos também como o nível de envolvimento com o PRECE, ou seja, como o vínculo e o compromisso que foram estabelecidos com os demais membros do grupo e com as ideologias do movimento, reflete na forma como os participantes constroem suas identidades a partir de uma maior ou menor influência sofrida a partir dos valores do PRECE.

Veremos também como os valores do PRECE disputam espaço com muitos dos valores hegemônicos, sendo muitas vezes construídos em meio a algumas contradições inerentes ao próprio processo do desenvolvimento do PRECE. Por fim, analisaremos o ciclo alternativo desenvolvido pelo PRECE em oposição ao ciclo perverso de exclusão, que se apresenta como uma estratégia de enfrentamento às diversas situações de exclusão e opressão.

7.1 A CONTRIBUIÇÃO DO PRECE PARA A FORMAÇÃO DOS VALORES HUMANOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES

Vemos no Quadro 9 uma imagem que organiza os valores presentes e ausentes no PRECE e a hierarquia de valores da amostra de participantes. Fazendo um comparativo entre os valores que encontramos presentes no PRECE com os valores que receberam maiores pontuações nos participantes da pesquisa, vemos que os valores Benevolência cuidado, Universalismo Tolerância e Universalismo compromisso são aqueles que figuram entre os valores que mais se relacionam entre o PRECE e os participantes.

Os valores pouco presentes no PRECE, ou seja, aqueles que não encontramos como significativos nas práticas e ideologias que orientam o modo de atuação do PRECE, foram os valores Poder domínio, Poder recurso e Tradição, sendo exatamente esses três os valores que receberam as menores pontuações em nossa amostra de participantes. Os valores Autodireção de ação e Humildade, os quais foram encontrados como valores do PRECE, foram pontuados como valores intermediários na amostra de participantes, enquanto os valores Benevolência

dependência, Segurança social e Segurança pessoal, que também se encontram no grupo dos valores mais pontuados pelos participantes, não estabelecem correspondência com os valores presentes no PRECE.

Quadro 9– Valores presentes e pouco presentes no PRECE e a hierarquia de valores dos participantes

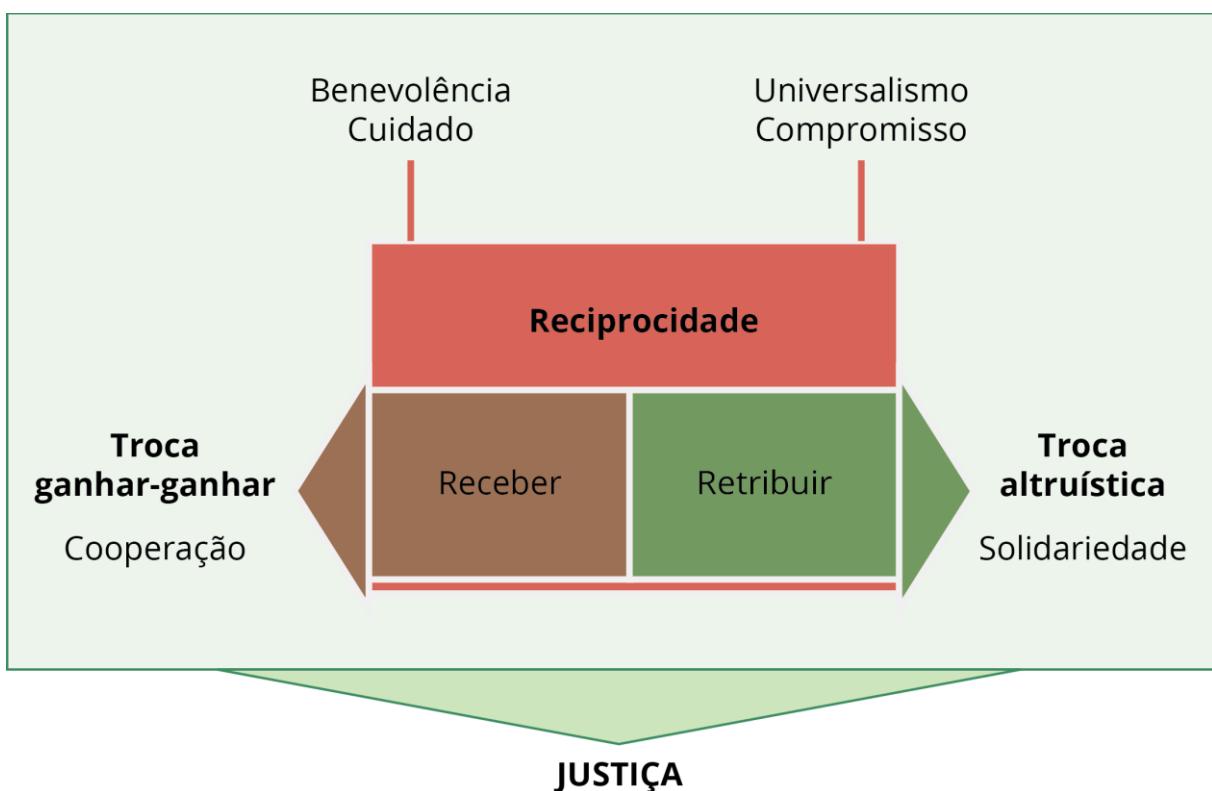
PRECE (ordem alfabética)		PARTICIPANTES (Ordem hierárquica de pontuação)	
PRESENTES		MAIORES	
	VALORES HUMANOS		INTERMEDIÁRIOS
	Autodireção de Ação Benevolência Cuidado Humildade Universalismo Compromisso Universalismo Tolerância	Benevolência Cuidado Universalismo Compromisso Benevolência Dependência Universalismo Tolerância Segurança Social Segurança Pessoal	
		Universalismo Natureza Conformidade Regras Autodireção de Ação Conformidade Interpessoal Autodireção de Pensamento Face Humildade Hedonismo	
POUCO PRESENTES	Poder Domínio Poder Recurso Tradição	Estimulação Realização Tradição Poder Domínio Poder Recurso	MENORES

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, percebemos que há uma correspondência entre a maioria dos valores presentes no PRECE e os valores mais pontuados na amostra. Neste sentido, nos perguntamos como o PRECE conseguiu influenciar os sujeitos nesses valores que motivam atitudes de ajuda, compromisso com o outro e com a justiça social? Entendemos que a própria metodologia de estudo em células cooperativas, que estimula interações face a face e fortalece o potencial que os próprios estudantes têm para ensinarem e aprenderem mutuamente

favorece a construção de um espaço de ajuda mútua, de cooperação e de solidariedade (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011). Entretanto, a metodologia por si só não garante a transmissão de valores, sendo necessário ampliar a discussão para outros aspectos mais ideológicos e axiológicos. Assim, entendemos que a subcategoria “Reciprocidade-receber e retribuir”, ligada à categoria “Cristianismo” aponta elementos que direcionam a análise desses valores no PRECE, como podemos ver na Figura 9.

Figura 9 – A relação entre os valores Benevolência Cuidado e Universalismo Compromisso e a categoria Reciprocidade-receber e retribuir



Fonte: Elaborada pela autora.

O princípio da reciprocidade e do respeito, visto sob um ponto de vista construtivista, é fundamental para o estabelecimento de relações horizontais entre os pares, o que favorece a construção da autonomia moral (MOLPECERES; LLINARES; MUSITO, 2006), sendo essa reciprocidade fundamental para a construção de relações baseadas na cooperação e na solidariedade.

Em relação à categoria “Reciprocidade-receber e retribuir”, compreendemos que ela se refere a uma manifestação da atitude de ajuda ao outro como uma forma de retribuição da ajuda recebida para si, a qual pode se enquadrar tanto em um tipo de troca ganhar-ganhar,

quando há benefícios mútuos para os envolvidos na relação de trocas, como também pode se caracterizar como uma troca altruísta, que requer autossacrifício em prol do outro. De acordo com Sennett (2012, p. 93) podemos encontrar cinco tipos de relações de troca:

Trocas altruísticas, implicando autossacrifício; trocas ganhar-ganhar, nas quais ambas as partes se beneficiam; trocas diferenciadas, nas quais os parceiros se conscientizam das suas diferenças; trocas de soma zero, nas quais uma das partes prevalece em detrimento da outra; e trocas tudo-para-um-só, nas quais uma das partes anula a outra.

A percepção que temos da categoria reciprocidade no PRECE ora está baseada em relações cooperativa do tipo ganhar-ganhar, ora está relacionada em relações de solidariedade do tipo trocas altruísticas. De acordo com D'Aurea-Tardeli (2009, p. 78), a solidariedade pode se manifestar em dois tipos de realidades:

O valor “solidariedade” apresenta-se em dois tipos de realidade: pessoal e social. A primeira realidade está na relação que existe entre as pessoas que participam com o mesmo interesse em determinada causa, já que do esforço de todas elas depende o êxito de um objetivo comum. A segunda está na atitude de uma pessoa que se interessa por outras e se esforça por empreendimentos ou assuntos das mesmas. No primeiro caso, a solidariedade é um valor indispensável para a subsistência individual e de todo um grupo. No segundo caso isso não ocorre, mas, sem dúvida, não se pode viver bem diante da indiferença e do sofrimento alheio, e viver bem é o que todos querem.

A solidariedade da realidade pessoal se assemelha com o tipo de relação de troca ganhar-ganhar, enquanto a da realidade social se assemelha com a relação de troca altruísta. Sennett (2012) identifica o altruísmo como uma ação que não exige reconhecimento por parte do outro e La Taille (2006, p. 62) define a generosidade como uma virtude que: “Consiste em dar a outrem o que lhe falta, sendo que essa falta não corresponde a um direito. Nesse ponto, ela se diferencia da justiça e penso que a complementa [...] É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo”. Podemos então compreender, a partir desses autores, altruísmo e generosidade quase como sinônimos, já que ambas partem de uma ideia de uma atitude voluntária, não obrigatória e voltada para o benefício do outro.

Natanael (GF 2) demonstra que o sentimento de poder ajudar outras pessoas, o que está ligado aos valores Benevolência cuidado e Universalismo compromisso e é algo que incorporou na sua vida pessoal a partir do PRECE: “O sentimento que me deixa mais feliz é poder ajudar uma pessoa, falo isso com minha esposa e ela diz ‘às vezes, o pessoal te faz de besta’, mas eu me sinto bem, isso que eu trago do PRECE”. Embora esse discurso revele que

há uma representação social de que quem tem o hábito de ajudar as pessoas pode ser taxado de “besta”, percebe-se que há um retorno afetivo para quem ajuda que se expressa no sentir-se bem após praticar alguma ajuda.

Por outro lado, o altruísmo pode gerar também um sentimento de frustração por conta da expectativa que se faz em relação ao modo como o outro deveria agir frente à ajuda recebida. Podemos ver essa ideia do altruísmo atrelada ao autossacrifício e uma consequente frustração no discurso do Paulo (GF 1):

A gente fazia parte do apoio ao estudante. Sofria horrores pra trabalhar por todo mundo. A gente trabalhava, tinha uma comissão chamada comissão de apoio ao estudante, essa comissão era responsável por organizar, por organizar a vinda, a permanência, a estadia, o bem-estar, a alimentação, é... Tudo dos alunos que vinham pra fazer a segunda fase. Então a gente passava o ano quase todo tentando ver algumas ações. Quando saía o resultado da segunda fase a gente morria, nera Rubênia? Pra ver esquema de tudo. Os meninos que viam não precisavam se preocupar com nada, apenas estudar. E quando a gente organizava isso, a gente tentava organizar o espaço de uma forma bem legal pra todo mundo ficar, pra todo mundo interagir, ficava todo mundo na sua patotinha.

A frustração dessa expectativa pode ser geradora de conflitos dentro dos grupos, uma vez que ela pode vir acompanhada de desinteresse em se manter em uma relação de troca altruística onde o provedor de ajuda não se vê valorizado. Essa ideia merece ser aprofundada em outros estudos que visem compreender com maior profundidade como se organizam cotidianamente as relações baseadas no altruísmo e na solidariedade dentro do PRECE.

Assim, a solidariedade voltada para a realidade social no PRECE envolve altruísmo/generosidade e uma preocupação ética com o sofrimento alheio, com a exclusão social tendo uma finalidade de promover justiça social. Freire (2006a) aponta um caminho para a educação como libertação que se dá através do diálogo crítico e libertador e da problematização da realidade, assumindo o compromisso de buscar a superação das desigualdades e das injustiças sociais. Nessa perspectiva freireana, a libertação é alcançada de forma coletiva, através de sujeitos que juntos lutam por transformarem as condições materiais e simbólicas que envolvem as suas vidas. Freire (2005, p. 58) reforça que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, sendo essa uma premissa para alcançar a condição de ser mais, ou seja, para empreenderem uma ação libertadora que leve os sujeitos a desenvolverem seus potenciais de vida que muitas vezes foram subjugados às condições de opressão, pobreza e injustiças em que vivem.

Vemos uma referência no Jornal Folha da Juventude (2006, n. 17, p. 3) à preocupação com a justiça social quando se demonstra uma preocupação com a educação pública de qualidade:

Reservamos esse espaço no Jornal para publicar mensalmente artigos, ideias e depoimentos que possam valorizar, apoiar e fortalecer o mais importante e extensivo serviço público de uma nação: a Escola Pública. Esse nosso maior patrimônio merece todo o carinho e cuidado, já que 89% dos brasileiros passam por ela e, sem Escola Pública de qualidade, não vale a pena se falar de justiça social.

La Taille (2006, p. 62) define que “ser justo é dar a outrem o que é seu por direito e aponta dois princípios que inspiram a justiça, a igualdade e a equidade, sendo que o primeiro considera que todos os seres humanos têm o mesmo valor intrínseco e não devem receber privilégios, enquanto o segundo reconhece que é preciso tornar iguais os diferentes a partir da percepção de que as diferenças precisam ser levadas em conta para se garantir o primeiro princípio, a igualdade.

Vemos no Jornal Tribuna do Estudante (2004, n. 15, p. 4), uma referência a essa ideia de justiça como um princípio norteador do modo de atuação do movimento “A instituição não utiliza métodos seletivos para a formação de seu corpo discente, recebendo todo e qualquer estudante que deseje estudar, independente de seu nível de conhecimento”. Esse princípio de igualdade se assenta em valores cristãos que fortalecem a ideia da inclusão social a partir da aceitação incondicional daqueles que tiverem disposição a receber, mas também a se doar pelo outro. Como estamos trabalhando com documentos históricos, percebemos que algumas mudanças foram sendo feitas ao longo dos anos, sendo a prática de seleção de participante para o PRECE necessária para lidar com o grande número de participantes que se interessaram em ingressar no movimento.

D’Aurea-Tardeli (2009, p. 79) considera que a justiça e a solidariedade são valores que se complementam, uma vez que esta traz uma dimensão de compromisso àquela. Nesse sentido, a autora complementa que a solidariedade “[...] É a determinação de se comprometer com o bem comum de todos e de cada um, que parte do convencimento de que todos nós devemos ser responsáveis por todos”.

Quando falamos de solidariedade e justiça, estamos nos referindo aos valores de Benevolência cuidado, que se refere à preocupação com os conhecidos, como também ao valor Universalismo compromisso, que se volta para uma preocupação com a humanidade, visando justiça. Esses valores se materializam na forma de ajuda que é oferecida nas relações estabelecidas entre os participantes do PRECE. Kalina (GF 2) faz uma referência a esses

valores, quando comenta a atitude de ajudar as pessoas praticada por muitos precistas, “E aí pensando agora, eu fiquei pensando, nossa, quase, senão todas, quase todas as pessoas que eu conheço que de alguma forma participaram do PRECE, de algum projeto dele, são pessoas muito legais, são pessoas que ajudam muito assim”. Tom (GF 1) também se refere a esse valor como algo que foi incorporado a sua vida a partir do PRECE: “Hoje em dia, graças a Deus, eu to conseguindo, né, o PRECE me ajudou muito a conseguir falar, conseguir dar minha opinião. E principalmente poder ajudar as outras pessoas, né, que antes eu num ajudava não”.

Assim, compreendemos que no PRECE, a categoria Reciprocidade-receber e retribuir resguarda essas duas dimensões voltadas para a finalidade de alcançar a justiça, entendida principalmente a partir do princípio da equidade, como podemos ver no Jornal Tribuna do Estudante (2004, n. 14, p. 2):

Seria por demais honesto se a universidade tivesse uma quota para estudantes da escola pública, pois já que a nação permite que seus filhos sejam submetidos a diferentes condições educacionais, também deveria julgá-los diferentemente quando estes desejassem dar continuidade aos seus estudos no ensino superior.

Embora a noção da equidade esteja veiculada nos discursos oficiais do PRECE, ela não é compreendida por todos os precistas como um princípio da justiça, sendo por isso geradora de rivalidades dentro do próprio movimento, como podemos ver no discurso do Paulo (GF 1):

Eu lembro, eu ficava indignado quando vinha algum recurso pro PRECE, era para as EPCs, aí cada EPC queria ganhar mais que a outra, porque a sua escola era mais importante, num sei o que. Então tinham brigas assim muito ferrenhas e eu ficava “Meu Deus do céu, isso é tudo para o bem comum”. Tem uma EPC que precisa mais de dinheiro, porque ela tem mais gasto, mais estudantes. Tem outra que não precisa, porque já vem um recurso X só voltado pra ela.

A fala do Paulo evidencia um aspecto contraditório na formação dentro do movimento PRECE: a facilidade de cooperar no endogrupo coexistindo com a competição com aqueles que não fazem parte da “panelinha”. A competição pode favorecer um maior fortalecimento dos precistas nos seus endogrupo por sentirem-se preteridos pelos demais, o que pode acarretar em maior rivalidade e distanciamento dos valores voltados para justiça e solidariedade. O que se apresenta como uma consequência negativa é a despotencialização do PRECE enquanto um movimento em rede, na medida em que os conflitos, se não forem vivenciados e dialogados, podem enfraquecer os laços entre as pessoas (SEGURA, 2009).

Discutiremos mais sobre a essa questão quando apresentarmos as contradições do processo formativo do PRECE.

A justiça compreendida pelo PRECE está relacionada também com princípios cristãos que engaja os sujeitos a agirem no mundo movidos por uma ideia de busca de justiça social, à semelhança da ação de um Deus considerado bom e justo. No Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 3, p. 3), vemos uma referência a esse ideal de justiça baseado no cristianismo “Deus está carinhosamente cuidando desse projeto [PRECE], o qual representa os anseios de um Deus justo e cheio de amor, que não se conforma com a situação de injustiça a que estão submetidos os nossos estudantes carentes do interior do Estado”. Além disso, vemos também no discurso oficial do PRECE a referência à questão do altruísmo, que é uma atitude que envolve sacrifício e determinação, como escrito no Jornal Tribuna do Estudante (2003, n. 12, p. 2) “O PRECE , portanto, é uma tocha que ainda está acesa, porque alguns acreditam e sofrem por isso, e quem não está disposto a pagar um preço, não deve entrar em suas fileiras”.

