



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CATARINA DA GRAÇA ALMEIDA MATOS**

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SALA DE AULA NA EEEP ALAN  
PINHO TABOSA-CE E SUA RELAÇÃO COM UMA CULTURA DE PAZ, SOB A  
ÓTICA DAS JUVENTUDES.**

**FORTALEZA**

**2018**

CATARINA DA GRAÇA ALMEIDA MATOS

APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SALA DE AULA NA EEEP ALAN PINHO  
TABOSA-CE E SUA RELAÇÃO COM UMA CULTURA DE PAZ, SOB A ÓTICA DAS  
JUVENTUDES.

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.

FORTALEZA

2018

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

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

---

- M381a Matos, Catarina da Graça Almeida.  
Aprendizagem Cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua relação com uma Cultura de Paz, sob a ótica das Juventudes. / Catarina da Graça Almeida Matos. – 2018.  
96 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profª. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.
1. Aprendizagem Cooperativa. 2. Cultura de Paz. 3. Juventudes. I. Título.

CDD 370

---

# CATARINA DA GRAÇA ALMEIDA MATOS

## APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SALA DE AULA NA EEEP ALAN PINHO TABOSA-CE E SUA RELAÇÃO COM UMA CULTURA DE PAZ, SOB A ÓTICA DAS JUVENTUDES.

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Kelma Socorro Lopes de Matos (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Joyce Maia Costa Carneiro  
Conselho de Educação do Estado do Ceará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pollyanne Bicalho Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sinara Mota Neves de Almeida  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

À classe trabalhadora, que é a minha classe, que financia as pesquisas acadêmicas desse país e mantém as instituições públicas de educação formal; continuarei me comprometendo com a entrada, a permanência e o poder de suas filhas e seus filhos nesses espaços.

## AGRADECIMENTOS

### *A vida é feita de histórias, lutas, mas sobretudo de encontros.*

Minha trajetória acadêmica durante os dois anos de mestrado foi também e principalmente uma trajetória de transformação profunda de mim mesma, era a hora de me permitir fazer desse segundo momento na universidade uma oportunidade de experimentação da vida, uma extrapolação de perspectivas, uma quebra de paradigmas (e de ‘paralelismo semântico’), uma aventura, que precisava ir além das restritas salas de aula da universidade, das conversas cheias de termos acadêmicos, dos sorrisos e abraços socialmente recomendados, e da escrita solitária e técnica nos textos solicitados na pós-graduação. Eu fui, ‘fui com tudo’ e na maioria das vezes, não fui sozinha. Por isso, agradecer, hoje, trata-se também de reconhecer que sou outro ser humano, e sou extremamente grata pelo que vivenciei e pelos outros humanos, que estiveram ao meu lado nessa aventura.

Aos meus colegas da EEEP Alan Pinho Tabosa, em especial às amigas e aos amigos Ainoan Farias, Andreia Cavalcante, Bruno Menezes, Carmem Gomes, Ednaldo Firmiano, Elton Luz, Fábria Costa, Geisiane Andrade, Izabel Gomes, Janayna Maciel, Jocélio de Moraes, Kássia Karine, Magelo Braga, Nicelly Marques e Suely Marinho, que me oportunizaram viver as mais incríveis e intensas experiências na escola, que me ensinaram que **“ninguém é bom sozinho”**, que me fizeram acreditar na possibilidade de uma escola mais bonita, acolhedora e dialógica para o povo, com vocês eu vivi os melhores momentos da minha profissão, **“é preciso agradecer”**.

Às colegas de trabalho do Instituto Coração de Estudante, hoje grandes amigas, Daniele Mota, Marília Studart e Talita de Moisés, quem primeiro me formou na Aprendizagem Cooperativa e despertou em mim a consciência da cooperação e do importar-se com o outro também nas relações de trabalho.

Ao meu amigo Manoel Andrade Neto pela oportunidade de conhecê-lo, enfrentá-lo e aprender em todos os encontros que tivemos, e por fazer da sua vida uma missão maior pela vida dos outros.

Ao meu amigo Thiago Faustino, pelos grandes e divertidos momentos e pelas idas e vindas comigo, trazendo-me e levando-me de Fortaleza a Pentecoste, de Pentecoste a Fortaleza.

A minha amiga Patrícia Paton, que entrou na pós-graduação junto comigo e viveu também as dificuldades e quase impossibilidade de fazer um mestrado sem afastamento do trabalho. Minha admiração por você não tem a ver apenas com a resistência desses dois anos

de estudo, mas especialmente pela sua responsabilidade e entusiasmo com a Educação Básica do nosso município.

As minhas *personas gratas* da ocupação ‘facedista’, Laelba Batista, que em sua simplicidade me mostrou a beleza e a riqueza que é sermos nós mesmos, apesar da academia, e iniciou comigo o ‘Projeto32’, que promete nos fazer mulheres ainda mais incríveis aos 32 anos, e David Albuquerque, que me contou as melhores histórias e viveu comigo algumas igualmente interessantes.

Às amigas e aos amigos que o mestrado me trouxe inusitadamente. Aurilene França, Cecília Alencar, Davi de Carvalho, Lucimar Nascimento, Luzirene Oliveira, Pedro Carvalho e Rebeca Cavalcante, pelas farras, pelos porres, pelos cuidados e pela permanência leve e sem cobrança, amorosa e sem apego em minha vida.

Ao meu mais presente parceiro desses dois anos, Lucas Ribeiro, por ser um verdadeiro intelectual, que não se permite desumanizar para estar na academia, um professor militante, um ariano cheio de energia boa. (Porque “têm 7 bilhões de pessoas nesse planeta” e eu tive a sorte de te conhecer.)

Às companheiras do Movimento de Mulheres Olga Benário, por me acolherem sempre e me ensinarem a lutar contra todas as formas de opressão às mulheres e ao povo, em especial à Paula Colares, ‘minha coordenadora’, que me inspira com sua paciência política num momento tão contraditório na história da humanidade.

A minha psicóloga Priscilla Caroliny Reis, a melhor Analista do Comportamento, sem ela eu nunca teria conseguido sair saudável dessa experiência. Por todos os semestres, foi na terapia o meu espaço de catarse. Gratidão pelo respeito e pela responsabilidade que tem comigo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes pelos sete anos de incansável trabalho com pesquisa e extensão, pelas diversas discussões sobre nossa realidade que é material, psicológica e espiritualmente necessitada de justiça, liberdade, desalienação, conexão, humanização, de transformação. Em especial, Daniele Lima, Dário Nascimento, Lívia Duarte, Pricila Aragão, Sandra Lima e Silvana Gondim.

