

AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA PARA A PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

THE CONTRIBUTIONS OF COOPERATIVE LEARNING FOR THE PEDAGOGUE IN TRAINING

Lady Laura Melo Pereira^{1*}

Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior^{2**}

RESUMO

Este artigo compartilha com a comunidade acadêmica uma experiência com a aprendizagem cooperativa no âmbito da formação docente, bem como suas contribuições para a formação do pedagogo. Realizada entre outubro e novembro de 2022, a escrita da narrativa foi dividida em cinco sessões: antes do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece); início do Prece; encontro com a disciplina de Didática e a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos; restante do Prece até sair; e pós-Prece: disciplina de Ensino de Língua Portuguesa. Os principais autores que contribuíram na produção deste artigo foram: Cipriano Carlos Luckesi (2011), Isabel Maria Sabino de Farias *et. al.* (2009), os irmãos Johnson's (1998; 1999), Juan Casassus (2002) e Paulo Freire (1996), além de outros autores e de produções do Prece não publicadas. Concluída a escrita das cinco sessões, no fim de outubro de 2022, este artigo tomou corpo com sua edição para a formatação oficial, na qual foram mantidos os mesmos tópicos da escrita inicial. A partir da reflexão sobre as práticas de ensino predominantes nas escolas, sobretudo nas etapas em que surge o professor especialista de conteúdos específicos, constatou-se que essas sofrem grande influência do processo de formação docente. Uma dessas influências está relacionada à diferença de carga horária da disciplina de Didática, ainda que essa constatação não esgote toda a problematização da formação. Ao analisar a formação do pedagogo, pode-se concluir que a constituição de sua identidade docente vai se delineando antes mesmo de ingressar no curso de formação, sofrendo interferências de sua visão de mundo. Isso faz com que no decorrer da formação surjam novas inquietações, como, por exemplo, onde buscar referências de estratégias de ensino alinhadas ao posicionamento teórico do docente. Partindo da narrativa de uma experiência concreta com a aprendizagem cooperativa, constatou-se que essa surge como uma possibilidade de satisfazer essa demanda. Ainda que tenha sido possível evidenciar em que medida a experiência com a aprendizagem cooperativa contribui na formação do pedagogo, as possibilidades de referências práticas não se encerram com esta concepção teórico-metodológica. Cabe ao profissional da educação estar em constante contato com as teorias que respaldam sua visão sobre sociedade e educação.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; formação; pedagogo.

^{1*} Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ladylauramelo1912@gmail.com.

^{2**} Professor de Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). eduardo.loureiro@ufc.br.

ABSTRACT

This article shares with the academic community an experience with cooperative learning in the context of teacher training, as well as its contributions to the training of pedagogues. Held between October and November 2022, the writing of the narrative was divided into five topics: before the School Cooperation Stimulus Program (Prece); beginning of Prece; meeting with the discipline of Didactics and the discipline of Popular and Youth and Adult Education; remainder of Prece until leaving; and post-Prece: discipline of Portuguese Language Teaching. The main authors who contributed to the production of this article were Cipriano Carlos Luckesi (2011); Isabel Maria Sabino de Farias et. al. (2009); the Johnson's Brothers (1998; 1999); Juan Casassus (2002) and Paulo Freire (1996), in addition to other authors and unpublished Prece productions. After completing the writing of the five topics, at the end of October 2022, this article took shape with its edition for the official format, in which the same topics of the initial writing were maintained. From the reflection on the predominant teaching practices in schools, especially in the stages in which the specialist teacher of specific contents appears, it was found that these are greatly influenced by the teacher training process. One of these influences is related to the difference in the workload of the Didactics discipline, although this finding does not exhaust all the problematization of training. When analyzing the education of the pedagogue, it can be concluded that the constitution of their teaching identity is taking shape even before entering the training course, suffering interference from their worldview. This causes new concerns to arise during training, such as where to seek references for teaching strategies aligned with the theoretical position of the teacher. Starting from the narrative of a concrete experience with cooperative learning, it was found that this emerges as a possibility to satisfy this demand. Even though it was possible to show to what extent the experience with cooperative learning contributes to the education of the pedagogue, it is true that the possibilities of practical references do not end with this theoretical-methodological conception. It is up to the education professional to be in constant contact with the theories that support their view of society and education.

Keywords: cooperative learning; training; pedagogue.

Data de Submissão:

Data de aprovação:

DOI:

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC), muitas questões são levantadas a respeito da futura profissão e as implicações do mundo social sobre ela. Isso se dá, principalmente, nos primeiros semestres, quando são introduzidas disciplinas de fundamentos teóricos necessárias para compreender que a educação não é neutra e que professor e aluno são igualmente importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Essas questões abrem um leque de possibilidades de reflexões, de considerações, de inquietações e de dúvidas por parte dos docentes em formação. Conforme os semestres vão ocorrendo, naturalmente esse/a profissional em formação vai trilhando sua identidade, orientado/a por temas no âmbito da educação com que mais tem identificação e buscando referenciais teóricos e práticos que comungam com seus posicionamentos e seus anseios.

Minha trajetória nos primeiros semestres do curso de Pedagogia me levou a assimilar o que aprendia relacionando as discussões com minhas vivências pessoais, sobretudo com a vivência escolar. Dessa forma, estabelecer comparações com meus antigos professores, no sentido de almejar práticas docentes alternativas às práticas tradicionais que predominaram durante minha trajetória na educação básica, foi inevitável. Assim como oportunizar o arcabouço teórico é imprescindível para a formação do pedagogo, igualmente é pertinente oportunizar práticas pedagógicas que possam servir de referência para o futuro profissional. Do contrário, o profissional com repertório limitado de referências sobre práticas docentes que valorizam o protagonismo do aluno fica fadado a replicar práticas da pedagogia tradicional que permearam sua formação na educação básica, perpetuando práticas obsoletas e vazias de sentido.

Enxerguei a oportunidade de vivenciar referências de práticas metodológicas antagônicas às que predominaram durante minha educação básica, isto é, práticas que me possibilitassem satisfazer meus anseios. Desse modo, em janeiro de 2019, a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) divulgou o Edital nº 02//2019, destinado a alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFC interessados em atuarem como bolsistas e voluntários no Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece).

Diante do exposto, este artigo se justifica na medida que compartilha com a comunidade acadêmica a experiência com a aprendizagem cooperativa, no âmbito da formação docente, bem como suas contribuições para a formação do pedagogo a favor de uma educação pública que, muito mais do que apenas trabalhar os conteúdos, trabalhe a formação humana por

meio de práticas que valorizam a autonomia e o protagonismo do aluno. Este artigo tem como objetivo geral ressaltar a aprendizagem cooperativa como uma rica referência de práticas pedagógicas para o pedagogo em formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). Para tanto, foram delimitados três objetivos específicos: I) refletir sobre as práticas de ensino predominantes nas escolas; II) discutir sobre a formação do pedagogo na Faced/UFC; e III) narrar uma experiência concreta com a aprendizagem cooperativa no âmbito da UFC.

Para atingir os objetivos geral e específicos e viabilizar a produção deste trabalho, inicialmente entrei em contato com o docente orientador por webconferência. Na ocasião, relatei em linhas gerais o contexto da minha experiência com a aprendizagem cooperativa através do Prece e como essa experiência reverberou na minha formação. Por se tratar de uma proposta que parte da experiência pessoal, a orientação foi de que, primeiramente, as reflexões fossem sistematizadas em forma de narrativa dessa experiência, por meio de editor de textos online ao qual orientador e orientando tivessem acesso a qualquer momento e em qualquer espaço geográfico. Ademais, a escrita deveria ser realizada diariamente de forma gradual para não haver sobrecarga e garantir a fluidez do trabalho. A escrita da narrativa foi dividida em cinco tópicos que facilitaram a organização e o desencadeamento de ideias, a saber: antes do Prece; início do Prece; encontro com a disciplina de Didática e a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos; restante do Prece até sair; e pós-Prece: disciplina de Ensino de Língua Portuguesa.

Iniciei o relato no começo de outubro de 2022, buscando trazer à tona vivências anteriores ao ensino superior em que ensaiava minhas primeiras percepções sobre o assunto em questão até as vivências do penúltimo semestre da graduação. Seguindo a orientação, busquei escrever um pouco todos os dias, estabelecendo diálogo entre minhas concepções e o referencial teórico. Grande parte do referencial teórico utilizado já estava disponível por se tratar do referencial também utilizado pelo Prece durante a vigência da bolsa. Outras vezes, busquei auxílio do meu orientador nesse sentido.

Durante o meu processo de escrita, identifiquei quais reflexões necessitariam de fundamentação e, a partir disso, selecionei, em uma pasta no computador, quais autores e produções poderiam trazer contribuições importantes. Realizei a leitura de suas obras simultaneamente com a escrita deste artigo. Os principais autores que contribuíram na produção deste artigo foram: Cipriano Carlos Luckesi (2011), Isabel Maria Sabino de Farias *et. al.* (2009), os irmãos Johnson's (1998; 1999), Juan Casassus (2002) e Paulo Freire (1996), além de outros autores e de produções do Prece não publicadas. Concluída a escrita dos cinco tópicos, no fim

de outubro de 2022, este artigo tomou corpo com sua edição para a formatação oficial, na qual foram mantidos os mesmos tópicos da escrita inicial.

2. DESENVOLVIMENTO

Este artigo objetiva ressaltar a aprendizagem cooperativa como uma rica referência de práticas pedagógicas para o pedagogo em formação na Faced/UFC e para atingi-lo, divide-se em cinco seções, retratadas a seguir.

Na primeira, discorro sobre minha trajetória, traçando um caminho da educação básica ao ensino superior. Também descrevo, na primeira seção, reflexões sobre a formação docente no âmbito da UFC e o início de algumas inquietações pessoais surgidas no período da formação superior. Na segunda, falo sobre meu contato com a aprendizagem cooperativa por meio do Prece, narrando o processo de seleção da bolsa, contextualizando o programa e a metodologia cooperativa à luz da teoria. Na terceira, apresento minha experiência concomitante com a aprendizagem cooperativa, as disciplinas de Didática e de Educação Popular e de Jovens e Adultos. Assim, exponho como a experiência foi importante para constituição da minha identidade docente.