Enquanto as relações de trocas cooperativas ganhar-ganhar garantem aos indivíduos apoio mútuo do grupo nas trocas de informações, afetos, apoio, as relações de troca altruísticas, solidárias, garantem a prestação de apoio pelos precistas universitários ou pelos facilitadores não-universitários que colaboraram com os projetos das EPCs desenvolvidos nas suas comunidades. Assim, quando pensamos nos valores que embasam essas práticas de trocas que colaboraram para a cooperação e a solidariedade, identificamos como motivação para essas relações de trocas valores como Benevolênci a cuidado e Universalismo compromisso.

Encontramos também no valor Universalismo Tolerância um ponto de convergência entre os valores do PRECE e os valores dos participantes, o que nos ajuda a compreender também como a construção de relações baseadas no respeito, na empatia, na tolerância favorecem um espaço adequado para a aprendizagem cooperativa. Vemos uma referência ao valor Universalismo tolerância quando Jeremias (GF 2) se refere às habilidades sociais aprendidas no PRECE:

[...] e as habilidades sociais também, eu praticamente não conhecia antes de entrar no PRECE, de respeitar o outro, de se colocar no lugar do outro, de respeitar, e, assim [...] de ver o erro e não só criticar, de que fulano tem que fazer, cicrano tem que fazer, de ser autônomo, de ser protagonista, de ir lá e fazer, eu passei depois do PRECE a ter esses valores.

A referência à prática das habilidades sociais no PRECE tem uma relação com a fase 5 de Sistematização da metodologia, a partir da qual o PRECE sofre influências da

Aprendizagem Cooperativa norte-americana (JOHNSON; JOHNSON, 1994) que comprehende que aos estudantes é preciso ensinar não só habilidades cognitivas, mas também competências que favoreçam a construção de relacionamento entre eles. O PRECE, ao longo da sua constituição, sofre influência de Freire (2006a), que também aponta a necessidade de uma formação humana integral, que extrapola o âmbito cognitivo, preocupando-se com a ética, com a moral e com a realidade sociopolítica. Avaliamos que esses valores de Universalismo tolerância, embora já estivessem presentes de alguma forma no PRECE, não eram evidenciados no discurso oficial, o que podemos constatar pela ausência de referências a esse valor nos documentos do PRECE até a fase 4 da Politização do Movimento.

Nesse sentido, percebemos que a ênfase dada à construção de relacionamentos a partir da valorização das habilidades sociais no contexto de aprendizagem contribuiu para a prática de atitudes de tolerância, respeito, empatia e proposição de críticas construtivas motivadas por valores como o Universalismo tolerância. Além disso, a tolerância também é a base sobre a qual se sustenta a construção de relações dialógicas (FREIRE, 2006a) que dão suporte para a construção de projetos pedagógicos coletivos. Serrano (2002, p. 49) afirma sobre a necessidade de educação para a tolerância:

A tolerância adquiriu uma relevância particular como princípio de relação entre indivíduos, povos e culturas. Definitivamente, é a base que possibilita o diálogo criativo e a comunicação entre os homens e, portanto, a base de entendimento. Com a educação para a tolerância, poderemos chegar a fomentar um autêntico diálogo, que no mundo atual torna-se cada vez mais urgente. A educação para a tolerância orienta-se no sentido da criação de uma sociedade que emerge com toda a sua diversidade. Procura coadjuvar um processo social de consolidação da paz mediante o respeito aos direitos humanos e à prática da democracia.

Inglehart (2000) também identifica o aumento da tolerância como uma constatação da presença dos valores pós-materialistas nas sociedades pós-industriais, os quais favorecem a participação política dos sujeitos e o estabelecimento de uma cultura pró-democrática. Consideramos que é relevante fazer um contraponto a esse autor, uma vez que ele correlaciona o nível de desenvolvimento econômico com a emergência de valores pós-materialistas, entendendo que os sujeitos mais escolarizados tenderão a ser mais tolerantes.

Percebemos que a nossa amostra apresenta uma população predominante de pessoas oriundas de contextos vulneráveis, onde possivelmente não seriam forjados valores pós-materialistas por conta das circunstâncias de vulnerabilidade e exclusão sociais nas quais muitos se encontravam. Entretanto, compreendemos que as práticas de enfrentamento aos contextos de pobreza e vulnerabilidade a partir de estratégias de apoio social (VALLA, 1999) e

fortalecimento (MONTERO, 2006), subsidiadas por valores cristãos e por um ideal de transformação social, dispararam os potenciais de ação (SAWAIA, 2004) dos sujeitos, permitindo a emergência de valores pós-materialista mesmo em um contexto social consideravelmente diferente dos contextos tradicionais pós-industriais onde esses valores costumam emergir.

Quando refletimos sobre a presença do valor Autodireção de ação no PRECE, que se refere à liberdade na determinação das próprias ações (SCHWARTZ *et al.*, 2012), em comparação com a pontuação desse valor na amostra da pesquisa, vemos que embora essa pontuação não seja baixa, ela demonstra que não há uma correspondência direta entre o que o PRECE e os sujeitos valorizam.

Um pressuposto que apresentamos para compreender esse fenômeno está na investigação das formas como os sujeitos se constituíram nos seus processos formativos no PRECE, como estiveram presentes nos espaços de participação e tomada de decisão, os quais podem levar a construção de sujeitos autônomos intelectual e moralmente ou dependentes da decisão de outras pessoas. Tanto Freire (2006a) quanto Piaget (1994) concebem o sujeito do conhecimento como um ser ativo, capaz de se desenvolver cognitivamente até chegar a um nível de autonomia. Rogers (1978, p. 119) também deu ênfase à crença no potencial dos sujeitos inseridos nos espaços de aprendizagem, considerando-os capazes de se desenvolverem autonomamente “[...] se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem”.

Esse processo de construção de autonomia requer uma participação efetiva dos sujeitos nos processos grupais de decisões (VIEIRA; XIMENES, 2008), onde os participantes do processo construam relações simétricas e democráticas. Rodrigues (2007) aponta que havia uma dificuldade de muitos precistas em tomarem decisões, em apresentarem as suas opiniões e sugestões nas reuniões coletivas por conta da dependência que tinham do aval do líder Manoel Andrade. O autor acredita que apesar das críticas feitas pelo próprio Manoel Andrade por conta dessa apatia que muitos precistas apresentavam, a dificuldade de mudar esse comportamento reflete uma cultura local de subserviência, que está impregnada de práticas sociais onde as pessoas acatam as normas e ordenações delimitadas por outras pessoas, não construindo um processo de autonomia nos espaços de participação e decisão.

Embora percebamos que há uma ênfase no protagonismo tanto no discurso oficial do PRECE, quanto nos valores que os próprios participantes atribuíram ao PRECE, não é consenso de que o protagonismo seja tão praticado pelos precistas, como afirma Paulo (GF 1)

“Mas eu comprehendo que assim, pode ser que o protagonismo é veiculado nos discursos, mas ele não é, mas ele não é praticado por muitos”. Associamos o protagonismo ao valor Autodireção de ação por entendermos que aquele vislumbra atitude e tomada de decisão pautada numa escolha livre.

Acreditamos que o processo de participação, de tomada de decisão em coletivos e a construção de autonomia reflete uma ideologia, um funcionamento de sociedade que se expressa nos comportamentos de cada sujeito. Góis (2003) define a participação social como uma dimensão da consciência individual capaz de transformar o entorno como também o sujeito em si envolvido nessa ação. É necessário passar por uma desconstrução dos processos que foram sendo historicamente forjados na cultura de um povo, seja no âmbito familiar, escolar ou religioso, os quais foram pautados em uma ideia de educação autoritária (FOUCAULT, 1977) e em uma concepção de sujeito que deveria reproduzir o que lhe era ensinado e não tomar parte nas decisões (DEWEY, 1971), ou seja, que não deveria participar ativamente na sociedade.

Cidade (2012, p. 44) afirma que “A juventude, quando inserida em situações de privação, desenvolve formas alternativas de vivenciar sua condição juvenil. Os jovens criam novas estratégias de sociabilidade, organizam o cotidiano segundo suas necessidades e aspirações. A vida em condições de pobreza não lhes passa despercebida”. Não há dúvidas de que o PRECE contribuiu para que os sujeitos vislumbrassem novas formas de participação social, novas representações para o papel do educando, novas metodologias educacionais, ampliando o espectro de experiências que tinham sido vivenciadas anteriormente pelos estudantes. Entretanto, a experiência no PRECE não foi suficiente para forjar nos estudantes um processo de autonomização “ideal”, que levasse inclusive a uma cultura de participação política, de engajamento cívico e cidadão no movimento como um todo.

Isso não significa, por outro lado, que as experiências dos precistas não resultaram em sujeitos engajados socialmente e capazes de agir de forma autônoma moral e intelectualmente. A fase de politização do PRECE teve resultados positivos na construção dessa noção de cidadania e participação social, despertando o desejo de muitos precistas no envolvimento com questões da sua pôlis e das suas comunidades. Podemos perceber essa dimensão da autonomia moral refletida no discurso do Natanael (GF 2):

[...] Isso [a visão que a gente é responsável por melhorar o que está ao nosso redor] serve também pra nossa rua, pro nosso bairro, o lixo tá ali na rua, alguém deve fazer, coisas nesse sentido, hoje sinto que eu não devo só criticar, dizer que alguém tem que fazer, se eu tô lá, também sou responsável, da forma que eu puder, eu deveria ajudar.

Em relação ao valor Benevolência dependência, que é um valor que se refere à confiabilidade que a pessoa transparece aos demais, embora ele não apareça entre os valores do PRECE, na amostra de participantes ele foi o valor que teve a terceira maior pontuação e também foi associado à categoria “Construção de relacionamentos” cunhada a partir dos valores que os participantes atribuíram ao PRECE, como apresentamos anteriormente. Com isso, pretendemos refletir sobre como esse valor pode ter constituído a formação identitária dos participantes.

Presume-se que a construção de espaços de aprendizagem baseada na cooperação e na solidariedade necessitem de que as relações interpessoais estejam centradas em um mínimo de confiança mútua. Entretanto, a manutenção dessa relação de confiança pode se manifestar como uma necessidade pontual para se conseguir realizar o processo de aprendizagem grupal para dele extrair benefícios pessoais, como podemos ver no discurso do Fernando (GF2):

[...] Pra mim pode existir num dado momento, certo, esses laços de confiabilidade, mas depois que alguns conseguem seus objetivos, você não pode confiar tanto naquele indivíduo que vai pensar, caminhando junto, até mesmo aqui na escola, se eu consigo uma coisa melhor vou praqui, tá entendendo? Mas isso é uma coisa bem mais profunda, mais polêmica, bate no fígado aí pode perfurar o intestino, num sei o quê, aí muita gente vai se sentir mal por isso.

Um aspecto a ser observado é a questão de como essas relações de confiança se estabelecem podem ser vistas por alguns como um meio para se chegar a um determinado fim, o que não implica necessariamente que os participantes conseguiram estabelecer comunicações autênticas (MAILHIOT, 2013) dentro dos espaços coletivos do PRECE. A ideia de que a confiança construída dentro do grupo pode ser compreendida como uma finalidade utilitarista será mais discutida adiante quando apresentarmos os diferentes perfis de precistas.

O estabelecimento de comunicações autênticas requer uma aprendizagem, ou seja, não é um dom que alguns recebem e outros não. De acordo com Mailhiot (2013), a aprendizagem da autenticidade e o estabelecimento de relações de confiança exige a libertação dos preconceitos em relação ao outro e uma maior transparência para se revelar ao outro sem máscaras. Rogers (1980) também apontava a aprendizagem significativa como possível na relação professor-aluno em um contexto pedagógico, quando construída sobre um solo de confiança, a partir de atitudes como empatia, autenticidade e consideração positiva

incondicional¹⁴, as quais facilitariam o crescimento dos sujeitos em direção a um desenvolvimento saudável e próximo do ideal.

Percebe-se que o estabelecimento de relações de confiança não é uma conquista fácil, ela exige uma maturidade e um despojamento de valores previamente construídos, baseados muitas vezes em preconceitos e imagens cristalizadas construídas sobre os outros. Embora haja uma valorização do valor Benevolência dependência na amostra dos participantes da nossa pesquisa, não temos elementos suficientes para analisar o tipo de relação de confiança construída nos espaços de atuação dentro do PRECE, sendo necessário o aprofundamento dessa questão em futuras pesquisas.

Em suma, podemos perceber que o discurso do Fernandoacima revela que no processo formativo de muitos dos estudantes que passaram pelo PRECE há uma deficiência no que diz respeito à solidez dos valores vivenciados durante o tempo em que se participou do movimento. A que se atribui essa liquidez de valores? Acreditamos que a resposta não está somente na limitação do PRECE enquanto organização que busca promover um processo formativo pautado em valores humanos, como também não está somente na dificuldade dos sujeitos serem regidos por valores socialmente contra-hegemônicos. Pensamos que a questão que se apresenta pode ser respondida através da observação da Relação que se estabelece entre o PRECE e os participantes, onde nessa interseção entram em cena os aspectos pedagógicos e metodológicos, histórico-culturais, políticos, psicossociais que colaboram para uma maior ou menor vinculação dos sujeitos às ideologias difundidas dentro desse movimento.

Em relação ao valor Humildade, ele encontra-se presente no PRECE e foi pontuado na amostra em um nível intermediário. Podemos perceber no discurso oficial do PRECE o apelo à práticas de humildade em contraposição ao orgulho, como foi expresso no Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 9, p. 2)

[...] A segunda tentação é a praga do orgulho, que acarreta quase sempre elitismo e desunião. Esse mal aparece justamente quando todos se sentem mais fortes e auto-suficientes. Muitos dos estudantes, quando já formados, ou ainda como universitários, se sentirão tentados a se diferenciar dos outros que ainda não chegaram onde deviam chegar. E é nesse momento, que muitos, tocados pela perfida soberba, movidos pelo orgulho pessoal, em nome de pequenas diferenças,

¹⁴ Na relação professor-aluno, a autenticidade se refere ao fato do professor agir como uma pessoa real diante do estudante, estando consciente dos seus sentimentos, podendo expressá-los se achar necessário; a empatia é a atitude de colocar-se no lugar do aluno como se fosse ele, na tentativa de compreender o modo como o aluno “funciona” nos processos de aprendizagem. A consideração positiva incondicional é um respeito e apreço sincero pelo estudante, reconhecendo-o como um ser dotado de sentimentos e potencialidades (ROGERS, 1980).

procurarão caminhar sozinhos pelo despenhadeiro, esquecendo-se que a força está sempre com aqueles que conseguem caminhar juntos e unidos.

O valor Humildade no PRECE está atrelado também à subcategoria Reciprocidade-receber e retribuir, ramificação da categoria Cristianismo, na medida em que o discurso oficial do PRECE conclama os participantes a se reconhecerem como parte de um grupo onde todos são importantes e têm uma função específica, sendo o estudante em um dado momento ora mais beneficiado pelo grupo, ora mais solicitado ao autossacrifício. Não há nenhum sujeito dispensável no grupo, todos devem compor essa rede que se retroalimenta. Imaginamos que o valor Humildade sofra influência dos valores cristãos, que mesmo diluídos nas práticas do PRECE, apresentados com outros nomes e configurações, ainda resguardam muitas das suas características originais.

La Taille (2009), por outro lado, não acredita que a influência da religião, no caso, a católica, seja suficiente para explicar a presença da humildade como uma virtude valorada positivamente pelos jovens nas pesquisas que realizou. O autor avalia que a humildade, no contexto em que vivemos da “cultura da vaidade”, se contrapõe ao ideal de prestígio, manifestado nas mais diversas formas de autoexaltação (blogs, celulares, televisão) que promoveria uma imagem de vencedor. A humildade, por outro lado, seria associada com a imagem do “perdedor”, pois passaria despercebido em um mundo que tem valorizado cada vez mais o falar de si, mostrar a sua imagem, publicizar-se.

Quando levamos essas reflexões para analisar como o valor Humildade se configura na constituição dos precistas, percebemos que se por um lado, há um discurso que valoriza a humildade dentro desse contexto, por outro, há uma exaltação do precista como uma espécie de guerreiro que consegue vencer uma grande batalha, uma guerra contra as condições sociais adversas que lhe são apresentadas. Avaliamos que o contexto de vulnerabilidade, pobreza e exclusão no qual se encontram muitos precistas podem ter propiciado sentimentos de desânimo e descrença, já que havia muitas forças contrárias ao desenvolvimento do movimento, como podemos ver no Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 8, p. 2):

[...] Nada foi fácil, pois muitos ventos tentaram apagá-la (a luz do PRECE), muitas forças tentaram abafá-la. As palavras desmotivadoras, as críticas destruidoras, as dificuldades financeiras e os desânimos persistentes a natureza humana se faziam obstáculos. Todavia, essa luz não feneceu [...].

A participação no PRECE pode ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento às condições desfavoráveis pelas quais passavam os sujeitos, os quais tiveram seu fortalecimento (MONTERO, 2006) possível a partir das estratégias coletivas de superação das condições de opressão, como podemos ver no Jornal Folha da Juventude (2006, n. 17, p. 7):

Enquanto classe popular, não podemos esperar somente que alguém fale por nós, que apareça um salvador da pátria. Mas aprendemos no caminho da participação, da solidariedade, do respeito, do fortalecimento democrático que somos gente que luta, que vive e com um extraordinário potencial transformador.

Apesar de adotar um viés libertador, esse discurso traz consigo um sentimento de potência que pode vir a gerar um ideal de precista, o qual é atrelado à imagem de um vencedor, de um indivíduo que consegue feitos heroicos, como observamos no Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 3, p. 3), o qual apresenta o precista como um guerreiro:

Não pense que será fácil a caminhada, não se iluda, será uma batalha. Você será tentado a desistir, principalmente por aqueles que, assombrados pela dificuldades, um dia já desistiram e hoje encontram-se sem esperança e desanimados. Nós os exortamos a não olhar para os fracassados, pelo contrário, os convidamos a fixar a visão naqueles que trilharam e já venceram muitas etapas. A colheita é sua, procure o melhor.

Embora a exaltação ao precista não se configure como um apelo à “cultura da vaidade”, ela se manifesta através da valorização do estudante que conseguiu superar as inúmeras adversidades para alcançar um sonho. Assim, avaliamos que a Humildade é valorizada no PRECE, mas ela coexiste com valorização da imagem do precista-guerreiro que tem que ser enaltecido, pois ele servirá de referência e inspiração para os mais novos através da “Pedagogia do exemplo”. Se o precista não for valorizado pelos seus feitos, se as suas conquistas não forem publicizadas, perde-se a chance de ampliar o movimento.