À Joyce Carneiro, grande amiga que o grupo de pesquisa me oportunizou conhecer, pelo aprendizado desses sete anos, pela amorosidade e seriedade com a qual aceitou avaliar este trabalho.

À professora Pollyanne Bicalho Ribeiro, por todas as vezes que se fez presente em minha vida acadêmica e profissional proporcionar-me experiências tão novas e tão motivadoras sobre a pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva criativa,

responsável e engajada, sempre confiando na minha competência para os trabalhos. E, também, por ser uma grande amiga, uma mulher incrível em quem me inspiro.

À professora Sinara Mota, pela generosa disponibilidade em aceitar avaliar este trabalho, pelas contribuições em seu aprimoramento.

À professora Maria José Albuquerque Silva, que desde a graduação me encheu de força e compromisso com a luta por uma escola pública melhor e de qualidade para as filhas e filhos da classe trabalhadora, e de consciência sobre a minha responsabilidade na prática docente.

A minha orientadora, para sempre professora, Kelma Matos, que desde 2011 tem contribuído com a minha formação em sua dimensão mais inteira. Pela generosidade em todos os meus processos dentro da universidade, pela amorosidade no início do mestrado, quando eu estava emocionalmente fragilizada e precisava dar conta dos compromissos com a academia, pelo suporte espiritual nesses dois anos, pelas oportunidades de trabalho, de aprendizado, por me apresentar os estudos em Cultura de Paz e Pedagogia Sistêmica, pela oportunidade de levar esse conhecimento aos meus estudantes e às suas famílias, por fazer da minha jornada na pós-graduação um momento mais leve e prazeroso, por nos ensinar que o espaço acadêmico pode e deve ser mais sensível, que o exercício no mundo das ciências é ‘ocupar e resistir’, também, fortalecendo as pessoas e divulgando o que elas têm de melhor. GRATIDÃO!

A minha avó, Maria Lindomar, que sempre torce por mim, que me acolheu com minhas filhotas por duas longas vezes em sua casa, e que chorou de felicidade quando lhe contei que tinha sido aprovada na seleção do mestrado.

Aos meus irmãos Carol e João, por serem as pessoas mais importantes da minha vida, meus maiores amigos, minha mais leal torcida. Pelas caronas de madrugada, pelos enormes empréstimos financeiros, pelas revisões de textos, por aceitarem minha ‘nova versão’ sem nenhuma menção moralista e castradora.

A minha mãe, Hélen, pelas idas a Pentecoste pra cuidar das minhas filhotas, pelo cuidado com elas aqui em Fortaleza também, pelo seu grandioso amor, pelo seu abraço, pelo seu apoio a minha carreira profissional, por nunca ter me ensinado a competir, especialmente com outra mulher, por nunca ter me estimulado a me sentir superior a outra pessoa, por quaisquer motivos, por se esforçar em respeitar minhas mudanças, meus discursos, minhas contradições, minha individualidade, por existir em minha vida e não duvidar do meu amor. Você é o meu maior e mais profundo amor.

As minhas filhotas, Duda e Cléo, que sentiram e sentem comigo todas as dores das crises de ansiedade, de coração partido, de raiva, de frustração, e também as sensações de felicidade, de amor, de esperança, elas, que são meu melhor remédio para qualquer sofrimento.

E por fim, aos meus estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa, aos que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todos os outros que por quatro anos me encheram de esperanças, desafios, abraços, conflitos, encantamentos, frustrações, surpresas, gratidão, sorrisos, enfim, emoções, formações, eles me encheram de VIDA.

“ Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos [...] ”.

João Cabral de Melo Neto.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON e JOHNSON) e práticas de Cultura de Paz (JARES), (GUIMARÃES), (MATOS), na escola, a partir da perspectiva das juventudes (DAYRELL e CARRANO), (MATOS). Nosso lugar de pesquisa tratou-se da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, Pentecoste-Ce. A instituição, que se encontrava em seu sexto ano de funcionamento, no ano da pesquisa, 2017, adota como metodologia de ensino-aprendizagem a Aprendizagem Cooperativa, a partir da influência do movimento de educação informal da região, Programa de Estudos em Células Cooperativas (PRECE). A escola tem desenvolvido desde a sua fundação estratégias de aprendizado inovadoras fundamentadas nos cinco elementos da metodologia AC. Em nosso trabalho, escolhemos a estratégia de transição metodológica, **Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual** (ETMFA) (elaborada pelo grupo de professores e gestores da escola, com o objetivo de proporcionar em sala de aula uma nova forma de aprendizagem, vinculando o método expositivo tradicional de aulas aos elementos da AC fortalecendo e ressignificando a aprendizagem) para compreendermos como a vivência da metodologia se relaciona com os princípios de uma Cultura de Paz na escola, quando fomenta comportamentos como a cooperação e a solidariedade entre os discentes, além de desenvolver habilidades sociais como a empatia, a assertividade, o protagonismo e a autonomia, transformando a escola em um espaço emocional (CASASSUS). A partir de uma investigação de caráter quantitativo e qualitativo, pudemos analisar os impactos da proposta metodológica na formação dos discentes. Os resultados demonstraram que, mais do que apenas um método, a Aprendizagem Cooperativa, vivenciada na escola, e seus princípios funcionam como elementos norteadores do comportamento dos estudantes, fazendo com que estes se sintam sensibilizados a modificarem neles mesmos práticas e posturas socialmente construídas como a individualidade, a competitividade e a violência em novas formas de se relacionar através do afeto, do importar-se com o outro, do senso de coletividade, da vivência positiva dos conflitos, do respeito às individualidades, junto a isso, os estudantes declararam ter adquirido mais autonomia, autoestima e segurança ao se posicionarem diante de situações que vivenciam de modo geral. Consideramos que a escola, como espaço de formação integral dos sujeitos de uma sociedade, precisa investir também em estratégias e premissas que proporcionem a vivência de uma Cultura de Paz.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem Cooperativa – Cultura de Paz – Juventudes

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the relationship between Cooperative Learning (CL) (JOHNSON and JOHNSON) methodology and Culture of Peace practices (JARES), (GUIMARÃES), (MATOS), at school, from a youth perspective (DAYRELL and CARRANO), (MATOS). Our place of research was the State School of Professional Education (EEEP) Alan Pinho Tabosa, Pentecoste-Ce. The institution, which was in its sixth year of operation, in the year of the research, 2017, adopts as teaching-learning methodology the Cooperative Learning, based on the influence of the informal education movement of the region, Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). Since its foundation, the school has developed innovative learning strategies based on the five elements of the CL methodology. In our work, we chose the strategy of methodological transition, **Exposition, Individual Task, Collective Goal, Closure and Individual Assessment** (ETMFA) (elaborated by the group of teachers and managers of the school, with the objective of providing in the classroom a new form of learning, linking the traditional expository method of classes to the elements of CL strengthening and resignifying learning) to understand how the experience of methodology relates to the principles of a Culture of Peace, when it fosters behaviors such as cooperation and solidarity among students, in addition to developing social skills such as empathy, assertiveness, protagonism and autonomy, transforming school into an emotional space (CASASSUS). From an investigation of quantitative and qualitative character, we were able to analyze the impacts of the methodological proposal on the training of the students. The results demonstrated that, more than just one method, the Cooperative Learning, lived in the school, and its principles function as guiding elements of students' behavior, making them feel sensitized to modify in them socially constructed practices and attitudes such as individuality, competitiveness and violence in new ways of relating through affection, caring for others, a sense of collectivity, a positive experience of conflicts, respect for the individualities, and the students declared that they had acquired more autonomy, self-esteem and security when they position themselves before situations that they experience in general way. We consider that the school, as a space for the integral formation of the subjects of a society, must also invest in strategies and premises that provide the experience of a Culture of Peace.