Na quarta, relato sobre o segundo e último ciclo da bolsa e as principais vivências nesse período. Nela, discorro sobre a experiência de mediar um encontro formativo da bolsa utilizando a aprendizagem cooperativa, sobre a visita à escola Alan Pinho Tabosa e sobre a audiência pública do Prece. Por fim, apresento brevemente outra experiência igualmente significativa. Dessa forma, narro práticas de ensino utilizadas ao decorrer da disciplina de Ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Antes do Prece

Pode-se dizer que as reflexões elucidadas neste trabalho têm início ainda em um período em que eu não me reconhecia como uma futura docente e não fazia ideia do meu trajeto que iria trilhar, a partir do primeiro semestre de 2017. Digo isso porque, dentre reminiscências da minha vida escolar, durante meu percurso na educação básica, lembro de algumas situações que eu observava e refletia sobre o modo como a maioria dos professores optavam por conduzir suas aulas. Ainda que naquele momento não tivesse acesso ao conhecimento sistematizado acerca das tendências pedagógicas, lembro que já reconhecia que as práticas de ensino dos

professores tinham um caráter muito acentuado das tendências pedagógicas liberais, sendo em maior grau da tendência tradicional (LUCKESI, 2011).

As estratégias de ensino eram muito centradas nos professores, pois esses eram tratados como detentores do saber a ser transmitido. Suas práticas de ensino, muitas vezes, se reduziam à exposição verbal dos conteúdos com auxílio de alguns esquemas anotados na lousa, sendo meu papel repassá-los para o caderno, sem qualquer reflexão. Em alguns momentos era permitida a interação, mas somente quando os professores a solicitavam por meio de perguntas a respeito do que estavam ensinando. Pois, quando se tratava da interação de alunos entre si, logo os docentes tratavam de anulá-las. Assim, reconhecendo sua detenção do saber, restava-me permanecer num estado de passividade, receptividade e obediência à ordem e à disciplina, para que eu pudesse absorver o máximo de conhecimento possível e posteriormente mostrar essa eficiência de absorção ao responder questionários de cópias e fixação sobre o conteúdo ensinado.

Nota-se, portanto, que a minha trajetória na educação básica foi marcada, em grande parte, por propostas metodológicas de caráter pedagógico liberal tradicional, que valoriza o ensino mecânico, conteudista e a dominação da mente e do corpo do aluno. Reconheço que, em alguns momentos, houve uma preocupação de alguns docentes em exercitar a iniciativa, a participação, a curiosidade e a autonomia intelectual de nós, alunos, muito embora essa perspectiva mais relacionada às tendências renovadas não permeasse toda a ação docente desses professores. Assim, lembro que tais práticas eram mais comuns na disciplina de Português, principalmente quando o conteúdo trabalhado tratava dos gêneros textuais e seus usos sociais. Nesse contexto, quando o gênero trabalhado era carta, por exemplo, a proposta era que individualmente escrevêssemos uma, levando em consideração sua estrutura, como local, data, destinatário e assinatura. Ou, ainda, quando o gênero era anúncio, a proposta era que, em grupo, produzíssemos um cartaz com um anúncio de venda.

Os exemplos acima representam algumas situações (eventuais) de que consigo me recordar a respeito de ações didáticas mais voltadas para o protagonismo do aluno. Contudo, a forma como essas ações eram organizadas e dirigidas não abria espaço para exercícios essenciais do processo de ensino-aprendizagem, como a troca de reflexões, o compartilhamento do que havíamos produzido e discussões mais aprofundadas que nos proporcionassem uma construção de sentido mais sólida acerca do que havíamos trabalhado. Portanto, aqui a preocupação repousava na concretização do produto final e não no processo de construção e aquisição do conhecimento.

A análise crítica que faço hoje a respeito dessa conjuntura é de que a formação do profissional docente, juntamente com suas experiências pessoais anteriores ao seu processo de formação, tem implicações diretas em sua visão sobre sociedade e educação. Logo, também, sobre sua ação didática, pois a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura é mais voltada para os conhecimentos específicos da área. Com isso, as disciplinas pedagógicas acabam ficando em segundo plano, não recebendo a devida importância. Tal afirmação é confirmada quando se faz uma análise acerca da diferença entre a carga horária da disciplina de Didática do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC e a carga horária total da mesma disciplina em outros cursos de licenciatura da mesma instituição. Enquanto na Pedagogia a carga horária total da disciplina de Didática computa 128 horas, nas demais licenciaturas a disciplina contabiliza 64 horas.

Ainda que a diferença de 64 horas da carga horária entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas não esgote as problematizações que se pode levantar acerca da diferença de formação de professores, isso diz muito. Quer dizer, durante sua formação, esse profissional formulou reflexões teóricas rasas acerca de como, porquê e para quê ensinar, situadas num contexto histórico-cultural que orienta sua didática. Tal problemática acerca dos fundamentos de sua prática o impossibilitou, de certa forma, de melhor compreender a educação como situada e não neutra, cujo trabalho docente contribui para a manutenção ou para a ruptura do modelo social capitalista vigente. Essa visão é reafirmada por Libâneo (2015, p. 631), quando o autor problematiza a dissociação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar. Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo pedagógico-didático).

Revestido de uma visão fragmentada do papel da educação, da escola e do fazer docente, e desprovido de conhecimentos necessários à formação de um profissional que reflita sobre seu trabalho, a realidade do educando e a sociedade. Logo, resta a esse profissional, buscar referências de estratégias metodológicas, a partir de suas experiências escolares anteriores, replicando, dessa forma, práticas de ensino ultrapassadas que revelam uma visão fragmentada e isolada do trabalho docente e das teorias que o orientam. Ainda que esse professor tenha como motor orientador do seu trabalho pedagógico o desenvolvimento de uma sociedade mais justa por meio da educação, é o contato com um referencial teórico sólido e

coerente com seu posicionamento que o possibilitará conceber seu trabalho como político, articulando teoria e prática.

Ainda que de forma não intencional, esse profissional acaba perpetuando práticas docentes que têm fundamentos teórico-metodológicos na perspectiva da teoria da educação positivista. Neste debate, o viés positivista fundamenta-se na concepção de que cada indivíduo possui um lugar na sociedade - vista como uma estrutura orgânica - e cabe a cada um ocupar seu lugar, sendo a educação uma ferramenta essencial para preparar esse indivíduo para ocupar e desempenhar o seu papel social. Nesse sentido, as tendências liberais fundamentadas na teoria positivista orientadora dessas práticas de ensino são ditas de tal forma porque desconsideram a contextualização dos conteúdos, ficando reduzidos à mera conceituação, ou seja, “adoção da neutralidade como pressuposto do fazer docente” (FARIAS *et al.*, 2009).

A teoria positivista orientou as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores por muitos anos no Brasil, sendo assim pioneiras, o que ocorreu a partir de 1946 (FARIAS *et al.*, 2009). Essas disciplinas tinham um enfoque instrumental de “como dar aula” e desconsideravam a reflexão sobre o trabalho docente. Essa concepção normativa tinha embasamento na Pedagogia Jesuítica, que valorizava o método, a técnica e a instrumentalização. Embora sejam indubitavelmente obsoletas, essas práticas continuam vigentes até hoje, justificando o trabalho docente mecânico dos professores observados por mim durante a educação básica. Assim, esse docente muito sabe sobre os conhecimentos pertinentes à sua área de ensino, mas, devido a uma formação precária, pouco sabe sobre como transpor pedagogicamente esses conhecimentos em práticas significativas voltadas ao desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do estudante, o que, conseqüentemente, implicaria em sua formação como agente da transformação social.

Diante desse cenário, reflito como eu fui me constituindo como professora. Esse nunca foi um objetivo meu definido desde sempre, mas tomando consciência da infância e de parte da adolescência, consigo perceber indícios de que esse era o meu caminho. A exemplo de um desses indícios, remeto-me à educação infantil e às professoras dessa etapa da educação básica, por quem sempre nutri grande apreço e enxerguei como figuras de autoridade a quem eu devia obediência e respeito. O sentimento que tinha por elas era algo fraterno, posso dizer, quase filial.

No decorrer do ensino fundamental, fui apresentando dificuldades com a disciplina de Matemática e facilidades com as demais disciplinas, sobretudo a disciplina de Português. As atividades desenvolvidas em sala valorizavam muito o trabalho individual. Trabalhos em grupos, de tão raros, quando aconteciam, causavam até uma certa estranheza por fugir da rotina

das estratégias de ensino dos professores, que ficavam muito no campo da exposição verbal. Hoje, penso em como essas minhas dificuldades na disciplina de Matemática, que mais tarde reverberaram nas disciplinas de Química e Física, poderiam ter sido superadas ou, pelo menos, mitigadas, se os trabalhos em grupo tivessem sido mais explorados. Afinal, a heterogeneidade da turma contribuiria na formação de grupos em que alguns tinham mais facilidades do que outros, a partir da teoria vigotskiana da Zona do Desenvolvimento Proximal (1933). A troca e o compartilhamento entre alunos, além de reduzir o desgaste físico, psicológico e emocional do professor, auxiliaria na aprendizagem daqueles que apresentavam dificuldades, como eu.

Chegando no ensino médio, já tinha a definição clara de que cursaria nível superior, contudo, ainda não tinha delimitado qual seria o curso. Durante os três anos dessa etapa da educação básica, minha dificuldade com a matemática repercutiu nas disciplinas de Física e Química, e os questionamentos sobre a relevância desses conteúdos para minha vida se intensificaram, juntamente com a problemática de um ensino marcado pelo caráter liberal tradicional. Nessa etapa, os trabalhos em grupos ficaram quase inexistentes e a exposição verbal dos conteúdos mais presente, afinal, é durante essa etapa que a escola intensifica a preparação dos alunos para ingressar no ensino superior. Mais do que nunca, o processo de ensino e aprendizagem estava centrado na figura do professor, visto como o detentor de um saber a ser transmitido para os educandos. Também mais do que nunca, a aprendizagem dos conteúdos ficou reduzida à memorização do máximo de informações.

Foi só nesse período da minha vida escolar que fui tendo consciência da minha grande aproximação com a disciplina de Português e comecei a cogitar a possibilidade de escolher a docência como carreira profissional. Porém, essa ainda não tinha se tornado a minha primeira opção de curso, pois eu não conseguia me enxergar dando aula. Diante do que presenciava presencialmente, a área docência parecia ser muito desafiadora, no sentido de trabalhar formando indivíduos que, muitas vezes, não respeitavam a figura do professor. E, também, por ter a visão crítica relatada no início, de não entender o motivo de professores adotarem práticas que nitidamente não eram eficazes para promover nossa aprendizagem.