Em relação ao Poder recurso, vimos que esse valor se encontra na lista daqueles que estão ausentes no PRECE ao mesmo tempo em que foi o valor com menor pontuação na amostra da nossa pesquisa. Podemos ver no discurso oficial do PRECE, no Jornal Folha da Juventude (2006, n. 17, p. 2), uma crítica à valorização da lógica de desenvolvimento voltada para o mercado e ao consumismo e uma invocação à preocupação com causas sociais e com o desenvolvimento sustentável:

Todo país, ou até mesmo a mais simples e isolada comunidade sonha com o seu desenvolvimento, mas pouco tem se refletido sobre o significado dessa ideia. Para a

maioria, o desenvolvimento é medido pela presença de um mercado forte, com grandes e múltiplas oportunidades de emprego para gerarem consumistas [...] A miséria para eles está relacionada, simplesmente, a falta de empregos e por consequência ao baixo poder aquisitivo do povo. Os investimentos em educação quase sempre têm como propósito a formação de capital humano para o mercado [...] Quase nunca há estímulo e investimento para educação de natureza emancipatória e cooperativa, que vise preparar cidadãos para produzir benefícios sociais à coletividade. Tudo segue a lógica do mercado [...] Que tal, se nós, todos juntos, abandonássemos essa ideia de que ser desenvolvido e feliz é poder consumir, e lutássemos por um mundo ecologicamente viável em que todas as pessoas, tivessem igualmente, acesso à saúde preventiva e curativa, educação para sustentabilidade, moradia, trabalho e direito a participação com autonomia? Não seria esse um desenvolvimento mais justo e sustentável?

A visão acima explicitada se coaduna com a abordagem multidimensional da pobreza de Sen (2010) que entende a pobreza como privação das capacidades básicas e da liberdade do indivíduo, sendo o desenvolvimento uma conquista dessas liberdades e não só a conquista de renda. Assim, a pobreza multidimensional é compreendida a partir de diversas formas de privação: dificuldades de acesso a serviços de qualidade nas áreas da saúde, da educação, da segurança; impasses às liberdades civil, política, à liberdade básica de sobreviver; precária distribuição de terras; diferenças de raça e de gênero, entre outras.

A partir dessa compreensão de pobreza, avaliamos que existem uma série de implicações psicológicas da pobreza (CIDADE; MOURA JÚNIOR; XIMENES, 2012), ou seja, ela é simbolizada no psiquismo humano gerando uma série de repercussões na vida dos sujeitos, nos seus modos de pensar, sentir e agir. Assim, a vivência de estratégias educacionais, como a experiência no PRECE, se apresenta como um enfrentamento a essa pobreza que não é só material, como podemos ver no discurso oficial do PRECE, que entende o desenvolvimento como capacidade. Uma consequência dessa linha de raciocínio é a compreensão do recurso material/financeiro como meio e não como fim para essa liberdade.

Embora os jovens precisam estar em contato constante com os valores hegemônicos da sociedade que evidenciam o consumo como uma forma de inclusão a determinados grupos, como estratégia para garantir status social ou para o reconhecimento e para o sucesso; ao mesmo tempo muitos desses jovens estão afetivamente envolvidos e dedicados a uma causa coletiva voltada para o enfrentamento à exclusão social e à busca da emancipação humana, o que parece fazê-los relativizar o valor que se dá ao dinheiro, como podemos ver no discurso abaixo:

O PRECE me fez sair do meu mundo, muitas pessoas têm seu próprio mundo, aí eu vou estudar, tudo bem, vou pra uma faculdade, vou ficar rica e tudo, sustentar todo mundo da minha família, vou ter um carrão, num sei o que, acho que todo mundo no fundo pensa assim, mas a partir do momento que entrei no PRECE e conheci a

história de vida de várias pessoas lá do PRECE, isso me fez mudar minha mente totalmente [...] tantas pessoas que apoiam, que tavam lá diante mesmo de tanta dificuldade conseguiram superar, e você ter um amor ao próximo, se colocar no lugar, de tá ali pra ajudar sem nada em troca, em questão financeira, dinheiro, em nada [...] (ANITA, GF 2).

Pelo que podemos observar neste discurso, as experiências vivenciadas no PRECE provocam uma vinculação e identificação com uma multiplicidade de pessoas com histórias de vida diversas, mobilizando afetos e redirecionando os projetos de vida antes construídos sobre os ideias dos valores hegemônicos. Assim, a vivência no PRECE faz um tensionamento aos apelos ecoados pela sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 1970) e da “cultura da vaidade” (LA TAILLE, 2009) promovendo uma revisão dos valores de vida que outrora orientavam predominantemente as escolhas dos participantes do PRECE.

Como já afirmamos anteriormente, apesar de constatarmos a baixa pontuação do valor Poder recurso na amostra da nossa pesquisa, isso não significa que esse valor não esteja presente na vida dos precistas, principalmente daqueles que se afastaram ideológica e afetivamente do movimento, como veremos mais a frente quando apresentarmos os níveis de envolvimento com o PRECE. O que podemos presumir, de uma forma geral, é que o valor Poder recurso está atrelado a uma autonomia financeira, que é algo importante no processo de emancipação dos sujeitos, embora esse valor não figure entre aqueles com maiores pontuações.

Com relação ao valor Poder domínio, ele apresenta a segunda menor pontuação na amostra da pesquisa e também o consideramos como um valor ausente no PRECE. Percebemos que no discurso oficial do PRECE, como podemos ver no Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 7, p. 5), há uma referência à uma educação diferenciada “Se quisermos uma sociedade mais humana teremos que investir numa educação humanizadora que permita trabalhar o resgate dos valores como a solidariedade, a responsabilidade social, o amor ao próximo e a valorização da vida”. Assim, refletindo sobre esses valores, nos questionamos sobre que tipo de sujeito o PRECE pretende formar. A ideia de uma educação humanizadora encontra respaldo na educação popular de Freire (2006a), que se contrapõe a toda forma de autoritarismo, de dominação de um ser sobre outro, sendo assim, contrária ao valor Poder domínio.

Ao longo do processo de sistematização do PRECE, foi se percebendo a importância de valorizar a corresponsabilização entre os membros do grupo, fortalecendo a ideia de que a liderança no grupo deve ser compartilhada, transformando a figura dos monitores e professores das células de estudo em articuladores, os quais têm um papel menos

hierárquico dentro dos grupos, pois devem facilitar o processo de aprendizagem e não devem gerar dependência da presença deles nos grupos (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011). Toda a ideologia precista baseada na cooperação e na solidariedade, em cima de valores democráticos, coletivos, como também essas transformações na forma como se concebe o tipo de liderança que deve ser formada no PRECE contribuem para uma baixa pontuação no valor Poder domínio.

Em relação ao valor Tradição, assim como os valores Poder recurso e Poder Domínio, ele também foi considerado um valor ausente no PRECE e está localizado nas menores pontuações da amostra de participantes. Vemos no discurso oficial do PRECE algumas referências à contestação da tradição e dos paradigmas em voga através da proposição de práticas contra-hegemônicas:

Você está dando um passo importante na sua vida: o ingresso em uma Escola Alternativa, iniciativa do Projeto Educacional Coração de Estudante. Certamente, você não está matriculado em um estabelecimento de ensino **convencional**, por isso gostaríamos que você tivesse consciência de que esta escola é diferente das demais, tanto na forma como nos objetivos. Não se trata de uma entidade que se proponha a encher a cabeça dos alunos de conhecimentos de forma abrupta e irracional. Não prometemos fazer o que **você** não deseja. (JORNAL TRIBUNA DO ESTUDANTE, 2002, n. 3, p. 3).

Embora reconheçamos a presença no PRECE de valores tradicionais como aqueles baseados no cristianismo, percebemos que esses valores se aproximam mais de uma teologia da libertação (BOFF, 1980) do que de valores religiosos conservadores, uma vez que eles contestam o modelo socioeconômico vigente e as práticas pedagógicas tradicionais, apontando novos caminhos para a libertação de sujeitos por meio da educação cooperativa e solidária . Em entrevista com Manoel Andrade (EN 1), ele reflete que antes de criar o PRECE fazia parte da Aliança Bíblica Universitária (ABU), onde recebeu influências ideológicas ligadas ao cristianismo a partir da leitura de autores que não eram da área de educação, mas os quais ele considera como evangélicos de vanguarda, como John Stott, autor do livro Sermão da montanha, Samuel Escobar, que escreveu o livro Cristianismo Autêntico e de Juan Carlos Ortiz, escritor do livro O discípulo.

Muitas das forças e ações mobilizadas pelo PRECE no contexto em que surgiu e nos quais se expandiu exigiu abertura das pessoas ao novo, à mudança, a quebra de paradigmas vigentes, sendo um processo de negação de uma série de práticas e costumes tradicionais, uma contestação ao fatalismo (MARTÍN-BARÓ, 1998) que despotencializa a ação humana, a fim de criar espaço para o inédito viável (FREIRE, 2006a). Gilberto (GF2) comenta sobre esse tema:

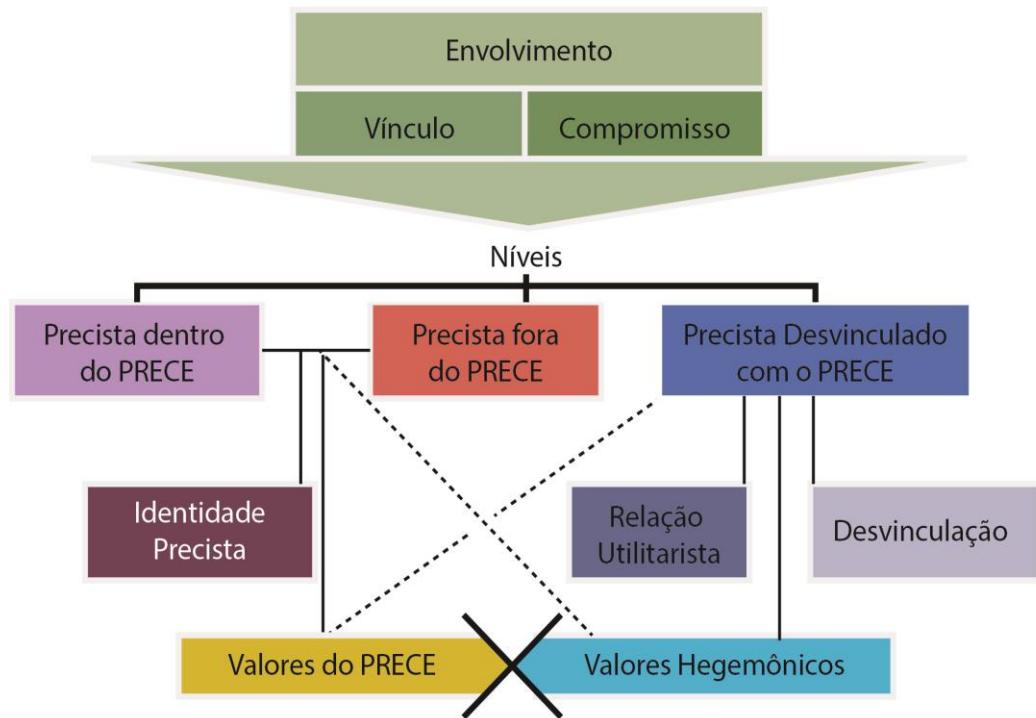
O PRECE tem uma nova visão, e acima de tudo que você pode crer que dá certo, quando tá tudo ao contrário, quando toda a estrutura diz que não, você não vai conseguir, que filho de agricultor, filho de gente pobre não pode entrar na universidade, nós que já entramos na universidade, que já passamos e já saímos, então visão pra outros cantos, é esse paradigma.

A partir do que foi exposto nesse tópico, percebemos que a vivência no PRECE contribuiu significativamente na construção de valores humanos dos participantes da pesquisa, sendo necessário compreender, então, como esses valores se agregam na constituição identitária dos precistas. Limitamos as nossas análises aos valores acima apresentados por entendermos que eles expressam aqueles mais importantes para o nosso objeto de estudo.

7.2 A RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO COM O PRECE E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PRECISTAS

Para analisar a influência do PRECE sobre os valores pessoais dos seus participantes, precisamos compreender uma categoria que se apresenta nesse estudo com o nome de “Envolvimento” (FIGURA 10). De acordo com os participantes dos grupos focais, o que leva um sujeito a ser um precista dentro do PRECE, fora do PRECE ou um Precista desvinculado é o tipo ou nível de envolvimento que ele teve com o movimento. O precista atuante dentro do próprio PRECE ou o precista atuante fora do PRECE, são aqueles que levam para a sua vida pessoal os valores aprendidos dentro desse espaço e o precista desvinculado é alguém que se desligou afetivamente do movimento, beneficiando-se dele de forma utilitária e não incorporou os valores do PRECE aos seus, o que diferencia esses três níveis. Essa desvinculação pode ser compreendida como uma forma de aproveitar-se do PRECE como um espaço onde se busca uma finalidade específica, uma meta, que após ser alcançada, promoveria um afastamento do participante do movimento, uma vez que a vinculação dele estava direcionada ao alcance de um objetivo pessoal.

Figura 10 – Envolvimento com o PRECE em seus diferentes níveis



Fonte: Elaborada pela autora.

Compreendemos neste estudo que o envolvimento é uma categoria que integra o compromisso (BASTOS; YAMAMOTO; RODRIGUES, 2010), mas também acrescentamos a ela a noção do vínculo. Isso significa que para as pessoas se envolverem na participação nos espaços coletivos do PRECE e se comprometerem enquanto participantes dentro dos processos cotidianos, elas precisam construir vínculos, relações de confiança, de amizade, de reciprocidade. Brandão (1999, p. 113) aponta que “Para que a amizade ocorra, há pelo menos três requisitos segundo Aristóteles: a) é preciso que haja uma aproximação entre as pessoas; b) que se gere um conhecimento mútuo entre elas e c) que cada um deseje o bem do outro”. Assim, o envolvimento se refere a essa construção de vínculos, de amizade, que parte de uma aproximação e conhecimento do outro e culmina em um querer bem ao outro, em assumir uma responsabilidade pelo outro.

Para Casassus (2009, p. 123), “Talvez o mais impactante dos vínculos seja sua inquestionável reciprocidade, quer dizer, a inegável presença do outro. Em um vínculo, um se define em relação ao outro, existe bidirecionalidade”. Entendemos que é graças a essa reciprocidade que existe a partir da construção de vínculos que é possível a instalação de práticas de cooperação e solidariedade no PRECE, o que é confirmado pela alta pontuação

nos participantes do valor Benevolência dependência, que se refere à confiabilidade com os membros do grupo do qual faz parte.

Entendemos que esse processo de vinculação e compromisso não é linear e sequencial, onde primeiro se construiria vínculos para depois comprometer-se com o grupo, mas acontece de forma dialética, pois à medida que se envolve afetivamente com o grupo, também se compromete com ele. À medida que se está comprometido, liga-se emocionalmente a ele e aos membros do grupo. Assim, quando falamos de envolvimento, nos referimos tanto ao compromisso que se tem com uma causa coletiva, com a transformação social, como também nos referimos à construção de vínculos que possibilitam a disposição afetiva para estar com e para o outro.

Percebemos essa ideia de envolvimento presente nos discursos do Alberto (GF 1) e Paulo (GF 1) respectivamente, o que delimita a forma como esse sujeito atuará no futuro a partir dos valores aprendidos no PRECE ou a partir de outros valores:

Eu comecei a entender o que que ele formava, qual o elemento assim que fazia a diferença no PRECE, né? Era um elemento que não tinha nome, era uma coisa que tem a ver com envolvimento, né? Talvez o grau de envolvimento da pessoa fosse o nível dela, o nível que ela está de PRECE, vamos dizer assim. A pessoa que sai do PRECE, ou seja, não sai do PRECE, mas que vai fazer outras atividades, que deixa as suas atividades e passa pra outras pessoas né, vai fazer outras coisas na sua vida, ela não deixou de ser precista, ela simplesmente tá em outro nível (ALBERTO, GF 1).

Tiveram pessoas que passaram aqui e aqui era como se fosse só mais um cursinho, mas pra outras pessoas não. Outras pessoas agarraram esse projeto com unhas e dentes e levaram e a gente se tornou assim uma família. Por isso que eu disse que tem níveis, tem gente que passou por aqui, estudou aqui, passou no vestibular e saiu. Talvez o objetivo dessa pessoa fosse apenas ingressar na Universidade. Mas eu conheço outras pessoas que vieram, estudaram aqui no PRECE, passaram na Universidade e retornaram como facilitador. Eu fiz isso, vários outros colegas meus fizeram isso também, né? Então, eu acho que deve ter assim, se é pra fazer uma categorização, acho que devem ter níveis de precista, né? Tem aqueles que realmente se engajam na cultura do PRECE, que absorvem esse é...as ideologias [...] (PAULO, GF 1)

A partir dos discursos acima, percebemos que esse nível de envolvimento com o PRECE é que delimita como a pessoa é identificada: como precista dentro do PRECE, precista fora do PRECE ou precista desvinculado. A categoria Precista dentro do PRECE inclui os sujeitos que entraram no PRECE e permanecem atuantes. Mesmo aqueles que já tenham atingido seus objetivos pessoais, que não estejam atuando mais diretamente no grupo, ainda são considerados precistas, mas estão em outro nível de atuação, vivenciando os aprendizados e valores em outros espaços, sendo estes os Precistas fora do PRECE. Há ainda a categoria Precista desvinculado que engloba as pessoas que participaram do PRECE, mas

que no momento que alcançaram suas metas pessoais, se desligaram do movimento por não terem incorporado os valores do PRECE, não levando adiante os aprendizados adquiridos.

Ser precista é algo que se incorpora na identidade social dos sujeitos, sendo esta “ligada ao conhecimento (de um indivíduo) de sua pertença a certos grupos sociais e da significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” (TAJFEL, 1972 *apud* DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 63). Acredita-se que essa identificação social visa satisfazer a necessidade de ter uma imagem positiva de si mesmo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009), sendo a adesão a um grupo com determinados valores e reconhecimento social um mecanismo utilizado pelo sujeito para se considerar também digno de consideração. Assim, identificar-se como precista, por um lado, representa um desejo de ser tão valorizado positivamente por conta da associação ao próprio PRECE.

Podemos compreender que a forma como a experiência foi vivenciada, o nível de envolvimento que a pessoa teve durante a sua atuação no movimento e a permissão que ela se deu para se deixar atravessar pelos valores do PRECE que a caracterizam como um precista, atuante dentro ou fora do PRECE ou até mesmo um precista desvinculado, como podemos ver nesse diálogo no grupo focal (GF 2):

Pesquisadora: Todo mundo que passa pelo PRECE sai e continua precista ou existe ex-precista? Todos saem do PRECE da mesma forma?

Michel: Posso expressar a minha percepção? Baseado na minha fala, o PRECE é uma opção, é como se fosse uma opção de vida [...] Então acho que tem pessoas que entra, não se acha e sai, como religião, igreja [...] tem o pessoal que se converte e depois descobrem que não é aquilo, na verdade sabe que conversão não depende de igreja, na verdade conversão é mudança de vida, eu quero mudar de atitude, de hábito, isso não existe, eu acho até que existem pessoas que se encaixam mais, se acham mais, ou há pessoas que já têm esses valores e só precisava de um local pra ele se desenvolver, existem pessoas que têm e dificuldade chegando a se descobrir. Não tem o tempo de maturação pra que se desenvolvam com esse sentimento que está sendo colocado aqui, talvez ele precise de mais tempo, essa é a minha percepção.