**Keywords:** Cooperative Learning - Culture of Peace - Youth

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
CE	Ceará
Centec	Instituto Centro de Ensino Técnico
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPC	Escola Popular Cooperativa
ETMFA	Exposição-Tarefa individual- Meta Coletiva- Fechamento- Avaliação
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
Pacce	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PE	Pernambuco
PIB	Produto Interno Bruto
PRECE	Programa de Estudos em Células Cooperativas
PRIO	Internacional Peace Research Institute
ProUni	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Educação
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEO	Teoria Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	DO ENCANTAMENTO ÀS INQUIETAÇÕES:	
2.1	Os caminhos da pesquisa e os métodos escolhidos .....	17
2.2	A escola Alan Pinho Tabosa e sua constituição .....	20
2.3	A Educação Profissional na Educação básica e a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa .....	25
3	DAS INQUIETAÇÕES AOS CONCEITOS:	
3.1	A Cultura de Paz e as tradições metodológicas para a paz nas escolas .....	35
3.2	As Juventudes que aprendem e ensinam .....	45
3.3	A Aprendizagem Cooperativa e a estratégia metodológica ETMFA .....	53
4	DOS CONCEITOS ÀS DESCOBERTAS:	
4.1	Uma escola transformadora, transforma o quê? .....	63
4.2	A turma Acadêmica, os sujeitos da nossa história .....	66
4.3	Há Paz nas vozes das Juventudes? .....	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
	REFERÊNCIAS .....	92
	APÊNDICE A - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO – 1ª ETAPA DA PESQUISA .....	96

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto compreender como o trabalho com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC), através da estratégia de aula Exposição inicial, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento de aula e Avaliação individual (ETMFA), desenvolvida e aplicada na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, oportuniza uma Cultura de Paz na escola, considerando a ótica das juventudes.

A escolha dessa temática se deu de modo bastante significativo em nossa trajetória profissional e acadêmica, com início ainda no período de graduação, quando, em 2011, ingressamos no Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFC, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Kelma Matos, por afinidade e interesse pela pesquisa e por uma Educação que promovesse a emancipação, a democracia, a inclusão e os demais aspectos que contribuem para a humanização da sociedade.

Em 2013, iniciamos um estágio na Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), onde pudemos trabalhar na célula que promovia formações em Aprendizagem Cooperativa para discentes das escolas públicas estaduais. O objetivo era ensinar estratégias de estudo em células cooperativas aos estudantes, para que eles replicassem essas experiências em seus espaços escolares, como um apoio ao estudo de sala de aula. Estivemos com esse grupo por um ano, aprendendo sobre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e seus pilares.

Logo depois, em 2014, fomos chamados para atuar como docente em duas turmas de 1º ano do ensino médio na EEEP Alan Pinho Tabosa, situada no município de Pentecoste-Ce. Essa escola pública é a primeira no estado que desenvolve a metodologia da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, ou seja, os cinco elementos da AC estão inseridos no plano de aula, para isso, a equipe escolar elaborou um plano específico denominado ETMFA, que explica as etapas da aula: exposição inicial, tarefa individual, meta coletiva, fechamento da aula e avaliação individual.

Fomos apresentados a toda a lógica que compunha a dinâmica escolar da EEEP Alan Pinho Tabosa e ficamos bastante encantados com a proposta de aprendizagem que aquele espaço propunha. Logo iniciamos nossas experiências em sala de aula, e pudemos nesse momento também perceber que indagações começavam a surgir, pois estávamos ali como professora e pesquisadora das duas propostas mencionadas, e desenvolvemos o seguinte

**questionamento: Como o trabalho com a metodologia da AC através da estratégia de aula ETMFA oportuniza uma Cultura de Paz na escola?**

A Aprendizagem Cooperativa e a Cultura de Paz pareciam ser congruentes entre si, pois na execução da metodologia há vivências que incentivam a prática da empatia, da cooperação, do conflito positivo, da responsabilidade coletiva, que são fundamentais para a promoção de uma Cultura de Paz na escola. Então, nos propusemos a investigar essa relação, especificamente, na rotina das aulas, pois entendemos que a sistematização dos cinco elementos no plano de aula poderia contribuir de modo mais efetivo para o estabelecimento de uma cultura, tendo em vista que a experiência na sala de aula se dá cotidianamente na escola, o que favorece a apropriação de ideias e comportamentos no repertório dos estudantes inseridos nesse contexto.

Para esta pesquisa, convidamos uma turma de 3ª série do ensino médio, por acreditar que estes, já inseridos na escola a mais tempo, poderiam trazer impressões e experiências mais concretas sobre a utilização do método ETMFA em sua convivência dentro da instituição.

Na primeira etapa da pesquisa, utilizamos questionários (Apêndice A) com dez perguntas pertinentes à dinâmica da interação em sala de aula, bem como a aprovação ou não dos estudantes à proposta metodológica, em uma segunda etapa, fizemos um breve seminário de sensibilização dos discentes tratando sobre os conceitos de Cultura e Paz (UNESCO, 1999), Conflito Positivo e Paz Positiva (JARES, 2002), com o objetivo de aproximar nosso discurso à compreensão dos estudantes pesquisados. Por fim, convidamos dezoito dos estudantes para participarem de uma entrevista respondendo perguntas elaboradas a partir dos resultados do questionário, anteriormente respondido por eles.

O texto produzido está dividido em três capítulos principais: Capítulo 1 “Do Encantamento às Inquietações”, que apresenta a escola pesquisada, sua origem, seus princípios, seus personagens, suas condições e limites. No Capítulo 2, “Das Inquietações aos Conceitos”, em que discutimos as categorias *Cultura de Paz*, *Juventudes e Aprendizagem Cooperativa*, escolhidas para a fundamentação teórica desta dissertação, aproveitamos para apresentar alguns dos projetos e cursos que a escola executa como estratégias de aprendizagem inovadoras. O Capítulo 3 “Dos Conceitos às Descobertas”, a caracterização da turma Acadêmica e sua especificidade na escola, os resultados e as discussões dos dados coletados, nas vozes dos estudantes, em resposta às inquietações levantadas para a proposta desta investigação.