Somente após concluir o ensino médio decidi que iria tentar o curso de Letras/Português. Porém, o curso na UFC era integral e eu não poderia escolhê-lo, porque também precisava trabalhar. Conversando com algumas pessoas do meu convívio, uma delas me indicou a Pedagogia e me explicou as várias possibilidades de atuação do pedagogo. Assim, para não ter que deixar de trabalhar em função de uma árdua rotina de estudos que estaria por vir, acabei optando pelo curso noturno de Pedagogia da UFC.

Ao ingressar no curso, no semestre 2017.1, de imediato sofri o impacto da forma diferente como é organizado o trabalho pedagógico dos professores. Um exemplo são as leituras prévias, que deveriam ser feitas antes do estudo dos textos nas disciplinas de Fundamentos da Educação, que me deixavam bem perdida, porque não estava acostumada com esse nível de autonomia nunca experimentado antes durante minha educação básica. É bem verdade que essa autonomia intelectual forjada pelo curso desde o primeiro semestre é tão desafiadora quanto essencial para a formação do professor. Apesar de serem abordadas de forma desafiadora, essas primeiras disciplinas me proporcionaram a sistematização de percepções que já observava desde a infância, como relatadas no início, contextualizando a partir da realidade concreta, o que ressalta a concepção do ensino como uma prática social situada.

Assim, fui tendo acesso a conhecimentos de diferentes áreas das ciências sociais e humanas que teorizam sobre a educação sob a perspectiva de uma sociedade historicamente situada. Inicialmente, tive medo de não me adequar ao curso, de não conseguir desenvolver o hábito de um estudo autônomo e optar por abandoná-lo. Contudo, conforme eu ia tendo acesso às teorias que refletem e sistematizam concepções acerca da sociedade, isso proporcionava um desvelamento da minha própria realidade e uma ampliação de concepções que eu já formulava, mas, por falta desse tipo de leitura, não aprofundava ou ampliava. O fato de eu ir construindo sentido sobre o que aprendia no curso, a partir da minha própria realidade concreta, e ir construindo sentido sobre minha própria realidade concreta, a partir do que aprendia no curso, fez eu me identificar com a Pedagogia.

Nesse movimento de ir integrando vivências passadas e presentes, disciplinas como Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação I e História da Educação e da Sociedade, que fazem parte do primeiro semestre de acordo com o currículo 2014.1, foram fundamentais. Essas disciplinas apresentam-se como fundamentos teóricos de uma formação voltada para a leitura crítica do fazer docente em articulação com concepções acerca da sociedade, da educação, da escola e do papel docente no processo de ensino e aprendizagem. Em especial, destaco a disciplina de Sociologia da Educação I, pois nessa disciplina tive acesso a concepções que me serviram de base teórica para compreender a estrutura social e o papel da educação no âmbito dessa estrutura. Nesse contexto, dentre a bibliografia utilizada pela referente disciplina durante o decorrer do semestre 2017.1, ressalto a relevância do uso dos teóricos Karl Marx (1818 - 1883), Émile Durkheim (1858 - 1917), Antônio Gramsci (1891 - 1937) e Max Weber (1864 - 1920).

Conforme os semestres avançavam, iam avançando também a aquisição e a ampliação de novos conceitos, a partir de confrontos entre as teorias da educação e as práticas

educacionais que preponderam nas escolas de forma geral. Cada disciplina teve sua contribuição para compreender que a educação, da forma como ela é organizada e efetivada nos modelos atuais, serve como ferramenta de manutenção das desigualdades sociais, sendo assim, funcional ao capitalismo.

No decorrer dos semestres, fui refletindo sobre o que observava a respeito das práticas docentes dos meus professores à época da escola e cada vez mais me instigando em compreender a prática docente como arma de resistência a essa realidade. Assim, estabelecer comparações com meus antigos professores, no sentido de almejar práticas docentes alternativas às práticas que predominaram durante minha trajetória na educação escolar, foi inevitável.

Fui assimilando que as estratégias de ensino utilizadas pelos meus professores durante a educação básica tinham sua essência nas tendências pedagógicas liberais tradicionais. Não necessariamente de forma consciente e intencional, em consonância com sua visão de educação e sociedade, mas porque parece ter faltado a esses profissionais um referencial teórico coerente com seu posicionamento. Além disso, também se percebe uma carência de referências de práticas pedagógicas que servissem de inspiração para esses profissionais desempenharem seu trabalho docente sob uma perspectiva que desenvolva o educando mais ativo, fortalecendo sua autonomia e protagonismo. Portanto, ficando fadados a replicarem as referências de práticas pedagógicas de seu conhecimento.

Isso tudo também foi fundamental para que eu pudesse cada vez mais me reconhecer como futura pedagoga e ter a certeza de que havia feito a escolha certa de curso superior. Além disso, considerando toda a problemática ao decorrer da minha educação básica aqui narrada, e a subsequente tomada de consciência dela a partir do curso de Pedagogia e das disciplinas, decidi que não queria ser uma professora com práticas docentes alinhadas às tendências liberais tradicionais. Fui concebendo uma visão de que, muito mais do que servir meramente de ferramenta para formar pessoas com intuito de ocupar cargos no mercado de trabalho, a educação serve como arma de emancipação humana e ascensão da classe trabalhadora. A função da educação escolar não repousa apenas no fato de oportunizar ao aluno os conhecimentos produzidos ao longo da humanidade sob forma de conteúdos. Por meio da educação é possível formar indivíduos socialmente ativos e protagonistas, contribuindo para a justiça social e transformação da sociedade.

Isso se fortalecendo em mim a certeza do tipo de docente que eu não queria ser e das práticas de ensino que eu não queria adotar. Contudo, mesmo que todo esse movimento de tecer uma leitura crítica da realidade educacional promovido ao longo dos quatro primeiros

semestres da minha formação tenha me oportunizado tais concepções, havia algo que me causava bastante inquietação. Para mim, não era suficiente ter a clareza da conjuntura problemática do sistema educacional, eu precisava de bem mais do que isso. Almejava saber de que forma, de fato, eu poderia fazer a diferença junto com meus alunos, a partir do meu trabalho em sala de aula.

Assim como eu me questionava na época da escola a respeito das práticas pedagógicas adotadas pelos meus professores, também comecei a ter uma certa inquietação sobre o que observava na faculdade. Isso porque passei a me questionar também sobre o motivo de haver tanta criticidade referente ao sistema educacional vigente e suas mazelas. Porém, até então, o curso não oportunizava vivências de exemplos que pudessem servir de referência para o pedagogo em formação preocupado em ter sua atuação articulada com a teoria que a respalda. Nesse sentido, fui aprendendo a respeito do que e de como não fazer o trabalho docente, mas, de contrapartida, não tinha referência de o que e de como fazer.

O meu intuito aqui não é defender que a formação do pedagogo no âmbito da Faculdade de Educação (Faced) da UFC tenha caráter normativo, instrumental, como receita a ser rigorosamente seguida pelo profissional em processo de formação. Aliás, se assim fosse, eu estaria concordando com o retrocesso no campo dos estudos da Didática, sugerindo o retorno das abordagens que prevaleceram desde 1946. A partir da referida data, a Didática se tornou disciplina nos cursos de formação de professores no Brasil, a qual era subserviente às demandas do liberalismo, estando alinhadas à tendência liberal tradicional e, posteriormente, tecnicista. Dessa forma, também estaria negando a relevância dos avanços das abordagens que surgiram como opostas à didática prescritiva no país, a partir da década de 1970, com as teorias crítico-reprodutivistas e, posteriormente, nos anos 1980, com a propagação das tendências pedagógicas progressistas (FARIAS *et al.*, 2009).

Por outro lado, em meio a tantas reflexões, a formação a qual eu estava tendo acesso fazia com que eu me cobrasse por ser uma futura pedagoga diferente dos profissionais que atravessaram meu caminho durante minha passagem pela educação básica. Assim, posicionei-me politicamente em favor de uma educação pública que defende a ascensão e sucesso dos alunos da classe trabalhadora da qual eu também faço parte. Em favor de uma educação pública que, muito mais do que apenas trabalhar os conteúdos, trabalhe o desenvolvimento de habilidades sociais, para que esse público se insira como agente participativo e incluso nos diversos espaços sociais. Adotando uma atuação coerente com essas minhas convicções, acredito que estarei dando o retorno à comunidade da qual eu faço parte e

da qual eu represento uma exceção à regra, no sentido de ter conseguido avançar nas oportunidades de estudos.

Assim, enxerguei a oportunidade de vivenciar referências de práticas metodológicas antagônicas às que predominaram durante minha educação básica e que me possibilitassem satisfazer meus anseios. Em janeiro de 2019, a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) divulgou o Edital nº 02/2019, destinado a alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFC interessados em atuarem como bolsistas e voluntários no Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece).

2.2 Início do Prece

Com o lançamento do edital, em 16 de janeiro de 2019, compreendi que se tratava da tal oportunidade ao ler a primeira parte do documento que regeu a publicização das vagas, na qual constavam os objetivos gerais e específicos das ações desenvolvidas no âmbito do programa. Nesse sentido, com a prioridade da ocupação das vagas sendo destinadas aos estudantes universitários dos cursos de bacharelado e licenciatura oriundos da escola pública, o Prece tinha como objetivos gerais

Promover a integração entre a UFC e a escola básica; contribuir para a melhoria da qualidade de ensino desses; contribuir para reduzir a taxa de evasão e para desenvolver a excelência acadêmica com equidade na UFC e na educação básica; contribuir para a formação de profissionais competentes, cooperativos e solidários e contribuir para o estabelecimento de escolas de aprendizagem cooperativa e solidárias na rede de educação pública do Estado Ceará, estimulando a educação emocional, a autodeterminação dos estudantes, a aprendizagem cooperativa, a parceria entre professores e estudantes e a prática da solidariedade no ambiente escolar (BRASIL, 2019, pág. 1).

Ainda sobre os objetivos do programa, dessa vez os específicos, o Prece almejava

Divulgar a UFC na escolas públicas do estado; estimular o ingresso no ensino superior de estudantes de escola pública; promover a cooperação e a solidariedade praticada dentro das escolas públicas; promover nos estudantes universitários da UFC o compromisso com o desenvolvimento da sociedade, especialmente daquelas comunidades desprivilegiadas socialmente; valorizar as experiências de aprendizagem cooperativas e solidárias dentro e fora da UFC; divulgar, interna e externamente a UFC, as ações estudantis que envolvam a prática da cooperação e da solidariedade na aprendizagem desenvolvidas pelo Prece; estimular nos estudantes dos cursos de licenciatura da UFC a atuação na carreira docente, preparando-os para a utilização de estratégias participativas de aprendizagem, incluindo, especialmente, aquelas de natureza cooperativa e solidária e promover o uso dos princípios e das estratégias da autodeterminação estudantil, da cooperação, da solidariedade, da parceria professor-estudante e da educação emocional nas práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino do Ceará (BRASIL, 2019, pág. 1).