Joana: Senti isso na universidade, quando entrei na residência universitária e aí eu fui me envolver com a questão de melhoria da residência, aí eu pensei “todos os precistas quando verem que a gente tá lutando pra melhorar, aí eles também vão querer” [...] e eu pensei assim, todo mundo vai lutar por isso, eu percebi que não, foram pouquíssimos os precistas que se envolveram nessa luta, de fazer a melhoria da residência universitária, do programa de residência universitária crescer pra receber essas pessoas que viriam depois, eu senti isso, nessa época a minha ilusão que todo mundo era igual no PRECE, que o PRECE tocava as pessoas igualmente acabou, não é todo mundo que é tocado do jeito que fui tocada, que o Michel foi tocado [...]

Fernando: Essa pergunta é muito instigante, você reflete justamente, me lembro de muitas discussões que a gente fazia na diretoria da EPC, o que fica mais é o núcleo duro, o núcleo duro, como se fossem os quatro gatos pingados, como ela falou, tem gente que só vem mesmo, se beneficia e sai, conseguiu seu objetivo e sai, mas assim de pensar no desenvolvimento, essas coisas todas, é pouca gente, eu vejo muito isso, é pouca gente.

Este diálogo nos aponta alguns aspectos relevantes a serem analisados. Para alguns precistas, as experiências que tiveram no PRECE se incorporaram nas suas identidades pessoais, estando eles participando ativamente ou não do movimento. Michel usa uma metáfora com uma conversão religiosa, que acreditamos não ser uma comparação descontextualizada, pois a construção do PRECE se deu em um espaço marcado pelas influências do cristianismo, como já vimos anteriormente. Essa influência dos valores cristãos leva-nos a refletir sobre o termo “conversão” utilizado pelo participante, que entende o PRECE como uma experiência que gera, em algumas pessoas, uma verdadeira mudança de vida, enquanto em outras pessoas, o PRECE não passa de um interesse pontual, uma proposta a qual se adere enquanto se beneficia dela, sendo estes últimos os Precistas desvinculados.

Michel também argumenta que algumas pessoas já tinham previamente os valores que encontraram no PRECE e só precisavam desenvolvê-los, enquanto outras pessoas não tiveram o tempo de maturação para a frutificação desses valores.

Joana, por sua vez, percebe que o “espírito” do PRECE não toca todas as pessoas de forma igual, sendo muitas delas afastadas dos ideias precistas quando estão ocupando outros espaços. Fernando também apresenta uma visão de que o movimento PRECE não é feito por um grande número de pessoas, já que muitos só ficam agregados enquanto se beneficiam dele, mas por um número reduzido de pessoas que se envolvem de forma mais intensa.

Sá (2010, p. 93) reforça a visão sobre os diferentes níveis de envolvimento com o PRECE ao afirmar os diversos papéis sociais desempenhados pelos precistas nos seus grupos a partir de uma ideia de integração da família:

Pensar o grupo de precistas em formação como uma família, além dos laços de fraternidade, próximo aos referenciais da religiosidade presentes no contexto formativo do programa, é também reconhecer as diferentes posições/ papéis sociais e hierárquicos no grupo num contexto em que os formadores mais antigos são responsáveis, são referência para os demais jovens em formação no PRECE. Já os jovens que não se reconhecem ou escolhem não fazer parte da "matriz familiar de formação no PRECE", aqueles que talvez por não terem tido o "repasse" adequado de informações, posturas e valores sócio-ideológico que constituem a matriz de formação no programa, são considerados como dispersos e acomodados.

A influência dos valores cristãos também é um elemento que compõe esse envolvimento entre os precistas, os quais constroem seus vínculos baseados em laços de fraternidade e dedicação ao outro, seja esse outro um amigo ou um estranho que venha a se tornar conhecido. Anita (GF 2) evidencia esse aspecto ‘Eu penso muito no PRECE assim mesmo como amor ao próximo, você se doar por uma pessoa que você não conhece tanto,

mas que você sabe que tem, que cultiva valores que você acredita, sabe?”. Por outro lado, aqueles que não se envolvem como os demais, acabam não aderindo integralmente aos valores do PRECE denominados por Sá (2010) como sócio-ideológicos e são vistos como dispersos, o que nomeamos nesse estudo como Precistas desvinculados.

É a partir desse envolvimento com o PRECE que é possível se construir uma vinculação com os membros do grupo a ponto de se considerarem como uma família, como podemos ver nos discursos do Paulo (GF 1) e da Joana (GF 2) respectivamente:

O que ficou assim pros que realmente participaram do PRECE foi a construção de família, que é a ideia que eu tenho de PRECE, né? Eu não sou ex-precista, eu fui precista só aqui em Fortaleza, mas eu ainda me considero um precista, né? Não trabalho diretamente com as atividades mais organizadas pelo PRECE, mas eu tenho isso de precista em mim [...] nós nos considerávamos irmãos, a gente fez a nossa família. Comemorávamos os aniversários nas casas e tal. As famílias, os pais né, conhecia os membros assim, porque a gente era bem unido. Só que depois que todo mundo foi à universidade, foi ganhando os seus espaços. Hoje em dia a gente praticamente, nós não nos vemos mais, mas a gente fica assim na... Quando a gente se encontra em um lugar, ou então se fala de alguma forma, a gente sempre remete a esse tempo que foi muito importante pra gente. Então, não é que a gente deixou de ser precista, não é que... que o nosso sentimento pelo PRECE acabou, mas é porque a gente realmente tem que conquistas os outros espaços né? (PAULO, GF 1)

Eu tenho no PRECE o mesmo sentimento que o Assis, família, que a gente gosta, toda vez que a gente se reúne, é como se tivesse, é igual a família, a gente num gosta das festas de final de ano? Às vezes ou quando tem um vô uma vó que reúne a família pra um aniversário, essas coisas, a mesma coisa com o PRECE, é tão forte esse sentimento de família que eu tenho [...] (JOANA, GF 2).

A partir do exposto, percebemos que esse sentimento de estar integrado ao grupo como se ele fosse uma família facilita a nossa compreensão de que essa experiência é muito significativa para uma grande parcela de participantes, a ponto de seus valores pessoais serem influenciados pelos valores do movimento, da “família PRECE”. Embora os discursos acima utilizem a metáfora com a família para evidenciar os aspectos afetivos que implicam na construção de vínculos duradouros, entendemos a família também como lócus de conflitos e disputas, dimensão que será trazida mais adiante quando discutirmos a categoria “Precista humano”.

Algumas pessoas definem o PRECE como um sentimento (AVENDAÑO, Ana, 2008), uma vez que a vinculação a esse movimento interfere nos afetos dos participantes diante dos contextos de exclusão em que muitos se encontram, levando-os a uma ação. Sawaia (2004, p. 114) aponta a necessidade da potência de ação como práxis frente à dialética exclusão/ inclusão “potencializar pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos, necessidades, para superar o sofrimento ético-político”, demarcando um

direito à afirmação, à expansão e à busca pela liberdade, sendo antagônica à potência de padecimento, geradora de passividade, alienação e servidão como possibilidades frente às situações de sofrimento e exclusão. O sofrimento ético-político, por sua vez, é definido por Sawaia (2004, p. 104) como aquele que:

Abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade [...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor por ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação importa socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Percebemos que a motivação humana que impulsiona essa potência de ação para a superação desse sofrimento ético-político, possibilitando um sentido de vida em busca de expansão está conectada com um sistema de valores que contribuem para direcionar a ação humana para um determinado fim. O que gera, então, uma potência de ação nesses sujeitos precisas?

Para muitos precisas, essa potência de ação está conectada a valores coletivistas (GOUVEIA, 2006) e de autotranscendência (SCHWARTZ *et al.*, 2012), sendo motivadora de um compromisso, o qual traz consigo a noção de obrigação à categoria envolvimento (BASTOS; YAMAMOTO; RODRIGUES, 2010). Isso justifica a presença dos valores Universalismo compromisso, Benevolência cuidado, Benevolência dependência e Universalismo Tolerância como aqueles de maiores pontuações na amostra de participantes da nossa pesquisa, os quais são ligados à dimensão autotranscendência, que implica na restrição a si próprio para dedicar-se ao outro.

O movimento PRECE conseguiu mobilizar muitas pessoas para refletirem sobre suas realidades de vida e planejar um futuro que antes não era visto como possível para muitos estudantes pobres moradores dos interiores. A adesão a um grupo que fornecia suporte pedagógico, a motivação oferecida pelos pares para a conquista dos sonhos, os exemplos de colegas que foram bem sucedidos na realização dos seus objetivos pessoais, o apoio emocional e material, todos esses elementos, contribuíram para a ativação dessa potência de ação frente à realidade de exclusão.

A participação no PRECE funcionou como um espaço de apoio social por permitir aos sujeitos sentirem-se valorizados, cuidados, apoiados nos momentos difíceis de sua vida através do estabelecimento de relacionamentos que suprissem suas necessidades materiais,

cognitivas, emocionais ou afetivas. Além disso, possibilitou a construção de projetos de vida, ampliando as perspectivas de futuro dos jovens sertanejos que muitas vezes se viam predestinados a um futuro não promissor. De acordo com Manoel Andrade (EN 1), o PRECE influenciou os sujeitos na construção de futuro, despertando o potencial de solidariedade que já existia neles:

Nós somos muito novos ainda para pensar em influências [de valores], o que eu vejo que influenciou na região é uma coisa muito simples, nós influenciamos muito a perspectiva de futuro da vida dos jovens, isso a gente influenciou, a gente influenciou um pouquinho na capacidade cooperativa, um pouco mais na solidariedade, um pouco mais, porque tem gente que é do PRECE que não é muito solidário, mas tem gente que é do PRECE e é solidário, então o que aconteceu? A gente conseguiu agregar essas forças de solidariedade, não é que a gente fez que as pessoas se tornassem mais solidárias, mas a gente valorizou o potencial de solidariedade que as pessoas já tinham, que é uma diferença, pra você dizer assim que o Pentecoste é mais solidário, isso não acontece em vinte anos, isso vai levar 100 anos se nós trabalharmos direitinho. Se perguntar assim “A gente percebe solidariedade em Pentecoste?” Sim, porque o PRECE conseguiu agregar.

Quando refletimos sobre a presença do PRECE na construção dos projetos de futuro dos jovens, analisamos essa concepção a partir de Velho (2004, p. 28) que o define “a ideia central é que, primeiramente reconhece-se não existir um projeto individual ‘puro’, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas”. Essa ideia fortalece uma visão histórico-cultural onde se considera que os sujeitos se constroem nas interações sociais (VYGOTSKY, 1991), sendo os seus projetos de vida, fruto dessa dinâmica interacional, não existindo, assim, um projeto de vida descolado do contexto cultural e social em que se vive. A respeito disso, Rodrigues (2007, p. 67) afirma:

As estratégias utilizadas na superação dos problemas estimularam o sentimento de solidariedade e de mútua cooperação [no PRECE]; aliás, um sentimento/ação que, na minha compreensão, contribuiu, decisivamente, para superar muitos obstáculos, desenvolvendo, também, o senso de pertencimento ao grupo, de afirmação, de construção de identidade. Essa solidariedade desenvolvida pelo grupo foi imprescindível para que os problemas fossem minimizados. Essa prática solidária foi uma ação geradora e mobilizadora de interesses comuns, possibilitando ao grupo o desenvolvimento de laços de identidade e de pertencimento.

Assim, desmistifica-se a ideia de indivíduos privilegiados “por natureza”, capazes de superar as adversidades impostas pelo mundo a partir, simplesmente, de suas escolhas individuais. O que identificamos, a partir da experiência do PRECE são sujeitos em coconstrução, onde o projeto de vida e a formação identitária se dão de forma mediada. Em relação à identidade Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 54) consideram que:

Não pode ser encarada como uma unidade imutável, idêntica ou imediata, mas sim compreendida como processo em constante reatualização ou reposição da identidade pressuposta, aquela que ao nascer identifica quem ele (a) é, de onde vem. As relações sociais vão possibilitando as transformações ou as reatualizações da identidade pressuposta. É nesse sentido que a identidade é considerada um processo de alteração.

Compreendemos que nessa construção de projetos de vida, a identidade passa por transformações. Muitos dos jovens moradores de zonas rurais, historicamente negados ao direito de uma formação acadêmica ou até mesmo de uma conclusão de uma educação básica, passam a construir projetos de vida onde incluem uma formação universitária e se veem capazes de interferir no desenvolvimento comunitário (GÓIS, 2005) de seus locais de moradia, negando as representações sociais formadas sobre os jovens rurais.

É interessante perceber que é neste contexto sociocultural em que o PRECE surge, onde as perspectivas de futuro através do trabalho ainda são mais precárias por conta de estar situado em um contexto de zona rural nordestina. Se no presente podemos ver algumas políticas sociais voltadas para a formação da juventude para o trabalho nas zonas rurais, com a implementação de políticas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP)¹⁵ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, c2016), há mais de duas décadas, quando surge o PRECE, esses programas eram inexistentes.

É necessário refletir também que muitas vezes essas políticas voltadas para a juventude acabam por adotar uma concepção assistencialista na medida em que não trabalham com processos de autonomização, participação e transformação social, forjando um protagonismo juvenil que não caminha no sentido da libertação (SILVA, 2014). De acordo com Mandelli, Soares e Lisboa (2011), as políticas públicas para educação e trabalho de jovens apesar de estarem tentando ampliar possibilidades de vida dos jovens e reduzir a exclusão social, só terão validade se forem ações não assistencialistas, visando o desenvolvimento pessoal e de formação para a vida. Além disso, no contexto rural, a ideia de juventude, dotada de direitos, espaços sociais delimitados e adiamento do tempo trabalho, também se fragiliza (CARNEIRO, 2005) uma vez que a dinâmica rural apresenta outra

¹⁵O ProJovem foi criado em 2005 com o objetivo de colaborar com a formação profissional do jovens de baixa renda, dividindo-se em quatro modalidades (Adolescente, Trabalhador, Campo e Urbano). O Pronatec foi criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. As EEEP são escolas criadas no Ceará a partir de 2008 para oferecer educação de ensino médio e profissionalizante.

compreensão dos processos de desenvolvimento, onde os jovens e as crianças são chamados a compor a força de trabalho para suprir as necessidades básicas familiares.

Assim, quando analisamos a construção de projetos de vida neste contexto, entendemos, a partir de La Taille (2006), que os sujeitos buscam a expansão de si próprio e também autoafirmação, que no final das contas, representa uma busca por se enxergar como uma pessoa de valor, o que favorece uma adoção de sentido à própria vida e o usufruto de uma “vida boa”. Assim, o PRECE se constitui, inicialmente, como um movimento apartado das políticas sociais que, à medida que foi crescendo e ganhando reconhecimento e visibilidade social, conseguiu problematizar as representações sociais de juventude na região, anunciando novas possibilidades de construção de projetos de futuro diferentes para os jovens estudantes, possibilitando aos jovens reconhecerem seus valores positivos e construírem novos sentido sentidos para as suas vidas.

Apesar de todo o aparato discursivo presente no PRECE que favorece uma ligação duradoura com membros do grupo, há uma parcela de sujeitos que apesar de vivenciarem uma experiência potencialmente transformadora, após se afastarem física ou afetivamente do movimento já não agem motivados pelos valores vivenciados no PRECE. O que acontece, então, com essas pessoas que passam por essa experiência e se tornam precistas desvinculados? Kalina (GF 1), Alberto (GF 1) e Michel (GF 2) apresentam, respectivamente, uma crítica à pouca consistência desses valores na vida de algumas pessoas que passaram pelo PRECE:

É assim, parece que a gente tenta começar um movimento bem incipiente assim de combate mesmo, de enfrentamento a diversas realidades, seja de desigualdade social, de o próprio acesso à educação, universidade e tal, ensino público. Mas depois que a gente sai da universidade, a gente entra no mercado de trabalho e esquece dessas lutas assim. Eu... Quando eu fico pensando nisso me dá uma tristeza muito grande, sabe? De ver que podia ser um negócio muito legal, mas que ele chega num lugar em que morre assim [...] (KALINA).

[...] A gente ficava se perguntando “por que pessoas que já passaram falam tão mal da gente?”, cara, quando a gente tá de fora, quando a gente se sente de fora do PRECE vem um sentimento, você sabe que dizem, num sei se na prática é verdade, que o amor e o ódio são ali muito próximos, o pessoal desenvolve uma mágoa, certo? Pode ser de uma pessoa só e, de uma liderança, ela (...) todo o movimento, tem algumas pessoas, não são muitas que conheço, tem algumas pessoas magoadas, elas não, umas conseguem assim por maturidade, experiência, em não misturar as coisas, “não, não gosto e pronto”, mas outras não, elas não gostam, mas outras falam mal do trabalho, tendo sido precista intenso, um precista que usufruiu, que colaborou, esse sentimento de colaborar está sendo podado nesse momento por uma mágoa que não soube resolver, pode ser que com o tempo ele resolva, ou eles resolvam, ou ela resolva (MICHEL)

Muitas pessoas que passam pelo PRECE conseguem até se envolver com as práticas e com as causas defendidas pelo PRECE, de combate às desigualdades sociais, mas quando há distanciamento físico ou afetivo do programa por conta do ingresso no mundo do trabalho, ou até mesmo por conta de desentendimentos vividos no movimento, há uma tendência a um afastamento progressivo do movimento, chegando ao ponto de não se ver mais como integrante dessa família ou até mesmo de desqualificar o movimento do qual fez parte.

Analisamos que há uma disputa de valores que se manifesta no momento em que os precistas passam a ocupar novos espaços que são regidos por valores diferentes daqueles vivenciados no PRECE, muitos deles valores hegemônicos em nossa sociedade. Isso não significa que os precistas desvinculados perderam os valores aprendidos no PRECE, mas que possivelmente passaram por uma reordenação de prioridades axiológicas, ainda que o seu sistema de valores tenha alguma estabilidade (ROKEACH, 1973).

Podemos entender também que a partir dessa reorganização de prioridades axiológicas, há transformações nos processos identitários dos sujeitos, uma vez que os valores são incorporados na identidade das pessoas, ou seja, nas representações de si que elas fazem (LA TAILLE, 2006). Assim, a partir dos novos contextos e experiências vividos pelos precistas, é possível que haja uma mudança nas prioridades de valores dos sujeitos, provocando transformações também na forma como esses sujeitos se comportam e se definem.

Uma questão que se apresenta a partir do exposto é se os precistas desvinculados, ao longo dos seus processos de vinculação ao PRECE, conseguiram construir projetos de vida baseados nos seus interesses autênticos ou se estiveram sonhando um sonho de outrem, reproduzindo um padrão de comportamento que lhe era esperado socialmente. Dantas e Ciampa (2014, p. 150) apontam que:

Sujeitos que não desenvolvem um projeto de vida para si acabam vivendo de forma heterônoma. As condições exteriores exercem grande influência sobre o desenrolar de suas vidas. Quando o sujeito passa a ter maior consciência de seus projetos de vida (os quais possuem, pelo menos parcialmente, um caráter autêntico), deixa de reproduzir automaticamente aquilo que as políticas de identidade apresentadas impõem como “necessário” e o passa a experimentar uma certa sensação de autonomia.