## 2 Do Encantamento às Inquietações

“ Não nos interessa, simplesmente, ter alguns estudantes que são campeões de olimpíadas enquanto que a maioria ou uma boa parte deles está ficando ‘pra’ trás e ‘estão’ sentindo inveja dos que estão na frente. Nós queremos equidade na aprendizagem e essa equidade na aprendizagem vai acontecer com o princípio da solidariedade sendo vivenciado cada dia ”. (Manoel Andrade Neto/ gestor da escola e fundador do PRECE)

### 2.1 Etapas da pesquisa e métodos escolhidos

Precisamos iniciar esse capítulo, lembrando ser de fundamental importância saber que, por se tratar do nosso lugar de atuação profissional há 4 anos, muitas informações, relatos e apontamentos sobre o espaço escolar foram sendo construídos e coletados também em momentos anteriores ao início da investigação. Estar intimamente inserida no *lócus* da pesquisa, faz com que esta adquira um caráter distinto daquele o qual o pesquisador encontra-se em completo afastamento do seu objeto.

A perspectiva adotada para o desenvolvimento da investigação aqui proposta teve caráter qualitativo e quantitativo, pois para se compreender a proporção da influência da metodologia na formação dos discentes, pareceu-nos fundamental fazer a investigação dessa forma.

No primeiro momento, analisamos documentos que a escola possui, como, materiais de estudos das Semanas Pedagógicas, os princípios que regem a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e as orientações sobre as estratégias de aprendizagem elaboradas na e para a instituição, com a finalidade de ampliarmos nossos saberes, confirmando ideários construídos ao longo da nossa vivência na escola.

Logo após, iniciamos estudos de caráter exploratório acerca das categorias da pesquisa, **Cultura de Paz, Juventudes e Aprendizagem Cooperativa**, para nos apropriarmos mais de suas definições e conceituações historicamente construídas e reconhecermos formalmente as relações entre elas para nossa investigação.

Em seguida, por orientação da banca no momento da qualificação do projeto de pesquisa da dissertação, optamos por delimitar o público-alvo investigado, antes proposto para todas as 4 turmas de 3ª série do ensino médio. O que foi bastante oportuno, pois, no semestre em que realizamos a pesquisa, as turmas dos cursos técnicos estiveram ausentes da escola por 2 dias e meio, durante as semanas, por estarem em atividade de estágio,

obrigatória no 2º semestre do ano. Dessa forma, trabalhamos apenas com a turma do curso Acadêmico, que estava em tempo integral na instituição.

Assim, em meados de setembro de 2017, apresentamos a proposta da investigação a toda a turma Acadêmica, em sala de aula, e, em seguida, convidamos para participarem da investigação. Na primeira etapa, cada um respondeu um questionário com 10 perguntas, que também funcionaram como questões norteadoras das entrevistas, durante a 3ª etapa da pesquisa. Optamos pela ferramenta disponibilizada para elaboração de formulários, o Google Forms<sup>1</sup>, por ser fácil de utilizar e prática na apresentação gráfica dos resultados.

Nos dias 18 a 21 de setembro de 2017, os estudantes nos acompanharam até o laboratório de informática da escola, receberam orientações sobre como poderiam acessar os questionários pelos computadores e responderam o questionário solicitado, a quantidade de dias disponibilizados para esta atividade deveu-se às eventuais infrequências dos estudantes em algum dos dias citados. Um total de 41 estudantes respondeu ao questionário.

No questionário, as alternativas de resposta eram: **1-sim, 2-não, 3-na maioria das vezes, 4-poucas vezes.**

Consideramos esta etapa bastante simples de realizar, tendo em vista as condições de infraestrutura, equipamentos e disponibilidade de horário dos discentes para tal atividade, além de, claro, a liberdade e apoio que tínhamos, por parte da gestão da escola, em nos dar total autonomia para a realização em todas as etapas da pesquisa.

Os segundo e terceiro momentos do trabalho com os discentes, aconteceu no dia 29 de novembro do mesmo ano. Decidimos dar continuidade à pesquisa apenas depois das semanas de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que aconteceu nas duas primeiras semanas do mês de novembro, pois durante todo o segundo semestre do ano, na escola, há uma série de mobilizações e investimento intelectual, físico e especialmente emocional acerca desse momento. Há, em verdade, muita tensão por parte de toda a comunidade escolar.

Convidamos 18 estudantes, 9 mulheres e 9 homens, que se voluntariaram a participar de um breve **seminário de sensibilização sobre a temática da Cultura de Paz**, nosso objetivo era ajudar a turma a compreender teoricamente os conceitos que perpassavam nossa pesquisa, assim poderiam fazer melhores análises a respeito dos questionamentos que

---

<sup>1</sup> O **Google Forms** é um serviço que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões. ([www.techtudo.com.br](http://www.techtudo.com.br))

propusemos. Contudo, no dia da entrevista, os voluntários que se apresentaram formavam um grupo de 12 mulheres e 6 homens.

De modo sucinto, apresentamos novamente a proposta do presente trabalho, suas motivações e expectativas, logo depois trouxemos os conceitos de Paz (tradicional e positiva), Conflito (tradicional e positivo), Cultura de Paz e Educação para a Paz. Durante o seminário, algumas perguntas surgiram, e assim conseguimos avançar para o terceiro e último momento da pesquisa.

Por fim, iniciamos as entrevistas, dividindo a turma em 3 grupos de 6 componentes, cada entrevista durou em média 25 minutos, nelas os estudantes ouviam perguntas semiestruturadas (baseadas nos resultados do questionário) e respondiam de forma dinâmica, a medida em que se sentissem à vontade ou estimulados a discorrer sobre os questionamentos. Nossa única solicitação foi que nenhum deles deixasse de dar sua contribuição ao longo da atividade, e assim o fizeram.

Para Prodanov e Freitas (2013), os questionários e as entrevistas constituem técnicas de levantamento de dados primários (...). O que diferencia um do outro é o fato da entrevista ser realizada face a face, entrevistador e entrevistado. Para a construção do questionário, as orientações são diversas. Consideramos relevante a ideia da elaboração de perguntas que iniciem com caráter mais geral, chegando aos poucos às de caráter mais específico, evitando criar insegurança no informante. Além disso, a importância de manter uma linguagem simples e compreensível ao público, garantindo um melhor entendimento por parte do pesquisado às questões.