O processo de seleção dos candidatos para a bolsa foi dividido em três etapas, que ocorreram entre o período de 16 de janeiro e 05 de abril do ano de 2019. Ao total, foram ofertadas 175 vagas, das quais 75 eram destinadas para bolsistas remunerados veteranos; 30 para bolsistas remunerados novatos e 70 para bolsistas voluntários novatos. A primeira fase do processo seletivo consistiu na análise dos documentos solicitados no ato da inscrição e do memorial elaborado. Nesse memorial, os candidatos deveriam compartilhar suas histórias de vidas familiar, pessoal e acadêmica e as suas experiências com trabalhos em grupo. Portanto, evidencia-se a importância da valorização do indivíduo e de sua história de vida no processo educativo, a partir da presença das premissas do Prece em todas suas ações, inclusive, desde as primeiras etapas, como, a exemplo do caso, a educação socioemocional.

Estudos de Juan Casassus (2002), com o objetivo de compreender como melhorar a qualidade e alcançar a equidade na educação, partindo da análise das estruturas sociais que geram e perpetuam a desigualdade no âmbito educacional, concluíram quais os fatores que influenciam no desempenho dos alunos das escolas da América Latina - incluindo o Brasil. Esses estudos constataram que o estabelecimento de um ambiente emocionalmente favorável à aprendizagem é um fator preponderante sobre a soma de todos os demais fatores considerados no estudo.

Ao exercer o que o autor chama de conectividade (CASASSUS, 2002), ou seja, a competência docente para ouvir seu aluno, para respeitá-lo, sem preconceito, enxergando-o e o reconhecendo como ser humano, de forma que o aluno se sinta aceito e acolhido, o professor estabelece um ambiente convidativo em que esse estudante se predispõe à aprendizagem. O que é possível por meio do exercício da escuta, do compartilhamento das experiências pessoais e do respeito pelas histórias de vidas. Para tanto, exige-se do professor uma certa competência socioemocional, que pode ser desenvolvida através de vivências de educação socioemocional, vivências necessárias à formação do pedagogo.

As conclusões dos estudos de Casassus revelam a necessidade de o docente organizar suas práticas para que elas orientem o desenvolvimento de um clima emocional adequado, ressaltando que a mudança principal está em “como” ensinar, sendo preservada a importância dos conteúdos. Para isso, é essencial a compreensão de que o aluno, mais do que racionalidade, é composto também por emoção e corpo. O autor chama a atenção para a realidade problemática da formação de professores, pois, de um modo geral, não inclui essa atenção necessária à dimensão emocional, embora em alguns países da América Latina, como Chile e Argentina, já se trabalhe sob essa perspectiva.

No âmbito das atividades desenvolvidas no Prece, algumas das estratégias para desenvolver a educação socioemocional pertinente às novas práticas docentes, como evidenciado, referem-se à elaboração do memorial na primeira etapa. Há, ainda, as oficinas de contação de histórias de vida na segunda e terceira etapas e ao compartilhamento de histórias de vida por meio do memorial - essa última estratégia esteve presente durante grande parte da vigência da bolsa. Refletindo sobre o percurso de minhas vivências, durante a formação docente na UFC, evidencia-se minha experiência com o Prece e com a aprendizagem cooperativa como grande contribuição, no sentido de me preparar para ser uma profissional mais empática e sensível à escuta e ao diálogo, de forma a facilitar o estabelecimento de clima emocional favorável tanto para o ensino como para a aprendizagem.

A segunda etapa da seleção consistiu em um seminário introdutório, com palestras sobre a história do Prece e sobre a aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, o Prece surgiu inicialmente com o projeto Educacional Coração de Estudante, que começou em 1994, numa comunidade rural de Pentecoste chamada Cipó, a 103 km de Fortaleza. O projeto nasceu num contexto da comunidade de mínima possibilidade de ascensão social, onde não havia escolas de ensino médio, sendo necessário o deslocamento para a capital do estado. Aliado a isso, a falta de consciência da importância dos estudos justificava a grande evasão escolar no ensino fundamental. Após se tornar professor da UFC, Manoel Andrade Neto, antigo morador de Cipó, voltou à sua comunidade com a proposta de uma ação que incentivasse os jovens à retomada dos estudos para concluir o ensino básico e almejar o ingresso no ensino superior, fazendo frente às condições em que se encontravam (NETO, [s.d.]).

A primeira célula de aprendizagem cooperativa aconteceu numa velha casa de fazer farinha, onde os alunos passaram não só a estudar, mas também morar. Eles eram estimulados a se ajudarem na compreensão dos conteúdos e, assim, serem aprovados nas avaliações. Em 2007, Andrade Neto, após conhecer os trabalhos sobre cooperação como estratégia de aprendizagem feitos por David e Roger Johnson (1998;1999) no Centro de Aprendizagem Cooperativa em Minnesota, incorporou suas ideias no programa, até então de iniciativa empírica que devia seu sucesso à valorização do trabalho cooperativo, do protagonismo estudantil, da autonomia e da solidariedade. Isso possibilitou o aperfeiçoamento da experiência através dessa metodologia sistematizada e com isso promoveu o sucesso do Projeto Educacional Coração de Estudante também nas escolas públicas do Ceará.

Dezesseis anos após seu início, muitos dos egressos do projeto se tornaram gestores e professores da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, localizada em Pentecoste, e propuseram convênio com a UFC e a Secretaria de Educação do Ceará. A escola,

então, passou a ser a primeira do estado a utilizar a metodologia da aprendizagem cooperativa em seu Projeto Político Pedagógico (NETO, [s.d.]). Em 2016, a UFC criou a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), que abrigou o Prece e o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) - programa dentro da universidade inspirado no Prece -, tornando a iniciativa oficialmente um programa. Dessa forma, passou a ser chamado de Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece) e ganhou ampliação pelas escolas públicas do estado.

Dessa forma, a aprendizagem cooperativa é uma concepção teórico-metodológica sistematizada pelos irmãos David W. Johnson e Roger T. Johnson, que a definem como uma metodologia ativa de ensino em que os alunos, em pequenos grupos, trabalham juntos para maximizar sua própria aprendizagem e a dos colegas, visando alcançar objetivos comuns (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). Os autores em suas pesquisas concluíram que para a cooperação em sala de aula acontecer é fundamental a presença de cinco elementos durante o processo de ensino e aprendizagem nas atividades grupais:

Interdependência positiva – as metas dos objetivos são organizadas de tal forma que os estudantes assumem a responsabilidade da própria aprendizagem e a aprendizagem dos demais membros do grupo;

Responsabilização individual – cada membro da equipe deve assumir a responsabilidade de aprender o material ou o conteúdo que lhe foi designado, além de garantir também a aprendizagem dos demais membros;

Interação promotora – os estudantes devem promover face a face o sucesso uns dos outros, ajudando, apoiando os esforços uns dos outros, dando assistência por meio de, por exemplo, exposição parafraseada do que foi estudado e aprendido para os demais ou relacionando a aprendizagem do presente com uma aprendizagem do passado;

Habilidades sociais – a aprendizagem cooperativa ensina diretamente as habilidades sociais que os estudantes necessitam para trabalhar em colaboração (liderança, tomada de decisão, habilidade para se comunicar, gerir conflitos, negociação, etc.) e

Processamento de grupo – ao final, os membros da equipe devem identificar os meios para melhorarem o processo, assim, pontuam as ações positivas que favoreceram a aprendizagem e identificam quais precisam ser evitadas nas atividades futuras (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; PRECE [s.d.]).

Portanto, o Prece é uma experiência empírica cujo encontro com a aprendizagem cooperativa, fruto de pesquisas, constitui-se em um divisor de águas nessa dinâmica de desenvolvimento de estudantes protagonistas autônomos, cooperativos e solidários. Para tanto,

as atividades do programa eram fundamentadas em cinco premissas: I) parceria professor e estudante; II) responsabilidade individual; III) educação emocional; IV) cooperação; e V) solidariedade. Tais premissas se manifestavam em seus seis projetos, que são: Iniciação à Docência em Aprendizagem Cooperativa; Projeto Letras Solidárias; Memorial do Prece; Comunicação do Prece; Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa (CASA- C) e Eu Curto a Universidade. Ademais, o Prece desenvolveu a técnica ETMFA: Exposição introdutória dos objetivos do encontro e breve apresentação do assunto a ser estudado; Tarefa individual; Meta coletiva; Fechamento da aula e Avaliação individual de aprendizagem (LEÃO, 2019).

A terceira etapa da seleção para a bolsa foi realizada entre 11 de março e 05 de abril de 2019 e consistiu em um curso teórico e prático, no qual os candidatos desenvolveram as competências para trabalhar cooperativamente em equipe. Essa etapa culminou na apresentação de um trabalho escrito, feito a partir de uma oficina de contação de história de vida de professores da UFC, a qual contou com a contribuição do professor doutor da Faculdade de Educação da UFC, Messias Holanda Dieb.

Nesse contexto, para que os candidatos desenvolvessem as competências de trabalhar em equipe, as oficinas que compunham o curso foram organizadas de tal forma que nos foi apresentada teoricamente a dinâmica do trabalho em equipe, ao mesmo tempo que a vivenciávamos. Foram apresentados como pontos fundamentais para o trabalho cooperativo: ter consciência da interdependência de cada membro para alcançar objetivos em comum; realizar planejamentos, acordos e contrato de cooperação de como o trabalho acontecerá em grupo; assumir funções (coordenador, guardião do tempo, relator, guardião do contrato de cooperação e estimulador) para otimizar o desempenho da equipe; interagir de forma promotora, compartilhando recursos disponíveis; relacionar-se por meio do uso das habilidades sociais (pedir ajuda, oferecer ajuda, oportunizar que os outros falem, ouvir atentamente, concentrar-se na tarefa, encorajar os outros, dar e receber feedback, criticar ideias e não as pessoas, admitir quando cometer erros e dispor-se a realizar o processamento de grupo); saber vivenciar conflitos; praticar o consenso com objetivo de se chegar a um acordo em comum e realizar o processamento de grupo para identificar pontos que devem permanecer e pontos que devem ser evitados.