A desvinculação do grupo é uma consequência desse processo de reorganização dos valores, quando os sujeitos passam a ter mais autonomia sobre a própria vida, podendo caracterizar-se como um rompimento de vínculos com os membros do grupo do qual faziam parte ou provocar um afastamento em termos de princípios, valores e ideologias. Pelo que

percebemos, o que gera um mal-estar em alguns precistas que permanecem ligados ao PRECE é a percepção de que aqueles que se desvincularam abandonaram uma causa coletiva, aproveitaram-se somente de forma utilitarista do movimento. Muitos dos valores do PRECE não são duradouros na vida de pessoas que mesmo tendo tido algum tipo de envolvimento com o programa, acabaram sendo motivados a agir a partir dos valores hegemônicos.

Como podemos ver no discurso do Natanael (GF 2) “[...] Eu não sabia mas eu meachei ali, eu também, assim, me sinto assim, sou outra pessoa depois do PRECE, mas acredito que tem pessoas que não, o PRECE ali é um grupo de estudo que consegue ir pra universidade, já fui ali pra não se contaminar com esses sentimentos [...]. Por outro lado, outros, como o Assis (GF 2), acreditam que não exista “ex-precista”, sendo esse afastamento algo circunstancial que pode ser revertido:

Não vejo ex-precistas, vejo precistas que estão mais envolvidos, que entraram, encamparam, e aqueles que naquele momento que se encontraram com o grupo não estavam ainda preparados, não era o momento dele, mas ele ainda pode voltar, eu acredito nisso, no retorno, a pessoa vai se envolver, ter outra vivência em outro momento, na minha cabeça funciona isso, intensidade que está relacionada com a época, com o momento que a pessoa está vivendo.

O que podemos apontar como conclusivo a partir do que foi exposto é a noção de que os valores do PRECE se incorporaram na vida e na construção identitária dos sujeitos de diversas formas a partir do nível de envolvimento que se teve com o movimento, como também a partir das vivências anteriores à entrada no projeto, sejam elas dentro dos âmbitos familiares, comunitários, religiosos ou não, os quais podem colaborar para que os valores do PRECE sejam mais facilmente apropriados. Esse nível de envolvimento com o PRECE pode ter uma relação com a forma como os afetos foram construídos nessas relações de troca e de reciprocidade desenvolvidas dentro dos grupos, como também deve ter uma relação com o papel que cada precista desempenhou dentro desse espaço coletivo, mas o aprofundamento dessa questão deve ser feita em outros estudos, já que extrapola os objetivos da presente pesquisa.

7.3 VALORES DO PRECE X VALORES HEGEMÔNICOS

Definimos a categoria “Valores do PRECE x Valores hegemônicos” para analisar os discursos que evidenciam essa disputa de valores. Por um lado, os valores do PRECE estão associados com o bem coletivo, com a busca por justiça social, com a valorização do ser, com

o respeito ao outro, à humildade, que podem ser associados aos valores Universalismo compromisso, Benevolência cuidado, Universalismo Tolerância, sendo esses valores motivacionais das práticas da cooperação e da solidariedade desenvolvidos dentro do programa, como também de outras ações nos espaços diversos onde os “Precistas fora do PRECE” estejam atuando.

Por outro lado, os valores hegemônicos estão associados à busca pela satisfação das necessidades individuais em detrimento das necessidades coletivas (GOUVEIA, 2006), à busca pelo “ter” (BAUMAN, 2001), pelo status social, a valorização do poder advindo dos recursos materiais, dentre outros. Percebe-se que os valores do PRECE disputam espaço com os valores hegemônicos da sociedade, a ponto dos primeiros se fragilizarem quando algumas pessoas que passaram pelo PRECE encontram-se distanciadas fisicamente desse espaço, quando estão em situações que não facilitam a emergência desses valores.

Podemos compreender esses valores hegemônicos a partir de Bauman (2001) que afirma que na modernidade líquida o indivíduo procura a autoafirmação quando passa a ter bens e produtos como forma de se sobressair diante da sociedade. Baudrillard (1970) também se refere à juventude capturada pela sociedade de consumo que encontra a satisfação e as ideias de felicidade vendidos nos objetos de consumo, muitas vezes supérfluos e fugazes. Soma-se a isso o fato de que as pessoas convivem com um apelo constante à autovalorização (LA TAILLE; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2006), ao individualismo e competitividade (JOHNSON; JOHNSON, 1994) e à concorrência dentro da lógica tradicional de disputa de espaços no mercado de trabalho (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011).

Fernando (GF 2) afirma que o afastamento dos precistas se dá por uma questão de interesses individuais que motivam a ação dos sujeitos e não por estarem associados com valores maléficos, o que podemos compreender também como um processo de autonomia:

[...] Só deixando claro que isso (afastamento do PRECE) não é por maldade, justamente por causa disso, todos nós somos movidos por interesse, são os mais diversos possíveis. Não vou dizer que isso é errado, que tá se beneficiando, eu também tô me beneficiando, mas aí é uma coisa que é de cada um, tem seus objetivos, seus interesse, e aí ele mesmo vai refletir se está fazendo certo ou errado.

Acreditamos que o PRECE acaba sendo um espaço de formação de valores através da prática da cooperação e solidariedade no âmbito da formação acadêmica, limitando-se, muitas vezes, a funcionar como uma política afirmativa que promove transformação de ordem individual na vida dos participantes, sem que, muitas vezes, esta experiência promova uma transformação humana mais profunda, em termos de formação

cidadã e política no sentido de favorecer uma busca coletiva por emancipação humana. A respeito disso, Rodrigues (2007, p. 80) afirma:

Nos estudos preparatórios para o vestibular, paulatinamente as ações foram se concentrando, fundamentalmente, na apreensão dos conhecimentos exigidos nas provas dos vestibulares. Tal concentração pode implicar em sérias limitações à formação humana crítico-transformadora [...].

Apesar de analisarmos que Rodrigues se refere a um período do PRECE anterior à fase de politização, o que nos faz avaliar criticamente tal afirmação, entendemos que ela não é limitada de um todo. A interpretação, a partir da concepção de valores materialistas e pós-materialistas cunhado por Inglehart (2000), é de que a preocupação com os valores materialista, característicos de sociedades em que condições econômicas favoráveis ainda não foram alcançadas por grande parte da população podem se sobressair aos valores pós-materialistas, ligados a uma maior participação política e democrática, uma vez que muitos participantes do PRECE encontram-se em situações socioeconômicas desfavoráveis. Assim, a preocupação com a garantia de direitos básicos para si e para seus familiares muitas vezes é uma meta a ser alcançada pelos precistas, o que pode levar a uma despotencialização da sua atuação coletiva.

Alguns sujeitos veem nos espaços coletivos um caminho para conquistar seus interesses pessoais, sem que isso assuma uma necessidade de reciprocidade e construção de vínculos duradouros. Bauman (2001, p. 45) chega a afirmar que há um interesse mais individual do que coletivo no envolvimento com as causas comuns:

Qual é o sentido de interesses comuns senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhe pareça adequado separadamente e não ajudarão.

Apesar de fazermos uma análise crítica dessa visão apresentada por Bauman por assumir um viés pessimista e limitado sobre as experiências de envolvimento nas causas coletivas, não podemos deixar de considerar que há uma parcela de indivíduos que, de fato, utilizam-se dos benefícios do coletivo de forma utilitarista, pois não querem abrir mão da liberdade que o trabalho coletivo lhe cerceará. Essa seria uma limitação do movimento PRECE? Será que o movimento não consegue acessar esses sujeitos e promover uma formação transformadora em suas vidas? Ou seria uma questão de uma escolha individual

consciente? Ou seria um reflexo de uma sociedade que coage os indivíduos a agirem a partir dos próprios interesses?

Não pretendemos encontrar uma resposta somente para tantas perguntas, mas refletir sobre o contexto formativo em que se dá a construção dos precistas a partir da análise dos seus valores e dos modos de atuação dentro do PRECE. Sá (2010, p. 83) observou que há uma cristalização da visão de alguns precistas nos processos formativos desenvolvidos dentro do PRECE:

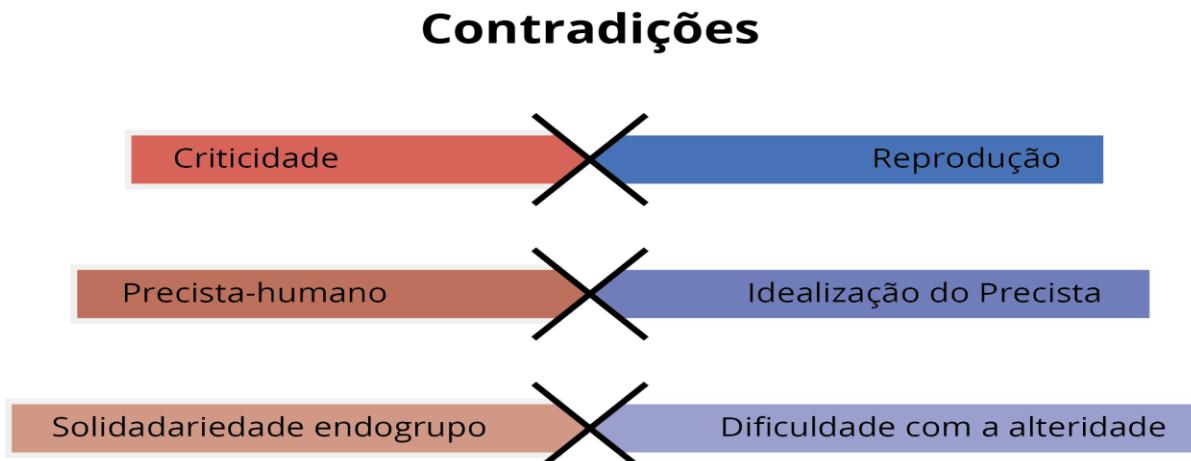
A partir da observação de campo do contexto formativo das EPCs, pude perceber que a autoria das atividades de formação desenvolvidas pelos precistas é limitada em virtude do contexto sócio-ideológico de formação vivido no programa o que leva muitos dos jovens a terem uma visão normativa e cristalizada sobre as diretrizes de formação cooperativa desenvolvidas no programa.

Percebemos, então, que há uma apropriação por parte de alguns precistas das diretrizes pedagógicas e do discurso oficial do PRECE de forma pouco crítica, sem refletir sobre os sentidos que ele tem para a sua vida pessoal e sobre os impactos dessa experiência para a construção de projetos de futuro, que incluem as escolhas que deverão ser feitas no âmbito da vida privada (escolha profissional), como também da vida coletiva (relacionamento com amigos e familiares, forma de atuação na comunidade, posicionamento político, etc.). Traremos uma reflexão mais profunda sobre esse aspecto no próximo tópico.

7.4 CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO PRECISTA

Apresentamos a categoria “Contradições” (FIGURA 11), que analisa algumas contradições na construção ética, política e social dos precistas, as quais foram agrupadas em cinco subcategorias com binômios que se opõem: Criticidade x Reprodução; Precista-humano x Precista-ideal; Solidariedade endogrupo x Dificuldade com Alteridade. Essa categoria nos auxilia a compreender que em todo processo formativo nos deparamos com contradições que, de alguma forma, limitam as metas educacionais pré-estabelecidas, ao mesmo tempo em que sinalizam pontos que devem ser revisados.

Figura 11 – Contradições na formação precista



Fonte: Elaborada pela autora

Em relação à subcategoria “Criticidade x Reprodução”, compreendemos que ela é uma consequência da contradição apresentada anteriormente. O PRECE visa a formação de sujeitos críticos, que ampliem sua consciência diante da realidade social em que vivem, sendo essa uma das grandes contribuições desse movimento, como podemos ver no discurso do Antônio (GF 1):

É uma coisa forte que eu acho que eu adquiri participando do PRECE foi a parte de consciência, consciência da realidade mesmo, que eu me considerava uma pessoa muito pobre nisso, eu num tinha consciência dos problemas da cidade, da minha família, de nada assim. Era tudo daquele jeito mesmo e pronto. Isso é o primeiro passo pra quem quer agir, ou seja, foi uma coisa importante.

Percebemos que a construção de um pensamento crítico necessita de uma desnaturalização da realidade social e de uma abertura para a elaboração de novos sentidos para as vivências. Apesar da ênfase a essa criticidade, muitos precistas acabaram adotando o discurso oficial do PRECE sem uma devida apropriação, sem lhe dar um sentido pessoal, resultando em uma formação frágil em termos de valores como já vimos anteriormente, na medida em que a falta de reflexão e criticidade sobre o que se vive pode resultar em uma identificação circunstancial com os valores do PRECE enquanto eles não forem confrontados com valores hegemônicos. Para compreendermos como isso apareceu em nossa pesquisa, citaremos um discurso da Kalina (GF 1) que permeia essa questão:

Porque a gente não se constrói, assim, em várias perspectivas assim. A nossa construção, por exemplo, no PRECE, não existe construção política. E até o nosso discurso de precista, ele é um discurso passado pra gente de forma meio que... Que

pra você decorar, entendeu? “Ah, eu sou filha de agricultora, sou humilde, eu preciso de ajuda, eu...”. Num sei, parece que o nosso discurso é uma coisa que vem sendo passada há muito tempo e num é nem tirando assim o mérito dele, não é dizendo que ele é falso ou que ele não deva existir, mas a crítica é quanto à falta de crítica a esse discurso assim, a falta de diálogo sobre esse discurso.

Kalina aponta essa ausência de criticidade quando os precistas reproduzem um discurso não autoral, copiado para si sem discriminação. Esse mecanismo leva a uma modulação de um jeito de ser precista, pois o sujeito não se constrói criticamente uma vez que não se assume como autor da sua própria fala, sendo refém de uma política de identidade normativa (DANTAS; CIAMPA, 2014). As consequências dessa cristalização e rigidez podem se dar na construção da identidade desse sujeito que, ao adentrar outros espaços, vira um alvo fácil de discursos e práticas que contradizem suas vivências e os seus supostos valores.

Identificamos também a subcategoria “Precista- humano x Precista-Ideal” por observar que no imaginário popular havia a idealização do precista como um portador de atributos pessoais atípicos que o faziam um ser apartado dos demais jovens não precistas de sua comunidade, sendo considerado como um ser estranho, como podemos ver no discurso do Alberto (GF 1) “Na verdade, é porque ele [precista] é estranho, realmente, o precista ele era estranho pra sociedade, a sociedade lá naquele local, pelo menos lá”. Carla (GF 1), Jeremias (GF 2) e Michel (GF 2), respectivamente, fazem referência a essa percepção da imagem do precista-ideal:

[...] Eu ouvi muitas pessoas dizerem né “ah, ela é precista, ela prega a cooperação, ela prega a solidariedade, num sei o que, e ela vai agir desse jeito”, né? E aí aquilo vinha pra mim como uma coisa assim... Eu não posso errar porque eu sou precista? Eu não posso ter essas escolhas porque eu sou precista, né? Então, assim, às vezes a gente cria um ideal que ele não existe, sabe? Que ser precista não significa não competir de vez em quando ou deixar de ajudar alguém. Porque essa questão da empatia, essa questão da solidariedade, eu tenho percebido que ela vem muito através dos nossos sentidos, das nossas motivações. Nem todo momento eu vou conseguir ser uma pessoa legal, uma pessoa empática, uma pessoa solidária, né?. (CARLA)

[...] A gente esquece que quem fez o PRECE, quem faz o PRECE são pessoas, com defeitos, falhas, “n” características que não são legais, fico muito feliz pela sua pesquisa, de ver relatos assim que mostram que as pessoas levaram a sério, se dispuseram a mostrar seus sentimentos. (JEREMIAS)

[...] Tem muita gente entrando no PRECE por status, por status mesmo, depois que entrava na faculdade ele dizia “ai, eu entrei no PRECE porque achava que precista era banbanban”. (MICHEL)

Essa representação social do precista é uma construção social compartilhada por moradores da comunidade, mas também atravessava o discurso oficial do PRECE. Vemos uma referência a essa exaltação da capacidade de superação do precista no Jornal Tribuna do Estudante (2002, n. 4, p. 3) “Apesar de tudo, podemos nos alegrar porque sempre haverá aqueles que de forma inexplicável ultrapassam as barreiras da lógica social injusta, superam as próprias limitações e rompem o ciclo vicioso da ignorância. Isso é maravilhoso e digno de todo júbilo”. No discurso oficial do PRECE se preza por uma valorização da humildade, mas ao mesmo tempo exalta as vitórias conquistadas pelos precistas de forma ufanista, provocando, muitas vezes, a reprodução dessa imagem do precista-ideal. Kalina (GF 1) reflete criticamente sobre essa idealização, apontando a necessidade de que os próprios precistas façam uma autocritica nesse sentido para conseguirem amadurecer o próprio discurso:

[...] Porque que a gente não consegue reconhecer, às vezes, essas incoerências, essas falhas até e continua com discurso de um grupo super idealizado, de um grupo perfeito, de um grupo que deve ser imitado em todos os lugares, enfim. Parece que é até um tanto de arrogância, assim, e eu acredito muito que se a gente conseguisse parar, e isso é uma coisa muito difícil, assim, eu sei. Imagino. Mas se o grupo, assim, se o movimento conseguisse parar, assumir esses erros, essas incoerências e pensar em cima delas, meu Deus, eu acho que a gente assim, eu acho que a gente daria um pulo de anos-luz.

Em relação à subcategoria “Solidariedade endogrupo x Dificuldade com a alteridade”, evidenciamos a contradição no sentido de que os precistas conviviam solidariamente com seus pares dentro do seu grupo, mas ao mesmo tempo muitos deles tinham dificuldades de lidar com as diferenças que se apresentavam como alteridade, inclusive com precistas de outros grupos. O fato de que muitos precistas fizeram escolhas de vida que eram vistas, no início do movimento, com desconfiança por moradores da comunidade contribuiu para que, em alguns lugares, o PRECE formasse uma espécie de gueto, de grupo fechado que não mantinha relações com outros espaços coletivos. Outra questão era a rivalidade que acontecia dentro do movimento, onde algumas EPCs se viam como antagonistas umas das outras. A respeito disso, Paulo (GF 1) aponta essa contradição presente em algumas EPCs:

Porque o PRECE sempre pregou muito a questão da cooperação, solidariedade, né? E quando a gente fazia a reunião com todas as EPCs, eu notava que não existia isso num todo, como a Carla já tinha falado. Era só assim pelas suas partes, né, você gostava, você era solidário, mas com os seus, com sua EPC.

Ao invés de buscarem diálogo com as pessoas que tinham visões e posicionamentos diferentes ou buscar compreender as necessidades específicas dos demais participantes do movimento, a partir de uma noção de equidade, muitas vezes os participantes do PRECE acabavam disputando espaços e recursos com os demais ou se isolavam cada vez mais dos demais membros de suas comunidades, evitando conviver com a diferença. Essa abertura para a alteridade favorece o desenvolvimento dos sujeitos que ampliam suas visões de mundo e aprendem a tolerar e conviver em um mundo que se torna cada vez mais plural, além de favorecer a produção de novos sentidos sobre as relações e práticas sociais (VYGOTSKY, 1995).