A fim de conhecer o que pensam os sujeitos em questão, propusemos também o trabalho com entrevistas, além da observação participante, técnica importante, utilizada na pesquisa a partir do que nos orienta Matos (2001), “ a entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim, como a observação permite o contato do pesquisador com o entrevistado, para que um possa responder as perguntas feitas pelos outros. (MATOS, 2001, p.61) ”

Com as duas abordagens de pesquisa, quantitativa e qualitativa, entendemos que os resultados deste trabalho responderão ao nosso questionamento a respeito do impacto que a vivência da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula tem na formação dos discentes em relação à construção de uma Cultura de Paz.

Sobre a pesquisa quantitativa, Fonseca (2002) esclarece:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p.20)

Concordando com a vantagem de unir os dois tipos de pesquisa, optamos pela investigação com etapas distintas, porém contínuas. As metodologias qualitativas dão visibilidade e aprofundam o significado da questão para os sujeitos investigados (MATOS, 2001).

Assim, considerando a viabilidade de alcançar o objetivo proposto, que é identificar como a estratégia de aula ETMFA oportuniza aos discentes comportamentos e práticas que promovem uma Cultura de Paz na escola, uma vez que percebemos o estreitamento entre a AC e as práticas em Cultura de Paz.

## **2.2 A escola Alan Pinho Tabosa e sua constituição**

A escola investigada está situada na cidade de Pentecoste, região Norte, microrregião do Médio Curu, no estado do Ceará. O município fica a 89 km de distância da capital cearense, Fortaleza. Fundado no ano de 1973, com população estimada em 37.077 habitantes e PIB per capita equivalente a 9.112,00, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, em 2017.

A EEEP Alan Pinho Tabosa não é uma escola convencional da rede de escolas públicas do Estado do Ceará, sua gestão é compartilhada com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Tal parceria se deu através do professor universitário Manoel Andrade Neto, que é o grande difusor da metodologia da AC no estado do Ceará. Sua vivência com essa forma de aprendizagem não se iniciou na academia, e sim, com uma experiência de educação informal, em 1994, com o nome inicial de Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), que trabalha com o estímulo ao estudo cooperativo e solidário em pequenos grupos de estudantes através das Escolas Populares Cooperativas (EPCs), distribuídas pela região do Vale do Curu-CE. Através da criação de uma rede de apoio mútuo entre os jovens participantes dessa experiência de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> = Acesso em mar. 2018.

educação, o PRECE tem contribuído, ao longo de 23 anos, para o ingresso de centenas de estudantes de origem popular no ensino superior. Além disso, atua no desenvolvimento local de diversas comunidades (ALMEIDA MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015).

Figura 1: Precistas na Comunidade de Cipó – Pentecoste (Ce)



Fonte: página do Prece no Facebook<sup>3</sup>.

Percebendo os resultados do PRECE e a implementação da AC em programas na universidade, o Governo do Estado do Ceará, em 2011, concedeu a gestão da escola profissionalizante construída no município de Pentecoste ao grupo que estava à frente da promoção da AC no estado. Assim, a EEEP Alan Pinho Tabosa começou a se configurar uma escola com ideários voltados à Cultura de Paz, pois a equipe que nela se propôs a trabalhar trouxe consigo os princípios de solidariedade, cooperação e pertencimento advindos do programa.

A partir da experiência informal exitosa dos estudos em célula, a EEEP Alan Pinho Tabosa foi idealizada para ser um espaço de educação formal que replicasse, de maneira sistematizada, a cultura do protagonismo cooperativo e solidário presente na proposta do PRECE

O resultado dessa educação, baseada na cooperação e na solidariedade tem se apresentado com mais consistência a cada ano de trabalho, também pelo envolvimento do PRECE nas atividades da escola e na utilização de seu espaço. Alguns dos estudantes dessa instituição são também do programa de estudos em células, e engajam-se em suas atividades. Eles têm realizado ações de protagonismo que contribuem com a comunidade da região. A escola tornou-se um espaço fundamental de apoio para a realização de atividades da juventude, como com um dos projetos desenvolvidos, chamado Educação Solidária DSS

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/PreceCe> = Acesso em jan. 2019.

(Descobrimos Sonhos e Sorrisos), por estudantes egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa, que atende a crianças da comunidade no entorno da escola com aulas de aprimoramento em leitura e escrita, problemas matemáticos e educação cidadã (ALMEIDA MATOS; MATOS; BARBOSA, 2015).

Com um quadro de 19 docentes nas disciplinas da Base Nacional Comum do Ensino Médio, 3 professores em espaços de aprendizagem (multimeios e laboratórios), 7 docentes nas disciplinas da base técnica profissionalizante, 4 gestores via Secretaria de Educação (SEDUC) (três coordenadores e um diretor) e mais 3 gestores via Universidade Federal do Ceará (UFC), todos docentes da universidade, a escola no ano de 2017 contava com 517 estudantes matriculados, oriundos tanto do município de Pentecoste, sede e comunidades rurais, quanto dos municípios circunvizinhos como, São Luís do Curu, Apuiarés, General Sampaio, Croatá, Tejuçuoca e São Gonçalo do Amarante.

Na EEEP Alan Pinho Tabosa, os cursos oferecidos são: Agroindústria, Aquicultura, Informática e Química, há uma especificidade na escola em relação aos cursos disponíveis, pois, pela influência do PRECE, a escola foi autorizada a abrir um curso chamado *Acadêmico* que não tem grade curricular profissionalizante, e funciona como preparação para os alunos visando o seu ingresso no ensino superior, através de estudos e projetos com foco nos conteúdos das disciplinas do currículo da educação básica do ensino médio, além de projetos que promovem o protagonismo estudantil.

Essa instituição esteve, em 2017, no seu sexto ano de funcionamento regular com atividades escolares, e faz parte do modelo de escolas profissionais<sup>4</sup>, implementado pelo Governo do Estado do Ceará. A estrutura padrão desses espaços escolares é ampla, contém salas de aula refrigeradas, biblioteca com acervo diversificado, laboratórios de ciências, refeitório, quadra esportiva, além de investimento financeiro maior que as escolas de ensino regular do estado, e professores com lotação de 200h/a na escola, com o objetivo de formar ainda no ensino médio mão de obra profissional nas mais diversas áreas técnicas. Apesar disso, como já prenunciamos, a EEEP Alan Pinho Tabosa foi autorizada a trabalhar com uma metodologia diferente do padrão desse formato de escola, pois traz consigo o que seus gestores chamam de “espírito precista”, por ser gerida e organizada por pessoas da região, que em algum momento de suas vidas estiveram no PRECE, e puderam vivenciar os valores

---

<sup>4</sup> “O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), assumiu em 2008 o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. Informações: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br> = Acesso em jun. 2018.

estimulados por esse programa, como a cooperação, a responsabilidade social e a solidariedade.