Na primeira semana, iniciamos com duas oficinas: uma sobre as ferramentas para organizar o trabalho em equipe e outra sobre habilidades sociais. A equipe teve que formular seu contrato de cooperação, com o intuito de orientar o trabalho em grupo, apontando as ações que fortalecem o grupo e as ações que o prejudicam. Após, dividiu as funções de coordenador,

relator e guardião do tempo. Além disso, era orientado que fizéssemos uso das habilidades sociais no sentido de criticar ideias e não pessoas, de encorajar os membros, de admitir os erros e dar e receber feedback. Após compreender a importância do contrato de cooperação, da divisão de funções, do processamento de grupo e da utilização de habilidades sociais, realizamos o processamento de grupo com objetivo de analisar a obediência ao contrato de cooperação e de identificar onde poderíamos melhorar.

Na segunda semana de formação, fomos apresentados aos projetos que compunham o Prece. Considerando a minha afinidade com a língua portuguesa e o fato de ter optado por outro curso, em detrimento do que realmente queria, vi no Projeto Letras Solidárias a oportunidade de estudar a gramática da língua. Além disso, desenvolver mais meus conhecimentos e minhas habilidades a respeito dela e, em contrapartida, contribuir diretamente para a aprovação no ensino superior de estudantes da educação básica de escola pública. Isso porque o projeto, criado em 2013, a partir da parceria entre a UFC e a EEEP Alan Pinho Tabosa, localizada em Pentecoste-CE, tinha o intuito de estimular a escrita dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de leitura e de escrita (PRECE [s.d.]).

O projeto desenvolvia diversas ações no âmbito da escola, sendo a revisão de redações uma dessas ações. Por meio de uma plataforma, os estudantes da escola enviavam suas redações no modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para que os universitários bolsistas do projeto realizassem suas revisões. Nas revisões, era importante que as observações usassem uma linguagem assertiva em que o estudante não se sentisse criticado, o que poderia ocasionar desestímulo e abandono, mas que o elogiasse também pelos acertos e o estimulasse para continuar produzindo.

Nesse cenário, os bolsistas responsáveis pelas revisões passavam por um processo anterior de formação sobre as competências do ENEM, além de contínuas formações teóricas sobre o Prece e a aprendizagem cooperativa. Como forma de ampliar essa rede cooperativa, alunos da escola que demonstravam maior desenvoltura com a escrita também recebiam formações, no âmbito da escola, para se capacitar em também realizar as revisões de seus colegas, o que fortalecia a parceria entre professor e estudante (PRECE [s.d.]).

Baseado na aprendizagem cooperativa e nas premissas do Prece, as ações do Projeto Letras Solidárias beneficiaram os professores da Alan Pinho ao estabelecerem uma rede de parceiros cooperativos dentro e fora da escola em prol de um objetivo em comum com seus estudantes e os universitários bolsistas. Beneficiaram, também, os estudantes, pois estimulavam o protagonismo dos alunos e sua capacidade de criticidade por meio da leitura e da escrita, além de melhorar seu desempenho acadêmico. Por fim, eram benéficas, também, para os

universitários bolsistas, pois oportunizavam a experiência escolar, o aprimoramento da escrita, a possibilidade de contribuição com a escola pública e a experiência com uma abordagem educacional diferente das tradicionais que predominam as práticas educativas.

Na última etapa de formação teórica e prática para seleção da bolsa, o foco foi na compreensão da importância das estratégias de interação promotora para o trabalho em grupo cooperativo. Nesse sentido, compreendemos que, quando utilizada a estratégia da paráfrase, cria-se um estímulo no grupo para que todos sintam que podem oferecer sua compreensão acerca das ideias compartilhadas, além de aumentar as chances de aprendizagem, uma vez que é muito importante que todos do grupo sintam que estão aprendendo.

Também é fundamental dar suporte ao grupo através da verificação do seu entendimento acerca das tarefas que serão realizadas, das funções que serão utilizadas, bem como de esclarecimentos que precisam ser feitos para que todos da equipe compreendam e fiquem engajados nas tarefas designadas. Outra estratégia é encontrar diferentes maneiras de resolver problemas em equipe, pois possibilita que todos possam se envolver na resolução de tarefas coletivas que requeiram ou permitam mais de uma resolução, ajuda o grupo a aumentar sua eficiência e eficácia de aprendizagem e de inclusão, além de aumentar a criatividade.

Ademais, verificar o entendimento através de perguntas, que não é uma questão de testar o que cada um sabe, mas de se comprometer uns com os outros para saber se todos sentem que estão aprendendo, além de ser uma forma de alinhamento conceitual da equipe. Além disso, fazer relações entre o conteúdo atual e conteúdos anteriores, pois essa ação faz com que os membros da equipe aumentem a capacidade de inter-relacionar temas e, assim, apresentem ao grupo um leque maior de informações além das que já estão contidas no material didático utilizado ou na exposição realizada pelo professor.

Por fim, integrar ideias, uma vez que estimular este tipo de estratégia favorece a aprendizagem cooperativa e faz com que uma equipe se torne mais capacitada diante de raciocínios ou debates complexos, que exigem o confronto de ideias ou opiniões, além de ampliar os pontos de vista, a capacidade de síntese e a clareza das ideias. Preocupar-se em fazer com que todas as ideias sejam levadas em consideração é uma forma importante de interação promotora necessária ao trabalho desenvolvido por equipes cooperativas.

Para concluir esse segundo ciclo formativo, fomos organizados em dupla com o objetivo de, primeiramente, escolher um professor da UFC para realizar uma oficina de história de vida. O primeiro contato com a oficina de história de vida ocorreu durante a 2ª etapa do processo seletivo. A partir dessa experiência, pude estabelecer uma compreensão mais ampla acerca de seus reflexos positivos no trabalho em equipe. Tais reflexos podem ser pontuados

como: evidenciar pontos em comuns com outros integrantes; dificuldades ou facilidades que cada um possui no trabalho em grupo; aspectos que podem ter contribuído na minha identificação de carreira; identificar potenciais características causadoras de futuros conflitos e, ainda, refletir sobre a construção do eu e do outro.

Entende-se que a importância de vivenciar uma oficina de vida vai além de conhecer o passado do outro. Entra na prática da empatia, do ouvir atentamente o que o outro tem a dizer e falar sobre a sua própria história, de tomar consciência do eu num processo de introspecção, enfim, valorizar a subjetividade. Assim, a oficina de contação de história de vida foi realizada na Faced/UFC. Tivemos dois encontros com o docente Messias Holanda Dieb, professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC, com a duração de aproximadamente 01h30m em cada um deles. A partir do relato do professor, eu e minha dupla produzimos um trabalho escrito que, posteriormente, foi enviado via e-mail para a coordenação do programa. Essa etapa culminou na apresentação de um seminário sobre a oficina realizada, portanto, sendo a última ação para critérios avaliativos da seleção.

Após a conclusão da terceira e última etapa de seleção, foi disponibilizado um arquivo PDF por e-mail com a relação dos aprovados e seus respectivos projetos de atuação no qual constava meu nome. Antes de iniciar de fato como bolsista revisora do Projeto Letras Solidárias, tivemos um último encontro geral de todos os aprovados em todos projetos do programa para resolver uma última parte burocrática da seleção. Portanto, os selecionados participaram de uma reunião geral para assinar documentos, termos de compromisso e a ficha cadastral do respectivo projeto escolhido para atuação entre os meses de abril e dezembro de 2019.

A carga horária semanal total da bolsa computava 12h semanais, as quais eram distribuídas entre as atividades de formações presenciais e remotas. Os encontros presenciais ocorriam uma vez por semana, com média de três horas de duração. Nesse contexto, a maior parte da minha experiência como bolsista revisora das redações modelo ENEM, oriundas da EEEP Alan Pinho Tabosa, se deu nas tardes de terças-feiras (primeiro ciclo de vigência da bolsa - semestre 2019.1) e nas tardes de sextas-feiras (segundo ciclo de vigência - semestre 2019.2), em conjunto com outros bolsistas novatos e bolsistas veteranos, no Instituto Coração de Estudante (Icores), sala do Projeto Letras Solidárias, localizada no bairro Benfica, Fortaleza - CE.

Nesses encontros presenciais, o foco era a formação teórica sobre as cinco competências do ENEM. A sequência das atividades era orientada pela técnica ETFMA -

Exposição introdutória, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento da aula e Avaliação individual de aprendizagem - com intuito de que fossem alcançados os cinco elementos da aprendizagem cooperativa (interdependência positiva, habilidades sociais, interação promotora, responsabilidade individual e processamento de grupo). A técnica era estrategicamente utilizada pelos facilitadores que a adaptavam de acordo com as circunstâncias e as conveniências:

Baseados na técnica supracitada, os encontros aconteciam de tal forma: com o tempo de cada etapa predeterminado, inicialmente acontecia a exposição dos objetivos e do conteúdo. Logo após, os grupos eram organizados e produziam seu “Contrato de Cooperação”, que consistia em selecionar ações fundamentais para realização das atividades. Além disso, dentro do grupo, cada membro exercitava sua responsabilidade individual ao se responsabilizar por determinada função (coordenador de grupo, guardião do tempo, do contrato, relator e redator). Depois, cada membro do grupo realizava sua atividade individual e, ao concluir, compartilhava tanto entre os membros de seu grupo quanto entre todos os bolsistas presentes. Para finalizar, o facilitador verificava se ainda havia dúvidas acerca da atividade realizada. Nos últimos momentos do encontro, acontecia a avaliação individual que tanto estabelecia a meta individual como a meta coletiva de acerto da atividade, evidenciando a interdependência positiva assumida na técnica ETMFA. Ao final, exercitávamos as habilidades sociais ao discutir sobre o desempenho dos membros e realizávamos o processamento de grupo, a fim de ressaltar os pontos positivos e identificar o que precisava ser melhorado (PEREIRA, 2021, pág. 6).

As orientações das atividades remotas eram enviadas por e-mail com a indicação da carga horária a ser computada por cada exercício. Os assuntos das atividades teóricas variavam conforme os objetivos de aprendizagem, sendo todos relacionados com a temática educacional. Contudo, uma em específico deveria ser realizada toda semana, que consistia na apreciação de quatro memoriais dos bolsistas novatos e veteranos. Posteriormente, os escritores dos memoriais apreciados daquela semana recebiam uma dedicatória dos demais, que poderia vir sob forma de poema, frase, música, indicação de obras ou qualquer outra produção que quem tivesse oferecendo a dedicatória julgasse conveniente. A intenção dessa atividade era estabelecer um clima emocional favorável a partir do compartilhamento de histórias de vida, proporcionando a valorização da história pessoal de cada bolsista e estabelecendo uma aproximação entre todos.