7.5 ROTA PRECISTA: UMA ALTERNATIVA AOS CÍRCULOS PERVERSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

Quando falamos de valores humanos estamos também refletindo sobre o tipo de sociedade e de modelos socioeconômicos que servem de referência para a constituição desses valores na vida dos sujeitos. Encontramos em nossa sociedade modelos econômicos produtores de desigualdades sociais profundas, baseados em uma lógica perversa que culpabiliza o sujeito pelos seus fracassos. Esse mecanismo está assentado em ideologias dominantes que naturalizam a realidade, sendo necessário problematizar esses processos que acentuam ainda mais as exclusões sociais historicamente construídas.

Kliksberg (2002, p. 26) aponta a existência de diversos círculos perversos promotores de processos de exclusão social, dentre eles o círculo “família pobre, educação incompleta, desemprego, pobreza”, o qual interage com outros círculos perversos geradores de outros tipos de exclusão. A experiência no PRECE se configura como uma alternativa a esse círculo perverso da exclusão pela ausência de uma educação de qualidade.

Podemos ver na Figura 12 que a rota alternativa do PRECE parte de um mesmo ponto, que é um jovem oriundo de uma família pobre que tem a possibilidade de vivenciar uma experiência de educação alternativa aos modelos tradicionais, a qual favorece uma formação superior que oferece subsídios para o enfrentamento à pobreza tanto através do ingresso em locais de trabalho que possibilitem a manutenção de condições de vida satisfatórias através de melhores recursos financeiros, como também possibilitando uma atuação comunitária (PRECE, associações, igrejas, partidos políticos).

Figura 12 – Uma rota alternativa do PRECE



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa rota alternativa se apresenta como uma estratégia de enfrentamento ao forjar novos métodos educacionais, modos de relacionamento e de compreensão da realidade social, impulsionando o potencial de ação (SAWAIA, 2004) dos participantes para buscarem transformações na sua vida pessoal, como também ampliando as possibilidades de intervenções na realidade social a partir dos conhecimentos adquiridos voltados para uma atuação comunitária. Natanael (GF 2) faz uma referência a essa possibilidade que o PRECE trouxe em termos de ampliar seus horizontes de vida através da educação: “o PRECE abriu uma porta gigante pra esse mundo do conhecimento, da educação, graças a Deus foi muito importante na minha vida, graças a Deus ter ido parar no Cipó naquele ano”.

Essa rota alternativa do PRECE não só promoveu mudança nas condições socioeconômicas e estruturais possibilitadas por uma formação superior, mas também na formação dos seus valores humanos, como apresentado ao longo dessa pesquisa, como também na constituição subjetiva desses sujeitos na medida em que puderam encontrar outras formas de se expressar no mundo, de constituírem seus processos identitários, como podemos ver nos discursos da Melina (GF 2) e do Jeremias (GF 2) respectivamente :

Acho que ninguém aqui me conhecia no ensino fundamental. Antes eu era uma pessoa totalmente individualista, porque no ensino fundamental era assim, eu sofria muito com as pessoas, porque as pessoas não gostavam de mim, eu me isolava, só

estudava, queria as melhores notas da escola, eu queria isso, o governo incentiva, dá premio pras pessoas que têm as melhores notas, e toda vez era assim, quando cheguei na escola, muitas vezes cheguei em casa chorando, muitas vezes, eu não gostava da metodologia, eu não gostava das pessoas [...] eu comecei o PRECE, fui me transformando muito mesmo, eu não falava, eu sou bem calada ainda, eu consigo me expressar melhor com as pessoas, realmente transforma, realmente comecei a me importar com as pessoas. (MELINA, GF 2)

O PRECE pra mim, ele representa uma porta, uma porta onde abri um mundo novo na minha vida, antes de ingressar na EPC, antes de entrar no PRECE eu tinha um pensamento muito pequeno se comparado com o meu pensamento depois que participei no PRECE, e eu percebi depois disso que passei a sonhar mais alto, meus sonhos eram muito pequenos, a partir da minha participação no PRECE eu comecei a sonhar. (JEREMIAS, GF 2)

A participação em espaços educacionais baseados na cooperação e na solidariedade, como o exemplo do PRECE, não é o único aspecto que justifique a presença de determinados valores humanos na vida dos participantes desse movimento, mas provavelmente a inexistência desse espaço afetaria significativamente a vida dos estudantes que, com muito mais esforço do que o que já foi empreendido, teriam de buscar rotas solitárias sertão adentro, encontrando, talvez, uma saída individual para a fome de um sujeito, mas a “seca” simbólica, que oprime a população como um todo, não se beneficiaria disso não.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa que foi apresentado neste estudo identificou a tensão existente entre os valores vigentes na sociedade contemporânea, considerados valores hegemônicos e os valores que o PRECE formou a partir do desenvolvimento de práticas sociais e educacionais baseadas na cooperação e na solidariedade. Ainda que os sujeitos que participam do PRECE sejam atravessados pelos valores difundidos neste espaço, eles se encontram em contato com os apelos do modelo de sociedade que prioriza o indivíduo, o autointeresse, o poder sobre os demais, a riqueza material, dentre outros valores.

Partimos da pergunta “Como os valores do PRECE contribuem na formação dos valores pessoais de seus participantes?” a fim de compreender como os sujeitos que participam desse movimento passaram a se constituir subjetivamente e agir no mundo tendo como referência valores humanos. Buscamos identificar também como se deu a permanência ou transformação desses valores ao longo da vida dos participantes ao selecionarmos pessoas que já não estavam mais ligadas diretamente ao PRECE. Assim, tivemos como objetivo geral desse estudo “Analizar as relações existentes entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativa (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes”. Para chegarmos à compreensão desse objetivo, buscamos investigá-lo a partir de três objetivos específicos.

Com o primeiro objetivo específico, “Identificar os valores do PRECE”, percebemos que esses valores forjaram uma Identidade Precista que é caracterizada pelo papel social desempenhado pelo participante do PRECE, pelos valores humanos que orientam a prática desses participantes e pelo referencial do Cristianismo como fundamento ideológico originário. Conseguimos elencar cinco valores que identificamos no PRECE: Universalismo Compromisso, Universalismo Tolerância, Benevolência Cuidado, Autodireção de Ação e Humildade, como também conseguimos identificar valores pouco presentes no PRECE: Poder Domínio, Poder Recurso e Tradição. Os valores que predominam no PRECE são valores que compõem a dimensão Autotranscendência a qual se refere a uma preocupação com o bem-estar do outro, assim como, os valores pouco presentes no PRECE fazem parte das dimensões Autopromoção e Conservação.

Identificamos também valores morais forjados nesse espaço a partir das interações sociais: Solidariedade, Compartilhar, Ajudar, Amizade, Família, Respeito, Empatia e Autonomia. Embora tenhamos identificado que esses Valores Morais orientem muitas das práticas dos participantes, eles não são trabalhados formalmente dentro do PRECE, sendo inseridos no cotidiano de maneira informal. Identificamos que o papel social desempenhado

pelo precista está orientado para uma atuação enquanto sujeito universitário-comunitário, vinculado afetivamente à sua comunidade de origem e com o compromisso de buscar o fortalecimento de si e dos sujeitos da sua mesma localidade. A ligação do PRECE com o Cristianismo também favorece uma identidade precista voltada para a construção de relações baseadas na reciprocidade, na pedagogia do exemplo e na perseverança.

Identificamos que o modelo de protagonismo identificado pelos participantes delimita uma forma de ação em que os jovens cooperam e se solidarizam com os demais a fim de alcançar uma emancipação não só individual, mas também coletiva. Nesse formato de educação alternativa, a dimensão comunitária é fortalecida a fim de promover espaços de ensino e aprendizagem onde os próprios moradores são atores do processo, sendo a cooperação baseada na ajuda mútua entre os participantes dos grupos de estudo que estabelecem uma vinculação afetiva que fortalece as possibilidades de trocas e interações promotoras entre os participantes. Toda essa dinâmica apresentada favorece a construção de projetos de vida a partir de uma perspectiva de construção de um futuro profissional promissor.

Apesar de elencarmos os valores humanos acima apresentados, percebemos que o PRECE apresenta limitações no processo de formação de valores humanos na medida em que falta uma estruturação e organização em termos de planejamento pedagógico que dê suporte para uma prática que seja, de fato, atravessada cotidianamente por esses valores. Nesse sentido, quando pensamos nos valores do PRECE, precisamos observar que há um discurso oficial que difunde os valores humanos que apresentamos nesse estudo, mas ao mesmo tempo percebemos que o estabelecimento desses valores não garante, por si só, que eles serão difundidos através das práticas.

O segundo objetivo específico, “Identificar os valores humanos pessoais dos participantes do PRECE”, contribuiu para identificarmos um perfil dos participantes do PRECE, ainda que tenhamos a compreensão de que esses valores pessoais foram forjados a partir das interações em diversos espaços sociais, sendo o PRECE apenas um deles. Percebemos que os valores que apresentaram maiores pontuações entre os participantes, Benevolência Cuidado, Benevolência Dependência, Universalismo Compromisso, Universalismos Tolerância, Segurança Pessoal e Segurança Social, têm prioritariamente um foco social, sendo os quatro primeiros ligados à dimensão Autotranscendência e os dois últimos à dimensão Conservação. Os valores com menores pontuações foram Tradição, Poder Recurso e Poder Domínio, sendo o primeiro ligado à dimensão Conservação e os dois últimos à Autopromoção.

Identificamos que os valores pessoais dos participantes sofrem influência do período de entrada no PRECE, da faixa de idade, do sexo, da forma como se responsabiliza pelas finanças da família, como também, de outros fatores históricos e culturais que forjam a vida dos sujeitos. Embora percebamos que há uma confluência entre muitos dos valores pessoais dos participantes, identificamos que não há um perfil configurado a partir dos valores encontrados, não há um consenso em termos de modos de atuação e de comportamentos esperados das pessoas que participaram do PRECE, sendo preciso refletir sobre como esses sujeitos foram influenciados em termos de valores pelo PRECE.

Para atingir o terceiro objetivo específico, “Analisa a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência nesse programa”, foi preciso compreender como os valores do PRECE foram internalizados pelos participantes, sendo mais ou menos duradouros na vida dos sujeitos. Houve uma correspondência entre a maioria dos valores presentes no PRECE com os valores mais pontuados pelos participantes, assim como, os valores pouco presentes no PRECE também foram aqueles com menor pontuação entre os participantes.

Percebemos que o nível de envolvimento com o movimento delimita perfis identitários diferentes: há precistas que atuam dentro ou fora do PRECE, como também, há precistas desvincuados. Esse envolvimento está ligado tanto à forma como o participante se vinculou afetivamente com a ideologia precista e com os membros do grupo, como também, ao compromisso que ele assumiu em dar continuidade aos aprendizados e valores compartilhados no PRECE. Percebemos que os valores do PRECE disputam espaço com os valores hegemônicos da sociedade, uma vez que mesmo participando ativamente do movimento, os jovens estão em contato permanente com os apelos de uma sociedade que preza pelo status social, riqueza material, autoexaltação, individualismo e competição. Assim, o nível de envolvimento com o PRECE leva a uma maior ou menor apropriação dos seus valores, sendo a dimensão afetiva e relacional fundamental para se conseguir uma maior adesão dos participantes aos valores precistas.

Por outro lado, o que colabora para a não permanência de alguns desses valores precistas? Identificamos a categoria Contradições que descreveu algumas das dificuldades no processo interativo e formativo do PRECE: a reprodução de algumas práticas sem criticidade; a idealização da figura do precista; a solidariedade endogrupo por um lado e a dificuldade de colaborar com alteridade por outro. Todas essas contradições identificadas contribuem direta ou indiretamente para minimizar a influência do PRECE sobre os valores dos participantes na

medida em que enfraquecem os potenciais de ação dos sujeitos, deixando-os mais vulneráveis à influência dos valores hegemônicos.

Apesar das contradições apresentadas, reconhecemos que o PRECE vem construindo muitas práticas sociais sólidas e consistentes que têm se enraizado na cultura local do município de Pentecoste, sendo também difundida para outros diversos espaços. O modo de atuação do PRECE construiu uma rota alternativa ao círculo perverso da pobreza, onde famílias pobres acabam não possibilitando que seus filhos tenham condições de ter uma educação de qualidade, o que gera um trabalho precarizado ou desemprego que leva novamente à pobreza.

No PRECE, o jovem oriundo de família pobre que tem a possibilidade de participar desse espaço de educação alternativa que favorece uma formação acadêmica e cidadã, tem um estímulo para adentrar no ensino superior e capacitar-se para ter melhores condições de empregabilidade, como também se comprometendo com o desenvolvimento de sua comunidade de origem através da participação em espaços coletivos em busca de mudanças concretas nas condições materiais, sociais, simbólicas da vida dos sujeitos. Podemos afirmar que os valores Benevolência Cuidado, Benevolência Dependência, Universalismo Compromisso e Universalismo Tolerância são valores motivadores dessa ação humana geradora de potência de ação e transformação. Assim, rompe-se o círculo perverso da pobreza e abre-se espaço para a emancipação humana coletiva.

Neste estudo, encontramos alguns aspectos facilitadores do nosso processo de pesquisa: a minha aproximação com o campo do estudo através do envolvimento prévio com o PRECE e com muitos dos participantes do movimento, o que colaborou para adentrar os espaços das EPCs com maior facilidade, como também, para ter acesso ao material produzido e coletado pelo Memorial do PRECE. O fato de que as práticas da cooperação e da solidariedade estejam presentes no modo de atuação precisa foi evidenciado pela pesquisadora, que se sentiu verdadeiramente apoiada pela maioria dos participantes que tinham uma postura amigável, proativa e colaborativa, ajudando a tornar a prática da pesquisa fluida e prazerosa. Além disso, nós também pudemos contar com o apoio de muitos pesquisadores da temática de valores que, mesmo à distância, se mostraram solícitos e disponíveis para colaborar com a pesquisa. A construção de uma relação de parceria pesquisadora-orientadora também colaborou de forma significativa para a consecução desse estudo baseado em princípios éticos e rigor teórico-metodológico.

Algumas dificuldades que foram encontradas nesse estudo se referem a pouca aproximação inicial da pesquisadora com a temática de valores humanos, assim como, com

metodologias de pesquisa de abordagem mista, o que exigiu um maior esforço para compreender de forma mais profunda o seu objeto de pesquisa e para delinear seu percurso metodológico. Outra dificuldade que se apresentou foi a distância física do lócus de pesquisa, que exigiu muitas idas a campo nos finais de semana às comunidades rurais para a realização dos grupos focais e aplicação de questionários. A comunicação com muitos dos participantes para o preenchimento dos questionários através das redes sociais também foi um ponto dificultador, pois não tivemos a quantidade de respostas esperadas, levando-nos a limitar o número de participantes de nossa pesquisa.

Apontamos como contribuições desse estudo a evidenciação da relevante temática dos valores humanos, necessária para se compreender as motivações subjacentes aos modos de atuação dos processos sociais educacionais. Pudemos publicizar os valores do PRECE, contribuindo para que essa experiência educacional pouco estudada no meio acadêmico ganhe impulso para produzir uma práxis transformadora. Além disso, conseguimos delimitar perfis identitários de precistas a partir do estudo dos valores pessoais dos participantes, como também, a partir da compreensão do nível de envolvimento (vínculo e compromisso) que estabelecem com o PRECE. Pudemos também problematizar algumas contradições que foram evidenciadas nos modos de atuação precista, apontando elementos que requerem maior reflexão e revisão do “quefazer” do movimento PRECE. Também contribuímos na identificação de uma rota alternativa ao círculo perverso da pobreza, relevante para compreender os caminhos possíveis para processos emancipatórios dentro desses cenários.

Como apontamentos para futuros estudos, sugerimos a execução de pesquisas comparativas entre os valores dos precistas e de não precistas, a fim de alcançar novas compreensões sobre essa relevante temática. Também percebemos que há uma importância nos estudos que correlacionem valores e questões de gênero dentro do contexto do PRECE, uma vez que percebemos que delimitam diferenças entre as formas como esses valores são constituídos. Identificamos que a influência do Cristianismo na construção dos valores do PRECE pode ser aprofundada, já que essa categoria acompanha a história do PRECE desde sua origem, influenciando significativamente o modo de atuação desenvolvido.

Apontamos a importância do aprofundamento da categoria Envolvimento com o PRECE através de estudos sobre vínculo e construção de afetos entre os participantes, podendo revelar novos conhecimentos para a compreensão dos métodos desenvolvidos pelo PRECE. Identificamos a relevância de estudos sobre a formação de valores na Juventude, em vista da real necessidade de refletir sobre novos métodos de socialização e formação que deem conta de contribuir para a constituição subjetiva da juventude na contemporaneidade.

Finalizamos esse estudo sobre a relação entre os valores do PRECE e dos participantes com a certeza de que há muito ainda a ser compreendido sobre essa temática, mas também, com a convicção de que nos percursos trilhados ao longo desse período encontramos muitas pessoas, lugares, autores, textos, instrumentos, métodos, perguntas, respostas, dilemas, contradições, enfim, uma série de elementos que colaboraram significativamente para a composição do mosaico que compõem esta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETO, M.; MAZZETTO, S. E. Mútua Cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação. **PerCursos**, v. 7, n. 1, 2007.
- ANDRADE, A. M. T. **A participação da mulher na construção do movimento de educação do campo**. 2015c. Disponível em: <<http://goo.gl/FAhsyZ>>. Acesso em: 24 jan. 2016.
- _____. Congregação IPI Cipó e PRECE: o paradigma do cuidado e apoio espiritual aos estudantes do programa. In: SEMINÁRIO CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE, 6., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UFC, 2015a.
- _____. O PRECE: sua história e seu impacto na educação do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2015b, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UFC, 2015. p. 843-855.
- ARAÚJO, U. F. Construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-62.
- _____. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204, 2008.
- AVENDAÑO, Ana C. A. PRECE: caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (Org.). **Psicologia comunitária e educação popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC, 2008. p. 41-50.
- AVENDAÑO, Arneide Andrade. Pré-vestibular cooperativo: uma experiência exitosa no sertão do Ceará. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (Org.). **Psicologia comunitária e educação popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC, 2008. p. 25-40.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. A. Operacionalizando o método da *Grounded Theory* nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS/TI. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIAS, 1., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2003.
- BAPTISTA, M. T. D. S. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia. **Memorandum**, v. 2, p. 31-38, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 279 p.
- BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, maio/ago. 2009.
- BASTOS, A. V. B.; YAMAMOTO, O. H.; RODRIGUES, A. C. A. Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. In: BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BAUMAN, Z. **Modernity líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BOFF, L. **Teologia do cativeiro e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BONOMO, M. **Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário**: campo de antinomias. 2010. 468 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Org.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-52.

BRAITHWAITE, V.; MAKKAI, T.; PITTELKOW, Y. Inglehart's materialism postmaterialism concept: clarifying the dimensionality debate through Rokeach's model of social values. **Journal of applied social psychology**, v. 26, n. 17, p. 1536-1555, 1996.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO, I. R. Amor e amizade nos jardins da psicologia comunitária: uma contribuição da filosofia política ao trabalho psicológico. In: BRANDÃO, I. R.; BOMFIN, Z. A. C. (Org.). **Os jardins da Psicologia Comunitária**. Fortaleza: UFC Prex, 1999. p. 111-120.