Figura 2: EEEP Alan Pinho Tabosa Pentecoste (Ce)



Fonte: Página da escola no Facebook.<sup>5</sup>

Além dos “precistas”, integram a escola professores da educação básica advindos de outros municípios, que não necessariamente passaram pela experiência do PRECE, com o estudo cooperativo em células, mas que, em sua maioria, já conheciam, de alguma forma, as premissas da Aprendizagem Cooperativa, seja através dos programas na UFC ou das formações disponibilizadas via SEDUC. Estes docentes participam, junto à equipe, das formações e semanas pedagógicas da escola, a fim de refinar e alinhar o trabalho proposto na EEEP Alan Pinho Tabosa. Dos 19 professores lotados em sala de aula nas disciplinas da Base Nacional Comum, apenas 5 são efetivos, caracterizando, 26% dos profissionais citados, e ainda, desses 19 profissionais, 3 não são formados em sua área de atuação, caracterizando 16% dos docentes. Mesmo com o avanço nas leis e direitos de formação docente, as escolas estaduais têm carência de profissionais especialistas atuando nas disciplinas da base comum, um fosso explicado pela desvalorização da profissão docente no sistema de educação brasileiro.

Já os professores da base técnica, ou seja, os que entram na escola através do procedimento padrão utilizado nas escolas de ensino profissionalizante do estado, fazem parte de um banco de profissionais selecionados pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/EEEPAlanPinho> = Acesso em jan. 2019.

(Centec)<sup>6</sup>, que, em parceria com o Governo do Estado do Ceará, disponibiliza profissionais técnicos para atuarem como docentes nos cursos profissionalizantes da rede.

O primeiro dado apresentado não é uma exceção na rede de educação do estado do Ceará, especialmente no que se diz respeito às escolas do interior. A precarização da profissão docente no Brasil é uma realidade contínua, que tem prejudicado e afastado a busca pela carreira no magistério. Segundo o Censo Escolar de 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no estado do Ceará 60% dos professores que estão em sala de aula são temporários. Sobre isso, Oliveira (2004) aponta que

Assim como no trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm se tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

O dado seguinte também é relevante, contudo em comparação a realidade das escolas interioranas do estado, há um avanço. A maioria dos profissionais da base comum são formados em sua área de atuação. Consideramos que esse dado existe por uma questão específica da escola, a EEEP Alan Pinho Tabosa consegue investir na admissão de profissionais especialistas, pois tem um transporte que traz estes docentes de Fortaleza, onde a oferta de profissionais formados é mais ampla. A flexibilização do trabalho tem atingido todas as áreas profissionais nos últimos anos, através da política neoliberal. Sobre isso, Jares (2002) diz que, “o livre-mercado e com ele a flexibilidade ou o “mercado de trabalho flexível” exigido pela globalização neoliberal traz como consequência a precarização das condições de trabalho e do próprio trabalho.” (p. 98) e continua destacando as consequências dessa prática nas expectativas dos trabalhadores, quando lembra que “a perda da esperança nas possibilidades de transformação social é um dos fatores mais negativos que a ideologia neoliberal está gerando (...) não ter esperança costuma levar a opções de melhorar a vida em termos individualistas e consumistas.” (p.99)

É importante refletirmos sobre as consequências da atuação de profissionais não formados nas licenciaturas de ensino superior nas escolas públicas do nosso país. Concordando que a necessidade de termos profissionais com competência de cátedra, mas

---

<sup>6</sup> Criado em 1999, é uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social – OS. Disponível em: <https://www.centec.org.br> = Acesso em jun. 2018.

também consciência político-pedagógica sobre sua função e objetivos de sua prática na formação dos estudantes é apenas um dos imperativos, contudo fundamental, para que a educação possa andar alinhada à transformação da sociedade a serviço do povo, em oposição à educação do mercado, que a política neoliberal tem prescrito na história do Brasil. É pertinente dizer que, cabe ao Estado e as demais instituições contratantes dos profissionais da educação pública que oportunizem condições exequíveis de acesso à formação adequada dos trabalhadores que desejam se engajar ao trabalho docente.

Na instituição pesquisada, há um grupo de professores que mora na cidade de Fortaleza e que diariamente vai e volta para suas casas, por diversos motivos, como realizarem formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) ou por questões familiares. Estes, usam um transporte cedido pela SEDUC-CE, desde 2012, contudo as condições de uso do transporte nos últimos três anos têm se instabilizado cada vez mais. Hoje, os profissionais precisam fazer cotas para contribuir financeiramente com as diárias do motorista contratado, pois a secretaria cortou esse benefício do trabalhador e paga apenas um salário fixo ao profissional.

Consideramos fundamental, quando pensamos em uma Cultura de Paz na escola, que as condições de trabalho dos profissionais docentes sejam postas a sua dignidade, para isso, Jares (2002) nos alerta que “a flexibilização e a conseqüente precariedade trazem consigo a formação de pessoas dóceis e submissas”, portanto, é preciso “rebelar-se mesmo diante de situações insuportáveis. ” (p. 99) A construção de uma Cultura de Paz precisa ser entendida também na superação de questões estruturais que têm violentado a sociedade, pois um profissional que está sendo explorado em sua força de trabalho não tem garantidas suas condições materiais e subjetivas de existência na vida concreta, tal condição implica na negação do seu direito de desenvolvimento humano.

### **2.3 A Educação Profissional na Educação básica e a EEEP Alan Pinho Tabosa**

A educação profissional, historicamente, está relacionada à formação de mão de obra, além de se destinar a uma classe específica na sociedade brasileira, a classe trabalhadora. De acordo com os arquivos do Ministério da Educação no Brasil (MEC), no Parecer CNE/CEB nº16/99, os primeiros registros apontam que a formação profissional era destinada especialmente para “amparar os órfãos e dos desvalidos de sorte”. Já em 1809, no Brasil, foi fundado o Colégio das Fábricas, pelo príncipe regente, futuro D. João VI. Na década de 40, do século XIX, os espaços de formação profissional atendiam prioritariamente

aos menores abandonados, com o objetivo de “diminuir a criminalidade e a vagabundagem”. Com traços assistencialistas, as escolas profissionais iam se desenvolvendo e se ampliando no país. No século XX, a profissionalização passou a ser considerada um direito cidadão,

Até meados da década de 70, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. (...) A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. (Parecer CNE/CEB nº16/99, p.3)

É importante entender que por muito tempo as necessidades do mercado não solicitavam do trabalhador competências específicas e habilidades intelectuais, que o processo de escolarização poderia lhe proporcionar, dessa forma, o ensino profissional ainda não se apresentava necessariamente atrelado à educação básica em nosso país.