A partir da segunda semana, iniciou-se a formação presencial e revisão de redações por meio da plataforma do projeto. Durante as revisões, as orientações eram para que nós a realizássemos de tal forma que não apenas fossem evidenciados os erros, pois os estudantes que estavam recebendo a revisão poderiam encarar como críticas negativas e se sentirem desestimulados para continuar escrevendo. Por outro lado, deveríamos usar uma linguagem que fosse compreensível e que ressaltasse também os pontos positivos dos textos analisados, além de encorajá-los e parabenizá-los.

Nesse período já havia iniciado o semestre 2019.1, no qual estava cursando quatro disciplinas. Dentre elas, duas foram especialmente importantes, pois em muito contribuíram para as fundamentações teóricas, sob a perspectiva da Pedagogia, das percepções que, até então, estava adquirindo a partir da minha experiência com a aprendizagem cooperativa por meio do Prece. Assim, a disciplina de Didática, dentre várias contribuições, me ajudou a construir uma identidade docente, a partir da forma como eu me enxergava futuramente, qual tipo de profissional eu queria ser e qual tipo de profissional eu não seria. Já a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos contribuiu no sentido de orientar mais especificamente quais posturas estavam alinhadas ao meu posicionamento, diante da educação e da sociedade, e que eu deveria cultivar, e quais eu deveria abolir.

2.3 Encontro com a disciplina de Didática e a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos

A disciplina de Didática foi fundamental para eu construir sentido e para ampliar minha compreensão sobre temas que circundam educação e sociedade e que interferem diretamente na prática docente. O objetivo da disciplina é proporcionar ao docente reflexões sobre sua profissão, partindo da prática e da pesquisa:

[...] Didática que pense na Educação de forma realista, preparando o estudante, futuro professor, para o exercício da profissão dentro de uma escola real, que possui muitos problemas, mas que pode, e precisa, ser modificada. Para isso é importante sair dos “achismos” e das críticas vazias, refletindo e propondo práticas que realmente atuem dentro da realidade e cooperem não apenas para a memorização e reprodução de informações vazias, mas sim para o desenvolvimento holístico do discente (MOURA, 2015, pág. 21)

Diante disso, à medida que tinha vivências simultâneas com a aprendizagem cooperativa e com as disciplinas anteriormente citadas, indagações que eram ensaiadas desde semestres anteriores ganharam força: “Qual professor e quais práticas se fazem necessárias para atender às demandas de uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Como poderia promover uma aproximação com os educandos para suscitar neles o protagonismo e a parceria no processo de ensino e aprendizagem? Onde poderia encontrar respostas para tais indagações?” Ter um posicionamento teórico diante dessas indagações era fundamental para viabilizar suas respostas. Dessa forma, pude confrontá-las com a teoria do ensino que discorre sobre as tendências pedagógicas, as quais são divididas em dois grandes grupos - tendências liberais e tendências progressistas (LUCKESI, 2011) - e, assim, situar-me

enquanto minhas convicções sobre o ensino com vistas à aprendizagem. De acordo com o autor, esses dois grupos são compostos assim: tendências liberais (tradicional; renovada progressivista; renovada não-diretiva; e tecnicista) e tendências progressistas (libertadora; libertária; e crítico-social dos conteúdos).

Tais tendências pedagógicas orientam a prática educativa de professores em momentos da história da humanidade diversos, sendo historicamente situadas. Cada tendência contém características próprias que revelam uma concepção de educação e sociedade e que, a partir dessa compreensão, o professor media seu trabalho com vistas ao alcance dos objetivos contidos em sua intenção pedagógica. Partindo da compreensão de que as tendências não são isoladas, mas, sim, coexistentes, pude identificar elementos característicos de algumas dessas tendências presentes na aprendizagem cooperativa que se manifestaram durante minhas práticas desenvolvidas como bolsista. Dentre elas, destaco as tendências renovadas progressivista e não diretiva (LUCKESI, 2011) com sua supervalorização do desenvolvimento de trabalhos em grupos; centralidade do processo no educando; a relevância do clima emocional favorável à aprendizagem; a concepção de educador como facilitador da aprendizagem; experiências que considerem, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos e a ênfase no processo de aquisição do saber.

Compreendi que a tendência supracitada compõe as tendências liberais pelo motivo de não conceber uma educação crítica, a qual objetiva promover uma profunda transformação na sociedade de classes por meio da emancipação do educando oriundo das classes desfavorecidas mediante a educação escolar. Portanto, constitui-se com uma educação acrítica, descontextualizada da realidade fora da escola, que não se detém em articular educação e sociedade, por isso “em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão” (LUCKESI, 2011, p.85).

Por outro lado, se a didática descontextualizada não considera a realidade social e suas implicações para o ensino e a aprendizagem, mas tem mais enfoque nas técnicas de como dar aula, e ressaltando a coexistência das tendências, também percebi elementos das tendências progressistas. Por exemplo, quando os temas das formações problematizavam a realidade educacional contemporânea, estimulando o compartilhamento de aprendizagens e o posicionamento dos bolsistas sobre as temáticas em questão, ou quando havia a valorização da avaliação das ações e da autoavaliação de cada participante. E, ainda, quando os princípios basilares, que orientavam as ações do programa, assumiam compromisso com a escola pública e a ascensão dos filhos da classe trabalhadora que ocupam essas escolas, no sentido de formar

seus estudantes para serem indivíduos autônomos, protagonistas e socialmente participativos. Desse modo, ampliando a ocupação das vagas do ensino superior por essas pessoas.

A partir dali, fui delineando minhas convicções sobre minha futura prática docente de forma mais consciente e fundamentada, constituindo minha identidade docente numa perspectiva progressista. Mesmo com todas as reflexões críticas que, até então, havia tomado consciência durante minha trajetória nos primeiros semestres, ainda não havia conseguido delinear minha identidade profissional. Não tinha claro para quem, por que e como ensinar. Não havia desenvolvido a “segurança” de que Paulo Freire (1996) fala, adquirida através da competência científica e da clareza política. Ter a experiência com a aprendizagem cooperativa ao mesmo tempo em que cursava as disciplinas de Didática e de Educação Popular e de Jovens e Adultos foi fundamental para eu ir constituindo minhas convicções acerca do meu papel e da minha futura atuação em sala de aula.

Em texto produzido a partir de pesquisas e reflexões sobre a formação de professores, Campos *et. al* (2008) discorrem sobre a construção da identidade profissional do docente. Os autores apontam que essa construção decorre tanto dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia como, também, pelo significado que o docente atribui a sua atividade a partir de seus valores; de sua forma de situar-se no mundo; de sua história de vida; de suas representações; de seus saberes; de suas angústias e anseios.

Ressalto o quanto minhas primeiras percepções durante a educação básica e a relação que se estabeleceu nas vivências simultâneas com a aprendizagem cooperativa, a Didática e a Educação Popular e de Jovens e Adultos foram primordiais. As razões incluem: compreender que é imprescindível não só um discurso militante em defesa de uma educação pública e de qualidade, mas, também, uma formação científica e a fundamentação dessa militância, sob o risco de ser uma postura vazia ou apenas replicadora de modelos pré-estabelecidos, sem que possa fazer meus próprios posicionamentos diante do que observo a minha frente.

Com a disciplina de Didática pude reelaborar meus saberes iniciais e ter um contato mais profundo com a leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, buscando os referenciais para modificá-las. Essa leitura crítica favoreceu a minha mobilização pela procura de referências de práticas que pudessem contribuir para eu viabilizar minhas fundamentações teóricas em práticas, diante das demandas educacionais que a sociedade de hoje coloca, contribuindo também para a constituição da minha identidade profissional. Por um lado, a disciplina de Didática foi fundamental para minha identificação com uma prática docente, a partir de considerações sobre a tendência pedagógica em que ela se enquadra, para o

fortalecimento de defesa dessa prática à luz da teoria. Por outro lado, a disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos trouxe suas contribuições, no sentido de me proporcionar considerações mais restritas à perspectiva de educação e práticas educativas com as quais mais me identifico.

Lembro a resposta do professor da disciplina de Educação Popular e de Jovens e Adultos quando perguntei como poderia ser possível superar, ou pelo menos mitigar, a partir do trabalho do docente, as mazelas das quais sempre tomamos consciência em debates que permeiam a formação do pedagogo. Na ocasião, contei sobre minha inquietação de não me conformar apenas com as reflexões e críticas, mas que ansiava por referências de práticas que estivessem em coerência com minhas convicções. O docente disse que as respostas para minha inquietação poderiam ser feitas com a leitura do livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, escrito por Paulo Freire (1996).

Ao ler essa obra percebi que estava indo no caminho certo em busca de referências de práticas, que consequentemente também virariam referências teóricas, que estariam em acordo com minha identidade docente e que poderiam satisfazer meus objetivos em relação à formação dos educandos. Concordando com o autor, concebo a educação como uma prática social intrinsecamente humana que procura viabilizar a integração do sujeito à sociedade. Por esse motivo, uma educação voltada para atender aos interesses de uma formação humana integradora e emancipada, e não apenas para satisfazer os interesses do mercado. Isso porque a educação não é bancária, mas sim dialógica e que serve não apenas para adaptar o indivíduo à sociedade, mas, sobretudo, para formar pessoas para intervir na realidade, transformando-a e recriando-a (FREIRE, 1996).

É nesse sentido que enxergo minha experiência com a aprendizagem cooperativa e com o Prece como um contraponto em comparação com as práticas predominantes constituintes das tendências pedagógicas tradicionais. Muito mais do que valorizar apenas a aquisição de conteúdos e conceitos, a aprendizagem cooperativa busca, também, formar dimensões humanas, quando considera o desenvolvimento cognitivo, a formação humana e o crescimento intelectual, a partir de seus cinco elementos.

Compreendo que meu papel enquanto professora não é apenas garantir o trabalho com os conteúdos, mas também de, não desconsiderando essa atribuição, estimular o aluno a produzir sua compreensão, o que é potencializado por meio do diálogo. Ou seja, “Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 20). Pude vivenciar uma experiência de educação que valoriza o diálogo no processo de ensino e aprendizagem por meio da interação promotora a

qual permite que os alunos troquem entre si suas próprias hipóteses e inferências, potencializando sua aprendizagem como construtores de seu próprio saber.