CAMARGO, V. B.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMINO, C.; PAZ, M.; LUNA, V. Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In: LA TAILLE, Y. ; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 130-151.

CARNEIRO, M. J. Introdução. In: MOREIRA, Roberto J. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9-14.

CARVALHO, F. V. **Trabalho em equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação**. São Paulo: Scortecci, 2015.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, 2009.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIDADE, E. C. **Juventude em condições de pobreza**: modos de vida e fatalismo. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CIDADE, E. C; MOURA JÚNIOR, J. F; XIMENES, V. M. Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 87-98, jan./mar. 2012.

COGO, P. S. F. Psicologia positiva, uma nova ciência do comportamento humano no trabalho. **Negócios e Talentos**, n. 8 , p. 15-27, 2011.

COLAÇO, V. F. R. *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n.1, p. 47-56, 2007.

COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação sócio-educativa. 2. ed. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Protagonismo Juvenil**: o que é e como praticá-lo. c2014. Disponível em: <http://www.dersv.com/Protagonismo_Juvenil.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2014.

D'AUREA-TARDELI, D. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 70-88.

DAMASCENO, M. N. A formação da juventude e os valores. In: DAMASCENO, M. N.; NOBRE, E. B. **Juventude**: formação e valores. Fortaleza: Expressão, 2013. p. 43-71.

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2014.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Habilidades sociais, desenvolvimento aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003.

_____. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 41, n. 18, p. 517-530, 2008.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINHAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. R. F. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487- 507, 2008.

DILLENBOURG, P. What do you mean by “Collaborative Learning”? In: DILLENBOURG, P. *et al.* **Collaborative Learning**: cognitive and computacional approaches. Oxford: Elsevier, 1999.

DURKHEIM, E. **Ética e sociologia da moral.** Tradução: Paulo Castanheira. São Paulo: Landy, 2003.

FALCÃO NETO, F. M.; ANDRADE, A. M. T. A construção e o uso do discurso coletivo do PRECE. In: ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 79-89.

FALCONE, E. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: WIELENSKA, R. C. (Ed.). **Sobre comportamento e cognição:** questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. São Paulo: SET, 2000. v. 6, p. 211-221.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n 2, p. 273-287, 2001.

FIRMIANO, E. P. et al. Juventude, universidade e trabalho universitário: participação e diálogos entre teoria e práticas sociais. In: SOUZA, J.: BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Org.). **Políticas Públicas no território das juventudes.** Rio de Janeiro: UFRJ, Pro-Reitoria de Extensão, 2006. p. 26-33.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. Educação popular, Educação social, Educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Dialogos/Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v.1, n.1, p. 10-32, 2002.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GÓIS, C.W. L. **Psicologia Comunitária no Ceará:** uma caminhada. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

- _____. **Psicologia Comunitária:** atividade e consciência. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.
- _____. **Saúde Comunitária:** pensar e fazer. São Paulo: HUCITEC, 2008. 260p.
- _____. Educação sóciocomunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP, ano 10, n. 18, p. 43- 63, 2008.
- GONÇALVES, H., KNAUTH, D. R. Aproveitar a vida, juventude e gravidez. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 625-643, 2006.
- GOUVEIA, V. V. *et al.* Teoría funcionalista de los valores humanos en España: comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 203-214, 2010.
- _____. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organizações. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 34–59, maio/jun. 2009.
- GOUVEIA, V. V. O individualismo e o coletivismo normativo: comparação de dois modelos. In: ROS, M; GOUVEIA, V. V. (Org.). **Psicologia Social dos valores humanos:** desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, 2006. p. 115-148.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.
- HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- INGLEHART, R. Globalization and Postmodern Values. **The Washington Quarterly**, Washington, v. 23, n.1, p. 215–228, 2000.
- INSTITUTO BRASILEITO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2011.
- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil básico municipal 2014**: Pentecoste. Fortaleza: IPECE, 2014. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2014/Pentecoste.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An overview of cooperative learning. In: THOUSAND, A. V.; NEVIN, A. (Ed.) **Creativity and collaborative learning**. Baltimore: Brookes Press, 1994. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- _____. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. **Social Psychological Applications To Social Issues**, 1998. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. J. **Cooperation in the classroom**. Edina: Interaction Book Company, 2008.

JORNAL FOLHA DA JUVENTUDE, Pentecoste, ano 5, n. 17, p. 2-7, mar. 2006.

JORNAL TRIBUNA DO ESTUDANTE, Pentecoste, ano 2, n. 3, p. 3, 1 mar. 2002.

_____. Pentecoste, ano 2, n. 4, p. 3, 5 abr. 2002.

_____. Pentecoste, ano 2, n. 5, p. 1-3, 11 maio 2002.

_____. Pentecoste, ano 2, n. 7, p. 5, 14 set. 2002.

_____. Pentecoste, ano 2, n. 8, p. 2, 19 out. 2002.

_____. Pentecoste, ano 2, n. 9, p. 2, 6 dez. 2002.

_____. Pentecoste, ano 3, n. 12, p. 2, 30 ago. 2003.

_____. Pentecoste, ano 3, n. 13, p. 4, 18 out. 2003.

_____. Pentecoste, ano 4, n. 14, p. 2, 17 jan. 2004.

_____. Pentecoste, ano 4, n. 15, p. 2-4, 27 mar. 2004.

KLIKSBERG, B. **América Latina:** uma região de risco – pobreza, desigualdade e institucionalidade social. Brasília: UNESCO, 2002.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-development approach. In: LICKONA, T. (Ed.). **Moral development and behavior:** Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

LA TAILLE, Y. ; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. A virtude segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y. ; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise.** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 46-69.

_____. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 26, p. 105-114, 2010.

_____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n.2, p. 109-121, 2000.

LA TAILLE, Y.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Valores dos jovens de São Paulo. In: LA TAILLE, Y. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 151-189.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S., VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LIMA, T. C. B. **Ação educativa e tecnologias digitais**: análise sobre os saberes colaborativos. 2008. 223 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LINHARES, A. Espiritualidade e religião na reflexão da educação em saúde: Águas Novas. In: MATOS, K. S. A. L. (Org.). **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: UFC, 2014.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

LOPES, E. L. **Educação em células cooperativas**: uma estratégia de educação para a autonomia. 2006. 42 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Ceará, 2006.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**: atualidades das descobertas de Kurt Lewin. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, p. 1-104, 2011.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.

MARTINEZ, R. V. **Capital social, participação e cidadania no meio rural**: uma perspectiva de gênero. 2012. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358 , 2011.

MATOS, C. G. A.; MATOS, K. S. L.; BARBOSA, M. S. Protagonismo Juvenil Cooperativo e Solidário e sua relação com a cultura de paz. In: MATOS, K. S. L. (Org.). **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II**. Fortaleza: IMPRECE; EDUCE, 2015. p. 117-131.

MAURER, A. L. **As gerações y e z e suas âncoras de carreira**: contribuições para a gestão estratégica de operações. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. G. Sense of community: a definition and theory. **Journal of Community Psychology**, v. 14, p. 1-23, 1986.

MEIRELES, E. C. A. **Evidências de validade e precisão para medidas aplicadas ao estudo do comportamento do consumidor do serviço móvel pessoal**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MEMORIAL DO PRECE. c2016. Disponível em:
<http://memorialdoprece.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MENDONÇA, J. R. C.; MELO, R. de C. B. de; PADILHA, M. A. S. O Atlas TI para a análise de fotos na pesquisa qualitativa: uma discussão ilustrada sobre os métodos visuais na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2011.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MILLWARD, L. Grupos focais. In: BREAKWELL, G. M. et al. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Tradução: Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 278-301.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINHAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29. MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **O que é o Prouni**. c2016. Disponível em:
<http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2016.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do NUFEM**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-40, 2011.

MOLPECERES, M.; LLINARES, L. MUSITO, G. Internalização de valores sociais e estratégias educativas parentais. In: ROS, M; GOUVEIA, V. V. (Org.). **Psicología Social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, 2006. p. 239-268.

MONTEIRO, A. O. ; CRUZ, L. L. Educare(tê): o desporto como expressão de valores. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, n. 3, p. 399-409, 2011.

MONTERO, M. **Hacer para transformar**: el método de la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidos, 2006. 368 p.

MONTERO, M. Valores y principios orientadores de la psicología comunitaria. In: _____. **Introducción a la Psicología Comunitaria**: desarrollo, conceptos e processos. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 143-169.

MORAIS, A. B.; BARBOSA, M. S.; MAGALHÃES, T. A. A aprendizagem cooperativa e o exercício das habilidades sociais como práticas pedagógicas que fortalecem a interação e a convivência entre os estudantes. In: MATOS, K. S. L.(Org.). **Cultura de paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: UFC, 2015. p. 110-122.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

NASCIMENTO, C. G.; MARTINS, L. C. Pedagogia da mística: as experiências do MST. **Emancipação**, v. 8, n. 2, p. 109-120, 2008.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PÁEZ, D.; ZUBIETA, E. Descrições das culturas, indicadores psicológicos e macrossociais comparados com as posições em valores das nações. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Org.). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac, 2006. p. 351-394.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a Relevância do Social. São Paulo: Plexus, 1994.

PANITZ, T. **Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning**. 1999. Disponível em: <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedarticles/coopdefinition.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e Sociologia. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 395-410, 2010.

PASCUAL, J. G. Autonomia Intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999.

PATO-OLIVEIRA, C.; TAMAYO, A. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103-117, jan./jun. 2002.

PENTEADO, T. C.Z; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 569-577, 2010.

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In: _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.179-195, 2001.

PINHEIRO, N. P. **Contornos contemporâneos da noção de privacidade**: perspectiva de estudantes de Psicologia e de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Fortaleza. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRECE. Ata de constituição do Projeto Educacional Coração de Estudante. Pentecoste, 1998a. 7 p.

_____. **Estatuto do Projeto Educacional Coração de Estudante.** Pentecoste, 1998b. 6 p.

_____. Programa de Educação em Células Cooperativas e Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Apostila do Estudante Cooperativo.** Fortaleza: SEDUC, 2012.

_____. **Quem somos.** c2016. Disponível em: <http://www.prece.ufc.br/?page_id=368>. Acesso em: 6 mar. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório de Desenvolvimento Humano: Brasil 2009/2010: Valores e Desenvolvimento Humano. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/rdh_brasil_2009_2010.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. Manual de investigação em ciências sociais. Tradução: João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Portugal: Gradiva, 1992.

RAMOS, T. W. S. Programa de Educação em Células Cooperativas: prática e prece pela emancipação social de Pentecoste. 2009. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RIBEIRO, E. A. Mudança de valores e tolerância entre os brasileiros. **Mediações**, v. 15, n.1, p. 220-240, 2010.

_____. Valores pós-materialistas e adesão normativa à democracia entre os brasileiros. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 103-133, 2008.

RODRIGUES, F. A. A. Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ROGOFF, B. Apprenticeship in thinking. New York: Oxford, 1990.

ROKEACH, M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973.

ROS, M. Psicología social de los valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, M; GOUVEIA, V. V. (Org.). **Psicología social de los valores humanos:** desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. p. 27-49.

SÁ, T. S. Formação de formadores: um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos jovens do programa de educação em células cooperativas a partir de sua práxis. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

SANMARTÍN ARCE, R. Etnografía de los valores. **Teor. educ.**, Salamanca, v. 12, p. 129-141, 2000, p. 129-141.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 97-119.

SCHWARTZ, S. H. et al. Refining the Theory of Basic Individual Values. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 103, n.4, 663-688, 2012.

SCHWARTZ, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human-values. **Journal Of Social Issues**, v. 50, n. 4, p. 19-45, 1994.

_____. Universals in the context and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. Orlando: Academic Press, p. 1-65, 1992.

_____. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (Org.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21-55.

SCHWARTZ, S. H.; ROS, M. Values in the West: a theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. **World Psychology**, v. 1, p. 99-122, Aug. 1995.

SEGURA, M. **Como ensinar crianças a conviver**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRANO, G. P. **Educação em Valores: como Educar para a Democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a Pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.

SILVA, A. M. S. **Análise das implicações psicossociais do protagonismo para os jovens em situação de pobreza**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p. 45-78, 2000.

SOUSA, A. A. B. A. Estudante Ativo x Comunidade Ativa: uma abordagem da realidade local. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (Org.). **Psicologia comunitária e educação popular:** vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC, 2008. p. 51-60.

SOUSA, F. M. **Aprendizagem cooperativa em aulas de química:** análise da correlação entre desempenho acadêmico e cooperativo versus responsabilidade individual e interação promotora numa escola estadual de educação profissional em Pentecoste-CE. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SUÁREZ OJEDA *et al.* Trabajo comunitario e resiliencia social. In: MUNIST, M. M. *et al.*(Comp.) **Adolescencia y resiliencia.** Buenos Aires: Paidós, 2007.

TAMAYO, A. Hierarquia de Valores Transculturais e Brasileiros. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 23, n. especial, p. 7-15, 2007.

TAMAYO, A.; PORTO, J. B. A influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos. **Psicologia:** reflexão e crítica, Rio Grande do Sul, v. 19, n.1, p. 151-158, 2006.

_____. Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 25, n. 3, p. 369-376, 2009.

TAVARES, M. G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

TORO, J. B. **La ética del cuidado.** 2013. Palestra no XX Congresso Nacional Crea. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2AFHtL2TjNQ>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **O cuidado:** o paradigma ético da nova civilização. Bogotá, 2009.

TORRES, C. V. *et al.* Uma Meta-análise dos Valores Humanos Básicos no Brasil: diferenças observadas no país. **Revista Psicologia:** organizações e trabalho, v. 15, n. 1, p. 89-102, 2015.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y. ; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise.** Porto Alegre: Aramed, 2009. p. 152-184.

TURNER, A. R. **Generation Z: Technology's Potential Impact in Social Interest Of Contemporary Youth.** 2013. 79p. Dissertação (Mestrado) – Faculty of the Adler Graduate School, 2013.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década:** 2011-2020. Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/419591-Desafios-e-perspectivas-da-educacao-superior-brasileira-para-a-proxima-decada-2011-2020.html>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

VALLA, V. V. Educação popular, saúde comunitária e apoio social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 15, p. 7-14, 1999.

VELHO, G. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. *In: _____.*

Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. cap. 1.

VIEIRA, E. M.; XIMENES, V. M. Conscientização: em que interessa este conceito à Psicologia? **Psicología Argumento**, v. 26, n. 52, p. 23-33, 2008.

VILA MERINO, E. S. Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 5, 2005.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In: _____.* **Obras escogidas**. v. 3. Madrid: Visor, 1995, p. 139-168.

XIMENES, V; GÓIS, C. W., Psicología Comunitária: uma práxis libertadora latino-americana. *In: GUZZO, R.; LACERDA, J. R. F. Psicología e Sociedade: interfaces no debate da questão social*. Campinas: Alínea. 2010. p. 45-64.

ZANINI, D. S.; VEROLLA-MOURA, A.; QUEIROZ, I. P. A. R. Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. **Psicología em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 195-202, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data: _____ / _____ / _____

1.1 Idade:

- Menor de 18 anos
- 18-21 anos
- 22-25 anos
- 26-29 anos
- 30-34 anos
- 35- 39 anos
- A partir de 40 anos

1.2 Sexo:

- Feminino
- Masculino

1.3 Escolaridade:

- Ensino fundamental completo
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino superior completo
- Ensino superior incompleto
- Pós- graduação concluída
- Pós-graduação em andamento

1.4 Forma de conclusão dos estudos básicos:

(Caso não tenha concluído, marque a última opção)

- Escola regular
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo
- Ensino Médio Profissionalizante
- Educação indígena
- Educação especial
- Ainda não concluí

1.5 Caso esteja no ensino superior ou já o tenha concluído, especifique o curso:

(Se você tiver mais de uma formação, coloque-as). Escreva em letra de fôrma.

1.6 Estado civil:

- Solteira (o)
- Casada (o)
- Divorciada (o)
- Viúva (o)
- Relação estável

1.7 Cidade onde nasceu (letra de fôrma): _____

1.8 Cidade onde mora atualmente (letra de fôrma):_____

1.9 Você é responsável financeiramente pela sua família?

- Totalmente responsável financeiramente
- Parcialmente responsável financeiramente
- Não responsável financeiramente

2.0 Nome da EPC em que participa ou participou (se tiver participado em mais de uma, coloque-as):_____

2.1 Ano de ingresso no PRECE: _____

2.2 Quando entrou no PRECE, estava em que série?

- Ensino Fundamental/ Primeiro grau
- Ensino Médio/ Segundo grau
- Estava fora da escola (não havia concluído os estudos)
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)/Supletivo
- Havia concluído os estudos básicos

2.3 Você está vinculada (o) ao PRECE atualmente (É possível marcar mais de uma opção)?

- Sim, tenho uma atuação permanente na EPC
- Sim, tenho uma atuação pouco frequente na EPC
- Sim, participo de espaços que estão ligados ao PRECE (EEEP Pentecoste, SEDUC, PACCE, Memorial do PRECE, outro)
- Não estou mais vinculada (o) a nenhuma atividade do PRECE

2.4 Atividades que desenvolve na EPC atualmente (É possível marcar mais de uma opção):

- Atividades com o pré-universitário
- Atividades com crianças
- Atividades na coordenação da EPC
- Atividades voltadas para a comunidade
- Não desenvolvo mais atividade na EPC
- Outra opção

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

*Inicia-se com uma apresentação de todos os participantes do grupo com a identificação do nome, idade, curso que esteja fazendo ou formação superior (se tiver), trabalho que realiza no presente, EPC em que participa ou participou.

*** Valores do PRECE** (Objetivo específico: Identificar os valores do PRECE)

- Gostaria de saber o que o PRECE representa, hoje, na vida de vocês.
- Tem algumas pessoas que dizem ser precista, vocês podem falar um pouco sobre o que caracteriza um precista. Você se consideram precista?

***Influência do PRECE sobre os valores pessoais** (Objetivo específico: Analisar a constituição de valores dos participantes do PRECE a partir da experiência nesse programa)

- Vocês acreditam que existem pessoas que passaram pelo PRECE mas que não levaram marcas dessa experiência para as suas vidas? Se sim, a que vocês atribuem isso?
- Vocês acham que começaram a dar valor a coisas que antes não davam após entrarem no PRECE? Caso a resposta seja afirmativa: Falem-me sobre o que começaram a valorizar.
- Deve-se apresentar a frequência dos principais valores definidos para o PRECE nos questionários e avaliar se concordam com o que surgiu nos dados.
- Qual a importância desses valores do PRECE na vida de vocês? Eles estão presentes nas relações de vocês com o trabalho que exercem? Na relação com um companheiro (a), amigos, família? E na educação dos filhos de vocês?