Porém, ao longo dos anos, as transformações advindas dos processos de globalização e do surgimento da tecnologia nas relações de trabalho e nas necessidades do mercado começaram a interferir diretamente no modelo de educação proposto à classe trabalhadora nos países de exploração capitalista,

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação, da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar consumidor exigente e sofisticado para um mercado, sofisticado e competitivo. Trata-se portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012. P. 126)

A Educação Brasileira, ao longo de sua história, tem sofrido processos de mercantilização, por estar inserida numa sociedade cujo sistema econômico capitalista domina as mais diversas instâncias das relações humanas, a educação no Brasil tem como projeto, portanto, servir a este sistema. Acerca disso Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que

A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *raking*, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 107)

A partir disso, podemos entender que também na educação as estratégias de aperfeiçoamento e continuidade do sistema capitalista estão inseridas nos processos pedagógicos, aparentemente indicando benefícios na formação dos discentes enquanto cidadãos de uma sociedade em desenvolvimento.

Para Jares (2005) o neoliberalismo, ideologia política do capitalismo contemporâneo, tem impacto duplo nos processos educativos, pois

Traça de uma determinada forma a ação educativa, tanto em sua dimensão política educativa quanto em sua dimensão didática e organizacional. Nesse sentido o neoliberalismo aplicado à educação significa, fundamentalmente, priorizar a economia no currículo, e isso traz o estabelecimento da prioridade da economia nos objetivos e conteúdos do sistema educativo. (JARES, 2005, p. 39)

A Educação de ensino profissionalizante dentro do sistema público apresenta-se para a sociedade como ferramenta de ingresso ao mercado de trabalho, como lugar de oportunidade para ascensão profissional dos estudantes, ainda jovens, para um futuro garantido nos espaços de trabalho formais, pois nela os discentes poderão passar por processos formativos que a sociedade do trabalho demanda, como eficiência profissional, ética, liderança, planejamentos de vida e carreira, capacitação técnica, entre outros, porém, “eficácia escolar é uma ideia epistemologicamente problemática e politicamente desordenada e maleável, além de ser simplista e, portanto, perigosa para a finalidade do sistema educativo” (JARES, 2005, p. 45).

Dessa forma, compreendemos que a lógica desse modelo de educação tem como objetivo principal formar mão de obra capacitada ao mercado capitalista, além de contribuir com o projeto de manutenção do *status quo* das classes dominantes de permanência nas esferas de poder da sociedade, decidindo os rumos do país e de seus cidadãos.

No Ceará, as EEEPs<sup>7</sup> chegaram durante o governo Cid Gomes, em 2008, através da Lei Estadual N° 14.273, que autoriza mediante Decreto a criação das escolas profissionalizantes. A política estadual conta com a parceria do Governo Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado<sup>8</sup>, principal financiador, juntamente com o Tesouro Estadual, da rede de ensino profissionalizante no Ceará. Em 2017, o número de EEEPs totalizava 117, sendo 67 destas instituições com infraestrutura padrão MEC e 50 de prédios

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site <https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/> = Acesso mar. 2018.

<sup>8</sup> O Programa “busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2017, foi criado por meio do Decreto n° 6.302, de 12 de dezembro daquele ano.” Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado> = Acesso em jun. 2018.

adaptados para receber o modelo profissionalizante, o investimento em obras e instalações para as EEEPs até o ano de 2014 contou R\$ 525.422,508,65. (SEDUC-CE, 2015)

Segundo o texto de apresentação das EEEPs, o modelo integrado (ensino médio e ensino profissionalizante), “possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade”, além disso, “a educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho”. (SEDUC-CE, 2015)

O ingresso nas escolas profissionalizantes se dá através de edital lançado pelas próprias instituições, a seleção dos estudantes é feita a partir das notas que estes obtiveram em seu período de ensino fundamental II, ou seja, do sexto ao nono ano, através de seus boletins escolares, os jovens concorrem a uma vaga, e aqueles com as maiores notas ingressam na EEEP. Para esse modelo de escola, é destinada uma cota de vinte por cento do total de vagas para alunos oriundos de escolas privadas. Após o ingresso na EEEP, os discentes, durante os três anos de estudos em tempo integral, formam-se na educação básica e ao mesmo tempo se capacitam em um curso técnico profissionalizante, a escolha do curso acontece no ato de inscrição do processo seletivo.

O modelo de gestão intitulado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)<sup>9</sup> adotado para as EEEPs no Ceará apresenta caráter empresarial, pois tem como base a Teoria Empresarial Odebrecht (TEO). Segundo o presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Antônio Magalhães,

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. (ICE, 2011, p.4)

E continua, “eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios.” (ICE, 2011, p.4)

Em contraposição a declaração apresentada, entendemos que ao analisarmos a questão da educação pública brasileira a partir da macroestrutura social-político-econômica,

---

<sup>9</sup> Manual Operacional TESE. Este material é propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE. Foi elaborado a partir dos conceitos do TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht. Disponível em: [https://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_Gestao.pdf](https://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Gestao.pdf) = Acesso em abr. 2018.

rapidamente podemos entender que as problemáticas do sistema de educação têm como cerne a própria lógica neoliberal implementada também nas instituições escolares, Jares (2005) explica que, na verdade,

(...) pela natureza de suas funções as escolas nunca podem ser iguais ou equiparáveis a uma empresa. Essa natureza faz com que sua própria dinâmica organizacional interna seja diferente, o tipo de interações que se estabelecem sejam diferentes, os ritmos de trabalho, a concepção do espaço e do tempo, etc. sejam radicalmente diferentes. (JARES, 2005, p. 42)

Pensar educação dentro de uma lógica empresarial é destituir o seu lugar de espaço legítimo à formação humana. Com discurso e práticas completamente voltados ao mundo dos negócios, a TESE propõe que “educação de qualidade” seja “o negócio da escola” e em seu projeto aplica um vocabulário aparentemente humanista quando coloca como princípios fundamentais da proposta um “ciclo virtuoso de comunicação, parceria e confiança” no ensino de tempo integral, cujo objetivo é,

(...) *ocupar a mente* de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; *gerar resultados* – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. *Estar a serviço da comunidade e dos investidores sociais* e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm. (ICE, 2011, p. 8, grifos nossos)

Não deve ser uma surpresa a constatação de que a ideologia neoliberal tem como forte estratégia a apropriação de todos os mecanismos de reação e resistência da humanidade ao modelo societário explorador e mercadológico em que vivemos, portanto é necessário bastante conhecimento crítico acerca dos objetivos reais e daqueles produzidos pelo capitalismo à educação pública em nosso país.