Compreendo que uma proposta de ensino que se mobiliza para formar educandos protagonistas e autônomos na construção do seu próprio saber está formando cidadãos para futuramente exercerem ativamente sua cidadania. Na medida em que essa proposta incorpora princípios, como priorizar a disposição das vagas da bolsa para os universitários oriundos da escola pública, com o pressuposto de retornarem para a sua comunidade para contribuir na integração da UFC com a educação básica. Retorno esse concebido por meio do atendimento de estudantes da escola pública, objetivando promover as comunidades desprivilegiadas socialmente, essa prática está contribuindo tanto para o desenvolvimento do educando, como para a transformação social.

Estabelecendo um contraponto com as práticas tradicionais que ainda predominam nas escolas, que centram o desenvolvimento das atividades pedagógicas no docente, pontuo que essa valorização do diálogo não ocorre, pois quem tem a última palavra é o professor, detentor do saber a ser transmitido aos educandos. Também não há preocupação com uma transformação profunda da sociedade por meio do desenvolvimento e da ascensão das classes populares por meio da educação, pois seu foco está em formar pessoas para exercerem seus papéis sociais no modelo econômico do capitalismo.

Dessa forma, o professor que se acha pragmático em acreditar que a atribuição do trabalho docente é transmitir conhecimentos ao estudante para habilitá-lo a passar numa prova e, posteriormente, assumir uma função social, exerce uma atividade anti-humana. Tal conduta nega a dimensão humanizadora da educação, que considera essa dimensão de formação. Sendo assim, dependendo da mediação condicionada à identidade do professor que tem a clareza de que mudar é difícil, mas é possível, a aprendizagem cooperativa se coloca como possibilidade de ferramenta para viabilizar uma prática docente de influências progressistas.

2.4 O restante do Prece até sair

Concluído esse primeiro semestre de grandes aprendizagens proporcionadas por reflexões que conectaram as minhas experiências como estudante com o tipo de professora que eu quero ser, unindo o arcabouço teórico com a experiência pessoal, tivemos, como atividade, a tarefa de produzir um relato de experiência durante o mês de julho sobre essas aprendizagens. O relato de experiência produzido e apresentado por mim na edição 2019 dos Encontros Universitários, intitulado "Contribuições do Projeto Letras Solidárias à Futura Prática do

Estudante de Pedagogia” apresenta a sistematização das minhas primeiras considerações a respeito das contribuições do Prece e da aprendizagem cooperativa para minha formação docente.

Em 2021, o mesmo relato foi publicado na revista Ensino em Perspectivas, v.2, nº1, periódico chancelado pela Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUece), que compartilha trabalhos acadêmicos resultados de pesquisas na área da educação. No mesmo ano, a produção também foi apresentada nos VII e VIII Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Sepemo), evento organizado também pela Uece com o objetivo de compartilhar experiências no campo da educação. Portanto, minha vivência com a aprendizagem cooperativa durante minha formação docente trouxe contribuições também no sentido de me proporcionar conquistas como essas.

O segundo ciclo de vigência da bolsa iniciou em agosto de 2019. Nesse segundo momento, tivemos dois desafios, especialmente importantes para minha formação: participar de um dia de oficinas de revisões de redações na escola Alan Pinho Tabosa; e planejar e executar um plano de aula sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. No dia 30 de setembro de 2019, os bolsistas revisores e coordenadores do Letras Solidárias viajaram até o município de Pentecoste, interior do Ceará, para participar de um dia de vivências com os alunos da escola com os quais nós, revisores, ainda não tínhamos tido contato físico. O período da manhã foi destinado à integração dos revisores com os alunos do terceiro ano. Nesse sentido, em grupos, visitamos as salas, nos apresentamos e falamos um pouco sobre a experiência de ser universitário da UFC e de ser revisor no projeto. Durante a tarde, os revisores concentraram-se no auditório da escola com algumas redações físicas de alguns estudantes em mãos. Esses estudantes se dirigiram até os revisores que estavam com suas redações para receber um breve *feedback* de suas produções.

Esse foi um momento particularmente especial para mim, dentre todos esses meses de experiência com a aprendizagem cooperativa, por vários motivos. Primeiro, porque tive a oportunidade de conhecer a escola, que tem todas suas práticas pedagógicas orientadas pela aprendizagem cooperativa, em parceria com o Prece. Segundo, porque pude ter contato físico e conhecer os rostos dos estudantes com quem tanto contribuímos em sua trajetória até o ensino superior. Terceiro, porque a experiência de interagir com o ambiente escolar e os agentes que o compõem me fez compreender que eu estava experimentando os primeiros passos da minha futura atuação. Por fim, o mais significativo para mim, nessa experiência de visita à escola Alan Pinho Tabosa, foi sentir o quanto os alunos eram gratos pelo nosso trabalho, reconheciam o

nosso esforço e nos viam como inspiração, no sentido de sermos, também, alunos oriundos da escola pública – assim como eles – e que conseguimos ingressar no ensino superior.

Essa gratidão de que falo acima foi algo que ficou muito marcado para mim, servindo de estímulo para continuar valorizando práticas que realçam o protagonismo estudantil e a formação humana. As palavras de agradecimentos vindas dos estudantes foram muitas e uma aluna em especial me tocou profundamente. Com o simples gesto de me abraçar, aquela estudante, em particular, conseguiu me fazer sentir toda sua gratidão por nosso trabalho e me fazer reconhecer que, de fato, a experiência com a aprendizagem cooperativa por meio do Prece ia muito além de focar apenas na excelência acadêmica do estudante, pois também o formava enquanto ser humano. Isso me fez sentir também o quanto é gratificante para o próprio docente seu trabalho quando feito de forma motivada e acolhedora, pois, como ensina Paulo Freire (1996, p.35): “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.”

A segunda atividade, igualmente significativa, está relacionada com a experiência de produzir, em dupla, um plano de aula nos modelos cooperativos. Portanto, eu e minha dupla iniciamos o processo de elaboração de um plano de aula em aprendizagem cooperativa em 14 de outubro de 2019 para ser aplicado em 29 de novembro do mesmo ano. Nesse momento, tivemos a oportunidade de conduzir um dos encontros de formação dos bolsistas revisores sobre as competências do Enem. O intervalo de tempo foi utilizado para recebermos formações sobre a produção do plano.

Nesse sentido, a missão era elaborar um plano de aula em aprendizagem cooperativa sobre as competências cobradas pelo Enem, utilizando técnicas de aprendizagem oriundas do Prece e da abordagem. Como já citado, o Prece desenvolveu a técnica ETMFA (Exposição introdutória, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento da aula e Avaliação individual de aprendizagem) como forma de incorporar em suas ações nos projetos os cinco elementos apontados pelos irmãos Johnson's como fundamentais para a cooperação acontecer (interdependência positiva, habilidades sociais, interação promotora, responsabilidade individual e processamento de grupo). Portanto, a condução da nossa aula aconteceu de acordo com essas orientações.

Com o tempo de cada etapa predeterminado, iniciamos a execução do plano com uma dinâmica de aquecimento para integrar os participantes e estabelecer um clima agradável necessário ao trabalho em grupo. Depois, realizamos a divisão de grupos, dividindo-os em duas equipes. A partir de então, utilizamos a técnica ETMFA, primeiramente realizando uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da aula e do conteúdo. Dessa forma, foi possível interagir de forma promotora e exercitar habilidades sociais, ao passo que a participação de

todos foi estimulada por meio de perguntas sobre suas primeiras percepções sobre o conteúdo da formação.

Depois disso, solicitamos que os bolsistas revisores realizassem seu contrato de cooperação e a divisão de funções (guardião do tempo, redator e relator). Dessa forma, cada aluno assumiu sua responsabilidade individual para garantir a interdependência positiva do trabalho em equipe. Em seguida, os bolsistas membros dos grupos realizaram sua tarefa individual, que consistiu na leitura do material para, posteriormente, compartilhar com os demais do grupo, estimulando a interação promotora por meio de paráfrase. Para alcançar a meta coletiva, em que a participação de todos seria avaliada, os bolsistas fizeram uma produção grupal em que mais uma vez exercitaram sua responsabilidade individual para garantir a interdependência positiva.

Caminhando para seu encerramento, realizamos o fechamento da aula com o compartilhamento da produção coletiva da atividade anterior, portanto, mais uma vez, trabalhando as habilidades sociais. Por fim, a avaliação individual de aprendizagem estabeleceu a meta individual e a meta cooperativa. A avaliação consistiu numa análise por parte dos bolsistas de uma redação modelo Enem sobre a qual deveriam fazer considerações, evidenciando a interdependência positiva assumida na técnica ETMFA. Ao final, realizamos o processamento de grupo e exercitamos as habilidades sociais ao discutir sobre o desempenho dos membros, com a finalidade de ressaltar os pontos positivos e identificar os que precisavam ser melhorados.

Essa foi a atividade da bolsa que considero a mais desafiadora. A partir dela que externei meu aprendizado com a aprendizagem cooperativa ao organizar, produzir e aplicar um plano de aula em aprendizagem cooperativa, ao mesmo tempo em que mediava um dos encontros de formação sobre as revisões. Como era uma situação inédita na minha trajetória, senti uma certa insegurança sobre o que estava fazendo. Contudo, todas as experiências com a metodologia que tive desde o primeiro momento da inscrição foram sólidas bases em que pude me ancorar.

Por fim, outro momento formativo especialmente importante, nesse segundo e último ciclo da bolsa, diz respeito à audiência pública ocorrida em 23 de outubro de 2019 na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. A audiência foi organizada para discutir o Prece e sua contribuição para a educação na rede pública de ensino do estado do Ceará. Portanto, tinha os objetivos de:

Reconhecer as contribuições do Prece em seus 25 anos de atuação para os bons resultados na educação do estado do Ceará; estimular a utilização de estratégias e

práticas pedagógicas baseadas nos princípios da cooperação, da solidariedade e do protagonismo estudantil, promovendo a aprendizagem com equidade; disseminar a experiência em aprendizagem cooperativa e solidária desenvolvida no estado do Ceará como referência de educação nacional e internacional e fortalecer o modelo de escola de aprendizagem cooperativa e solidária proposto pelo Prece (ICORES, 2019, pág. 1).

O momento foi muito rico em trocas de vivências e muito integrador. Houve compartilhamento de memórias da experiência com o programa e a aprendizagem cooperativa por parte de alunos da escola Alan Pinho, de coordenadores dos projetos que compunham o programa, de bolsistas veteranos e de bolsistas novatos, além do compartilhamento por parte do professor Andrade Neto, idealizador do Prece e docente da UFC. Ainda que momentos como esse tenham ampliado a visibilidade da experiência com a aprendizagem cooperativa nas escolas e evidenciado seus benefícios para a comunidade escolar, não foi possível dar continuidade no ano seguinte ao programa que estava dando certo.