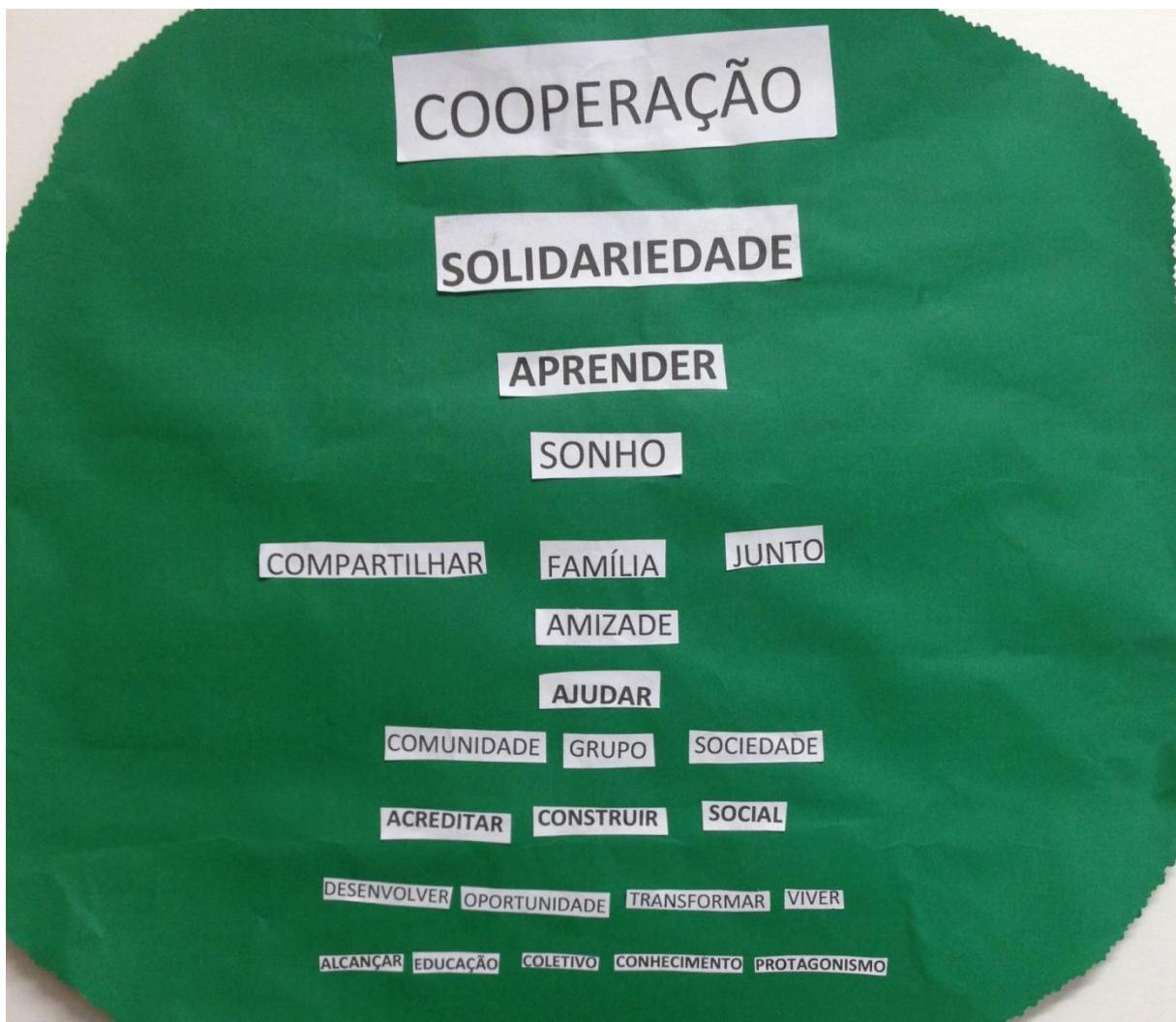
***Valores pessoais** (Objetivo específico: Identificar os valores pessoais dos participantes do PRECE)

- Se vocês pudesssem se definir a partir da identificação com uma pessoa que vocês dão valor, admiram quem escolheriam? Por quê?
- Deve-se apresentar os valores pessoais identificados a partir do Questionário e ouvir a opinião deles sobre isso.

Finalização:

Como vocês se imaginam daqui 10 anos? Você gostariam de acrescentar mais informação?

APÊNDICE C – ÁRVORE DE VALORES DO PRECE



APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Grupo Focal

Você está sendo convidado (a) por Marília Studart Barbosa a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada “Relação entre os valores do PRECE e os valores pessoais se seus participantes”, que tem o objetivo de investigar as possíveis relações existentes entre os valores difundidos pelo Programa de Educação em Células Cooperativas e os valores pessoais de pessoas que participaram do programa.

No caso específico de sua participação, a pesquisadora facilitará uma entrevista em grupo, onde serão apresentadas perguntas às quais você poderá responder de forma livre. A pesquisadora utilizará um roteiro de entrevista e um gravador para registrar as informações fornecidas por você. Não haverá identificação do seu nome nas gravações. Não haverá, também, retorno financeiro pela sua participação, mas oferecemos como benefício o resultado dessa pesquisa.

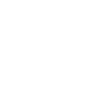
Com essas informações, gostaria de saber a sua aceitação em participar da pesquisa. É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 3. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo; 4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5. Não haverá riscos ou desconfortos causados pela pesquisa; e 6. Somente após devidamente esclarecido (a), ter entendido o que foi explicado e aceitado participar da pesquisa, deverá assinar este documento que será emitido em duas vias.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo, Fortaleza/CE, Fone: (85) 33668344. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Marília Studart Barbosa ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Verônica Morais Ximenes, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Av. Universidade, 2762, Benfica, Fortaleza/CE, CEP: 60020-180, fone: (85) 33667729 ou (85) 996339444.

Tendo compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no estudo mencionado, tendo a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

_____, ____ de ____ de _____.

Assinatura do sujeito da pesquisa

OU


Digital do sujeito da pesquisa

Marília Studart Barbosa
Assinatura do (a) pesquisador (a)

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
(TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEL**

Grupo Focal

esta sendo com
tudo 1

O adolescente e/ou criança está sendo convidado (a) por Marilia Studart Barbosa a participar da pesquisa intitulada “Relação entre os valores do PRECE e os valores pessoais de seus participantes”, que tem o objetivo de investigar as possíveis relações existentes entre os valores difundidos pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de pessoas que participaram ou participam do programa.

No caso específico da participação do adolescente e/ou criança, ele/ela participará de um grupo focal, que é uma entrevista em grupo onde serão apresentadas perguntas relativas ao tema do estudo às quais ele/ela poderá responder de forma livre. A pesquisadora utilizará um roteiro de entrevista e um gravador para registrar as informações fornecidas pelo grupo. Não haverá identificação de nomes nas gravações. Não haverá, também, retorno financeiro pela participação dele/dela, mas oferecemos como benefício o resultado dessa pesquisa. .

Com essas informações, sendo você o responsável legal pelo adolescente e /ou criança, gostaria de saber da sua aceitação sobre a participação do (a) mesmo (a) na pesquisa. É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 3. O adolescente e/ou criança poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele/ela; 4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5. Não haverá riscos ou desconfortos causados pela pesquisa; e 6. Somente após devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento que será emitido em duas vias.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo, Fortaleza/CE, Fone: (85) 33668344. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Marília Studart Barbosa ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Verônica Morais Ximenes, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Av. Universidade, 2762, Benfica, Fortaleza/CE, CEP: 60020-180, fone: (85) 33667729 ou (85) 996339444.

Tendo compreendido tudo o que me foi informado sobre a participação do adolescente e/ou criança no estudo mencionado, tendo a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/ dela implicam, concordo com a participação dele/dela e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORCADO OU OBRIGADO

, de de .

Assinatura do responsável OU



Marijia Studart Barbosa

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Digital do responsável

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
(TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Questionário PVQ-R e Questionário socioeconômico

Você está sendo convidado (a) por Marília Studart Barbosa a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada “Relação entre os valores do PRECE e os valores pessoais se seus participantes”, que tem o objetivo de investigar as possíveis relações existentes entre os valores difundidos pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de pessoas que participaram ou participam do programa.

No caso específico de sua participação, o pesquisador disponibilizará um conjunto de dois (2) questionários a serem preenchidos individualmente por você, onde serão feitas algumas perguntas que você poderá responder de forma livre. Não há respostas certas ou erradas e não haverá identificação do seu nome no questionário. Depois de respondido, o questionário se juntará a outros, para que possam ser analisados. Não haverá retorno financeiro pela sua participação. Oferecemos como benefício os resultados dessa pesquisa.

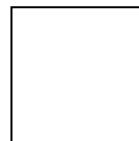
Com essas informações, gostaria de saber a sua aceitação em participar da pesquisa. É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 3. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo; 4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5. Não haverá riscos ou desconfortos causados pela pesquisa; e 6. Somente após devidamente esclarecido (a), ter entendido o que foi explicado e aceitado participar da pesquisa, deverá assinar este documento que será emitido em duas vias.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo, Fortaleza/CE, Fone: (85) 33668344. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Marília Studart Barbosa ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Verônica Morais Ximenes, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Av. Universidade, 2762, Benfica, Fortaleza/CE, CEP: 60020-180, fone: (85) 33667729 ou (85) 996339444.

Tendo compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no estudo mencionado, tendo a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura do sujeito da pesquisa
OU



Marília Studart Barbosa
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Digital do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
(TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA PARA OS PAIS E/OU
RESPONSÁVEL**

Questionário PVQ-R e Questionário socioeconômico

O adolescente e/ou criança está sendo convidado (a) por Marília Studart Barbosa a participar da pesquisa intitulada ‘Relação entre os valores do PRECE e os valores pessoais se seus participantes’, que tem o objetivo de investigar as possíveis relações existentes entre os valores difundidos pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de pessoas que participaram ou participam do programa.

No caso específico da participação do adolescente e/ou criança, o pesquisador disponibilizará um conjunto de dois (2) questionários a serem preenchidos individualmente por ele/ ela, onde serão feitas algumas perguntas que poderão ser respondidas de forma livre. Não há respostas certas ou erradas e não haverá identificação do nome dele/dela no questionário. Depois de respondido, o questionário se juntará a outros, para que possam ser analisados. Não haverá retorno financeiro pela sua participação. Oferecemos como benefício os resultados dessa pesquisa.

Com essas informações, sendo você o responsável legal pelo adolescente e /ou criança, gostaria de saber da sua aceitação sobre a participação do (a) mesmo (a) na pesquisa. É necessário esclarecer que: 1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo; 3. O adolescente e/ou criança poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele/ela; 4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa; 5. Não haverá riscos ou desconfortos causados pela pesquisa; e 6. Somente após devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento que será emitido em duas vias.

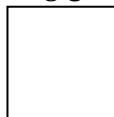
A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa), Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo, Fortaleza/CE, Fone: (85) 33668344. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Marília Studart Barbosa ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Verônica Morais Ximenes, no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Av. Universidade, 2762, Benfica, Fortaleza/CE, CEP: 60020-180, fone: (85) 33667729 ou (85) 996339444.

Tendo compreendido tudo o que me foi informado sobre a participação do adolescente e/ou criança no estudo mencionado, tendo a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/ dela implicam, concordo com a participação dele/dela e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

_____, ____ de ____ de _____. _____

Assinatura do responsável

OU



Marília Studart Barbosa
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Digital do responsável

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PVQ-R

Descrevemos resumidamente abaixo diferentes mulheres. Leia cada descrição e considere o quanto cada uma dessas mulheres é semelhante a você ou não. Assinale com um “X” a opção que indica o quanto a mulher descrita se parece com você.

	Quanto esta mulher se parece com você?					
	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
1) É importante para ela formar suas visões de maneira independente.						
2) É importante para ela que seu país esteja seguro e estável.						
3) É importante para ela se entreter.						
4) É importante para ela evitar chatear as pessoas.						
5) É importante para ela que as pessoas fracas e vulneráveis da sociedade sejam protegidas.						
6) É importante para ela que as pessoas obedeçam ao que ela ordena.						
7) É importante para ela nunca pensar que ela merece mais do que os outros.						
8) É importante para ela tomar conta da natureza.						
9) É importante para ela que ninguém jamais a envergonhe.						
10) É importante para ela sempre procurar coisas diferentes para fazer.						
11) É importante para ela cuidar das pessoas das quais ela se sente próxima.						
12) É importante para ela ter o poder que o dinheiro pode trazer.						
13) É muito importante para ela evitar doenças e proteger a sua saúde.						
14) É importante para ela ser tolerante com todos os tipos de pessoas e grupos.						
15) É importante para ela nunca violar as regras ou regulamentos.						
16) É importante para ela tomar suas próprias decisões a respeito da sua vida.						
17) É importante para ela ter ambições na vida.						
18) É importante para ela manter tanto os valores, quanto as formas de pensar tradicionais.						
19) É importante para ela que as pessoas que ela conhece tenham total confiança nela.						
20) É importante para ela ser rica.						
21) É importante para ela tomar parte nas atividades que defendem a natureza.						
22) É importante para ela nunca irritar alguém.						
23) É importante para ela desenvolver suas próprias opiniões.						
24) É importante para ela proteger sua imagem pública.						
25) É muito importante para ela ajudar as pessoas que lhe são queridas.						
26) É importante para ela estar segura pessoalmente.						
27) É importante para ela ser uma amiga confiável e fiel.						
28) É importante para ela assumir riscos que fazem a vida ficar excitante.						

	Quanto esta mulher se parece com você?					
	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
29) É importante para ela ter poder para conseguir comque as pessoas façamo que ela quer.						
30) É importante para ela planejar suas atividades de forma independente.						
31) É importante para ela seguir as regras mesmo se ninguém estiver olhando.						
32) É importante para ela ter muito sucesso.						
33) É importante para ela seguir os costumes da sua família ou os costumes de uma religião.						
34) É importante para ela ouvir e compreender as pessoas que são diferentes dela.						
35) É importante para ela ter um Estado forte que possa defender seus cidadãos.						
36) É importante para ela desfrutar dos prazeres da vida.						
37) É importante para ela que todas as pessoas no mundo tenham oportunidades iguais na vida.						
38) É importante para ela ser humilde.						
39) É importante para ela descobrir as coisas por si mesma.						
40) É importante para ela honrar as práticas tradicionais da sua cultura.						
41) É importante para ela ser a pessoa que diz aos outros o que fazer.						
42) É importante para ela obedecer todas as Leis.						
43) É importante para ela ter todos os tipos de experiências novas.						
44) É importante para ela ter coisas caras que mostram a sua riqueza.						
45) É importante para ela proteger o ambiente natural da destruição ou poluição.						
46) É importante para ela aproveitar qualquer oportunidade de se divertir.						
47) É importante para ela se preocupar com todas as necessidades das suas pessoas queridas.						
48) É importante para ela que as pessoas reconheçam o que ela alcança.						
49) É importante para ela nunca ser humilhada.						
50) É importante para ela que seu país se proteja de todas as ameaças.						
51) É importante para ela nunca deixar as outras pessoas com raiva.						
52) É importante para ela que todos sejam tratados com justiça, mesmo pessoas que ela não conhece.						
53) É importante para ela evitar qualquer coisa perigosa.						
54) É importante para ela estar satisfeita como que ela tem e não querer mais.						
55) É importante para ela que todos os seus amigos e família possam acreditar nela completamente.						
56) É importante para ela ser livre para escolher por ela mesma o que fazer.						
57) É importante para ela aceitar as pessoas como elas são, mesmo quando ela discorda delas.						

Crie uma frase que para você identifica os valores presentes no PRECE (letra de fôrma):

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESSQ**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relação entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes

Pesquisador: Marília Studart Barbosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49781615.0.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.332.795

Apresentação do Projeto:

O projeto em apreciação visa compreender a relação entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais dos seus participantes, investigando a influência possivelmente exercida pelo PRECE sobre os valores de seus integrantes. Metodologicamente, a pesquisa pretende utilizar abordagem mista. A etapa quantitativa se propõe a mensurar os valores pessoais dos sujeitos, utilizando um questionário composto por dois instrumentos, o Questionário de Perfis de Valores (QPV) e o questionário sociodemográfico. Já a etapa qualitativa buscará compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos aos seus valores pessoais, valendo-se de grupos focais, além da pesquisa documental. O lócus de pesquisa será o Instituto Coração de Estudante (ICORES), instituição que abriga o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). Os participantes selecionados para a pesquisa serão membros atuais do PRECE ou pessoas que passaram pelo programa por no mínimo três anos. A etapa quantitativa contará com uma amostra de 60 participantes e a etapa qualitativa com 24 participantes. Para a análise dos dados da etapa qualitativa, será utilizada a Análise de Conteúdo (SILVA et al, 2005). Já a análise dos dados quantitativos será a análises estatísticas (frequências, porcentagens, médias, dentre outros), por meio do SPSS. A hipótese do estudo é de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.332.795

que o PRECE, por estimular a aprendizagem cooperativa, favoreceu a emergência de valores universalistas e de benevolência na vida de seus participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as relações existentes entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativa (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes.

Objetivo Secundário: Identificar os valores do PRECE; Identificar os valores pessoais dos participantes do PRECE; Analisar a influência do PRECE sobre os valores pessoais dos seus participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os procedimentos previstos na pesquisa não implicam riscos à dignidade e integridade dos participantes que impossibilitem sua execução. Seus benefícios se relacionam com a geração de conhecimentos acerca das implicações de programas de aprendizagem cooperativa nos valores e modos de sociabilidade de seus participantes, aspectos pertinentes ao campo da educação e da psicologia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com objetivos claros e proposta metodológica bem descrita, além de coerente com a problemática de estudo estabelecida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram devidamente apresentados, não tendo a relatório quaisquer objeções a esse respeito.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto pertinente aos campos da psicologia e da educação, com desenho metodológico cujos procedimentos estão em congruência com os aspectos éticos que devem orientar a pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço:	Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP:	60.430-275
Bairro:	Rodolfo Teófilo	Município:	FORTALEZA
UF: CE		Fax:	(85)3223-2903
Telefone:	(85)3366-8344	E-mail:	comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESSQ**



Continuação do Parecer: 1.332.795

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_593681.pdf	02/10/2015 17:08:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_consentimento.docx	02/10/2015 17:07:09	Marília Studart Barbosa	Aceito
Outros	CARTA_APRESENTACAO_PDF.pdf	02/10/2015 14:45:42	Marília Studart Barbosa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PDF.pdf	02/10/2015 14:44:52	Marília Studart Barbosa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_GABRIELA_PDF.pdf	02/10/2015 14:44:26	Marília Studart Barbosa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_pdf.pdf	02/10/2015 14:44:08	Marília Studart Barbosa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/09/2015 12:13:09	Marília Studart Barbosa	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marilia.pdf	22/09/2015 12:11:21	Marília Studart Barbosa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MARILIA.doc	22/09/2015 12:09:33	Marília Studart Barbosa	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa.docx	22/09/2015 12:08:37	Marília Studart Barbosa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 23 de Novembro de 2015

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE Município: FORTALEZA	
Telefone: (85)3366-8344	Fax: (85)3223-2903
	E-mail: comepe@ufc.br