As atividades do Prece - como a seleção de bolsistas universitários para atuarem nos projetos, a parceria com a Secretaria do Estado do Ceará e com a escola Alan Pinho Tabosa - tiveram encerramento em dezembro do mesmo ano. A razão da interrupção se deu por deliberação do então novo reitor, o qual teve a ação como uma das primeiras após sua nomeação pelo presidente da república. Contudo, a nomeação de um novo reitor em 2023 faz nascer a esperança da possibilidade de retorno do Prece e da aprendizagem cooperativa para a UFC.

Diante de todos esses meses de vivências com a aprendizagem cooperativa, mediada pelo Prece, pude refletir sobre como o papel do educador transcende a sala de aula e como seu trabalho tem o poder de impactar tanto de forma negativa como de forma positiva, sendo inevitável o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também pude refletir sobre saberes pertinentes ao docente que articulam a prática em coerência com a teoria.

Nesse sentido, pontuo saberes como a importância do respeito à realidade e à história de vida dos alunos, e a compreensão da importância da dialogicidade para aquisição do conhecimento. Além disso, em especial a habilidade de saber ouvir, que aprendi a desenvolver e a compreender sua relevância na prática. Essa é outra prática igualmente negada nas tendências tradicionais e que, por se mostrarem grandes qualidades do docente, faz-se necessária a sua valorização no cotidiano dos trabalhos pedagógicos. Esta qualidade docente possibilita a virtude de ser humilde e reconhecer que o educador também aprende com os educandos à medida que educandos aprendem com o educador (FREIRE, 1996).

2.5 Pós-Prece: disciplina de Ensino de Língua Portuguesa

Concluída a experiência com a aprendizagem cooperativa, outra vivência igualmente significativa para minha formação, enquanto pedagoga mobilizada por práticas pedagógicas centradas no aluno e na sua construção do conhecimento, diz respeito à disciplina de Ensino de Língua Portuguesa. Dois anos após o Prece, no semestre de 2022.1, cursei essa disciplina que integrou a matéria de português, a qual sempre tive mais proximidade durante minha educação básica, com práticas que estimulavam o protagonismo dos estudantes. Essa coincidência foi especialmente importante, pois influenciou no meu envolvimento e na minha motivação em participar de forma ativa na disciplina.

Nesse contexto, durante todos os encontros presenciais ao longo do semestre, a docente responsável pela disciplina trabalhou os textos e conteúdos buscando estimular nosso posicionamento, protagonismo e criticidade, no âmbito do ensino de português, por meio de práticas que favoreceram nossa autonomia na construção da nossa compreensão sobre o aprendizado. Em outras palavras, as práticas da docente buscaram favorecer a superação do estado de ingenuidade para criticidade (FREIRE, 1996).

Essas práticas podem ser exemplificadas a partir do relato de como aconteciam a discussão dos textos estudados na disciplina. Para tanto, assim como na aprendizagem cooperativa, os trabalhos em grupos eram muito valorizados, permeando todas as atividades do semestre. Nesse sentido, divididos em grupos, realizávamos a leitura do texto e, posteriormente, construíamos nossa compreensão sobre as reflexões presentes nele e a compartilhávamos para a turma, a partir de paráfrases elaboradas pelo grupo, favorecendo o exercício de habilidades sociais.

Em outros exemplos de estratégias utilizadas para contribuir na construção do nosso conhecimento, representávamos nossas considerações sobre o assunto abordado não exclusivamente por meio da escrita, mas, também, através de diferentes linguagens, como desenhos, figuras, esquemas, etc. Portanto, assim como enxerguei nas estratégias de ensino da aprendizagem cooperativa presentes no Prece possibilidades de referências práticas para minha futura atuação em sala de aula, da mesma forma se deu minha experiência com a disciplina de Ensino de Língua Portuguesa.

Se as atividades ao longo do semestre nessa disciplina buscaram valorizar o protagonismo dos alunos como artífice da própria formação, mediado pela professora com uso de diferentes estratégias de ensino, o trabalho solicitado ao final do semestre não foi diferente. Nesse sentido, como uma forma também de oportunizar vivências com diferentes práticas de

ensino, organizamos e apresentamos oficinas que trabalharam a oralidade, a escrita e a leitura nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. A turma da disciplina foi dividida em grupos, os quais deveriam trazer tanto a discussão teórica, como exemplos de aplicações práticas das teorias de ensino da língua portuguesa. O objetivo era provocar nossa iniciativa em elaborar intervenções que valorizassem a interação e o protagonismo do aluno, em contraponto à passividade e à mera exposição do conteúdo. De proporcionar à turma um momento de compartilhamento de um aparato de vivências em que o trabalho pedagógico tivesse foco sobre a ação do aluno.

Com o tema “escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”, a equipe que integrei elaborou uma oficina com vários exemplos de atividades em que a participação e interação de todos eram fundamentais para sua execução. Optamos por levar a proposta de jogos didaticamente adaptados para a finalidade da oficina em questão. Um exemplo foi o jogo de caça-palavras adaptado para realizar o trabalho de alfabetização por meio dos nomes próprios dos participantes da disciplina, que teve o nome adaptado para “caça meu nome”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de experiência pessoal, objetivei ressaltar a aprendizagem cooperativa como uma rica referência de práticas pedagógicas para o pedagogo em formação na Faced/UFC. Para tanto, a partir da reflexão sobre as práticas de ensino predominantes nas escolas, sobretudo nas etapas em que surge o professor especialista de conteúdos específicos, constatou-se que tais práticas sofrem grande influência do processo de formação docente. Uma dessas influências está relacionada à diferença de carga horária da disciplina de Didática, ainda que essa constatação não esgote toda a problematização da formação. Essa diferença de carga horária contribui num prejuízo para a formação. Assim, as práticas com que esses profissionais tiveram contato durante sua experiência escolar acabam sendo suas principais referências, perpetuando estratégias de ensino características das tendências pedagógicas tradicionais, que supervalorizam o conteúdo e o resultado, em detrimento do processo de aquisição do saber e de habilidades sociais que formam o aluno, tanto para o mundo do trabalho, como para a cidadania.

Ao analisar a formação do pedagogo, pode-se concluir que a formação de sua identidade docente vai se delineando antes mesmo de ingressar no curso de formação, sofrendo interferências de sua visão de mundo. Isso faz com que no decorrer da formação surjam novas inquietações e novos caminhos de questionamentos e descobertas relacionadas a como o profissional se enxerga no exercício de sua futura profissão diante das reflexões suscitadas. Um

exemplo dessas inquietações está em onde buscar referências de estratégias de ensino para formar estudantes, não apenas para aprender os conteúdos, mas também para ser agentes participativos socialmente, sobretudo aqueles oriundos da escola pública.

Dessa forma, as disciplinas de Didática e de Educação Popular e de Jovens e Adultos surgem como possibilidades de o pedagogo em formação tomar consciência de suas convicções e das teorias educacionais que as respaldam. Contudo, reconhecidamente não sendo absolutas, também há a necessidade de o docente em formação buscar respostas para seus anseios em diversas experiências que a formação no âmbito da UFC oferece.

Partindo da narrativa de uma experiência concreta com a aprendizagem cooperativa, constatou-se que essa surge como uma dessas possibilidades de satisfazer demandas, como as citadas acima, que são levantadas pelo pedagogo em formação em oposição às suas constatações em relação às práticas predominantes durante sua educação básica. Através da técnica ETMFA, a aprendizagem cooperativa trabalha a interdependência positiva, a responsabilização individual, a interação promotora, as habilidades sociais e o processamento de grupo. Esses cinco elementos não só consideravam os conteúdos, mas também outras categorias necessárias à formação humana, como educação socioemocional, a autonomia e o protagonismo do estudante.

Por fim, reconhecendo que a experiência com a aprendizagem cooperativa surge como uma de muitas possibilidades, foi igualmente pertinente discorrer sobre a experiência com a disciplina de Ensino de Língua Portuguesa, também significativa para a formação do pedagogo. A referida disciplina foi igualmente formulada para trabalhar o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, considerando outras estratégias de ensino e somando-se às possibilidades de ampliação de referências de práticas para o docente em formação.

Dessa forma, ainda que tenha sido possível evidenciar em que medida a experiência com a aprendizagem cooperativa contribui na formação do pedagogo, é bem verdade que as possibilidades de referências práticas não se encerram com essa concepção teórico-metodológica. Cabe ao profissional da educação estar em constante contato com as teorias que respaldam sua visão sobre sociedade e educação e, conseqüentemente, formular práticas coerentes com suas concepções, em constante estudo pela busca por ampliação de suas referências práticas que estejam em consonância com seu posicionamento teórico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Edital nº 02/2019 - EIDEIA/UFC**: Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece). Fortaleza, CE: UFC, 2019. 14p. Disponível em: <<https://eideia.ufc.br/wp-content/uploads/2019/01/edital-02-2019-prece.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- CAMPOS *et. al.*; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 14-35.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002. 202p.
- FARIAS *et.al.* **Didática e Docência**: Aprendendo a Profissão. 2 Ed. Brasília: Liber Livro, 2009. 180p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura). 76p.
- INSTITUTO CORAÇÃO DE ESTUDANTE (ICORES). **PRECE 25 ANOS**: Audiência Pública para debater o Programa de Estímulo e Cooperação na Escola (PRECE) no Estado do Ceará. Mensagem recebida por: coracaodestudante@gmail.com em 23 ago. 2019.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. **A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades**: Qual é a Evidência de que Funciona? [S.I.]: Change, 1998. p. 91-102.
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.J. **Aprender juntos y solos**: aprendizagem cooperativa, competitivo e individualista. Buenos Aires: Grupo editor Aique, 1999. 34p.
- LEÃO, Dóris Sandra Silva. **Avaliação da proposta da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem**: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará. 2019. 282f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>>. Acesso em: 25 out. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt>>. Acesso em: 16 out. 2022.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-97.
- MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A didática como campo teórico-prático**: percepções de pedagogos em formação e em atuação. 2015. 161f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18926>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NETO, Manoel Andrade. **História do PRECE:** por Manoel Andrade Neto. Não publicado.

PEREIRA, Lady Laura Melo; Projeto letras solidárias: experiência cooperativa para o futuro pedagogo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n.1, 2021.

PRECE. **OFC PROJETOS**. Não publicado.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In* J., Cipolla Neto, L.S., Mena Barreto, M. T. F., Rocco e M. K., Oliveira (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 Ed. São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1933).