Por ter sido fundada em um contexto com características de Movimento Social, a EEEP Alan Pinho Tabosa tem em seu trabalho investido em ideários que fogem, em alguma instância, ao modelo de gestão proposto às escolas profissionalizantes, e se baseia de modo mais evidente nas premissas do PRECE<sup>10</sup>, que, ao avançar de suas experiências em estratégias de aprendizagem, passou a chamar-se Programa de Estímulo à Cooperação na Escola e, através do que o grupo chama de Aprendizagem Cooperativa e Solidária, pensa a educação a partir dos seguintes princípios:

- **Parceria professor-estudante;** por entender que as relações dentro da sala de aula podem ser positivas, é importante que educadores e educandos consigam estabelecer

<sup>10</sup> Disponibilizadas na Cartilha desenvolvida pelo Instituto Coração de Estudante (ICORES-CE)

parcerias nas atividades de aprendizagem. Entender o estudante como um parceiro abre espaço para que as vivências em aula sejam mais dinâmicas, enriquecedoras e dialógicas, proporcionando uma horizontalidade no conhecimento compartilhado e promovendo mais significância à prática pedagógica. Sobre essa questão observa Freire (2002) que,

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor, quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha em minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2002, p. 52)

A importância da superação da figura do professor autoritário, isolado da interação com os estudantes torna-se fundamental quando constatamos que as relações as quais se estabelecem de modo hierárquico ou verticalizado na escola, normalmente, vêm imbuídas de elementos de violência, como o medo dos discentes em relação ao docente e conseqüentemente, velado, o medo do professor sobre as reações de uma turma, que, certamente, teria muito a contribuir nos processos de aprendizagem em sala de aula, caso fosse permitida a fazê-lo. Schor (1992), nos instiga quando revela que,

Devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. (SCHOR, 1992, p.17)

O professor que ainda não ousa investir no estabelecimento de parcerias com os estudantes em sala de aula usa de autoritarismo para controlar e manter as atividades sob seu total e irrestrito domínio, o que muitas vezes reflete em momentos de aprendizagem esvaziada, descontextualizada e sem sentido à turma e ao próprio docente.

Figura 3: Professor no auxílio das atividades dos estudantes.



Fonte: Página da escola no Facebook.

• **Responsabilidade individual;** mesmo diante das interações de aprendizagem coletivas, é importante que os estudantes possam vivenciar situações nas quais sua atitude individual terá relevância fundamental nos objetivos e/ou processos propostos. A responsabilidade individual na proposta do PRECE tem como função promover autonomia e protagonismo ao discente que passa a entender que sua participação e comprometimento nas atividades são importantes e garantem ganhos individuais e coletivos. Costa (2001), conceitua Protagonismo Juvenil enquanto,

(...) modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. (...) O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p. 179)

É importante pontuar que essa premissa pode incorrer em questões que apontam a algumas limitações do conceito protagonismo, como Almeida Matos, Matos e Barbosa (2015) apresentam, tal conceito leva a

uma anulação da política ao estimular a prática de um “fazer” como forma de participação, fazer este que limita as possibilidades de criação, originalidade e inovação, uma vez que é considerado prescritivo, e também acaba provocando um consenso, impedindo a fala autônoma e transgressora da juventude. (...) esse aspecto faz com que o conceito fosse considerado impreciso e motivador de manipulação ideológica. (ALMEIDA MATOS, MATOS E BARBOSA, 2015, p. 119)

O fundamental, no que se diz respeito a essa premissa é estimular no discente seu papel de sujeito participante e agente dos processos de aprendizagem na escola. A ideia de ‘empoderamento’, que estimule a autoconfiança, com a proposta da responsabilidade

individual nos parece um caminho mais coerente com a proposta de educação que promova uma Cultura de Paz.

- **Educação Socioemocional;** proporcionar um ambiente com clima emocional agradável, através do estreitamento das relações dos sujeitos participantes do espaço escolar, do estímulo à prática de habilidades sociais fortalecedoras à interação em grupo contribuem para uma aprendizagem mais saudável e prazerosa. Uma das mais importantes estratégias que a EEEP Alan Pinho Tabosa utiliza para o fortalecimento de vínculos entre os estudantes é a contação das histórias de vida destes em seu primeiro dia de aula na instituição, um estudante de cada série conta sua história a outros dois estudantes, de série diferente da sua. Outra atividade que visa a criação de um clima emocional favorável é o café da manhã, realizado também neste dia, no qual os estudantes veteranos servem os novos alunos que estão junto aos seus familiares, na quadra da escola, na cerimônia de boas vindas, preparada todos os anos para os recém-ingressos.

A respeito dos resultados de uma educação socioemocional na escola, Casassus (2009) diz que,

Quando o contato com o outro acontece no presente e está livre de imagens, juízos, temores, fantasias, dever ser etc, é um contato verdadeiro e profundo. No entanto, é muito mais frequente acontecer de o encontro com o outro ou com os outros ser tingido ou distorcido com a história, as expectativas, as emoções que temos no momento e, a partir daí, nos afastamos de um contato que leve a uma intimidade real, na qual sentimos que podemos compartilhar com o outro o que somos e o que nos sucede e ser acolhidos por esse outro com a nossa verdade. (CASASSUS, 2009, p. 142 e 143)

Por isso, estabelecer uma cultura onde o ambiente é de acolhimento, pertencimento e segurança parece-nos relevante para que as relações humanas ali vivenciadas possam contribuir efetivamente com o desenvolvimento psicológico, social, cognitivo e integral dos indivíduos. Assim, destacam Almeida Matos, Silva, Matos e Castro (2014),

Compartilhar Histórias de Vida (...) aproxima os participantes de um mesmo ambiente educativo de forma positiva, gerando relações de afeto, tolerância, união e cooperação. A difusão dessa prática colabora para que os mais diversos ambientes social, familiar, profissional, religioso, educacional adquiram um caráter mais humanizado. (...) Entendemos a necessidade da mudança na interação humana, pois vivemos em uma sociedade individualista e competitiva, tais características nos afastam como indivíduos de uma mesma raça. (ALMEIDA MATOS, SILVA, MATOS E CASTRO. 2014, p. 70).

Casassus (2008) em sua pesquisa sobre os fatores que contribuem para um bom desempenho dos discentes nas escolas constata que,

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo disso é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e participativas e sem temor de cometer erros- quero sublinhar que o mecanismo da tentativa e erro é fundamental para aprender. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala de aula desaparece- e o porquê disso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo. (CASASSUS, 2008, p.2)

A Educação socioemocional é uma das premissas mais evidentes na dinâmica da EEEP Alan Pinho Tabosa. Está presente nos discursos da comunidade escolar e nas práticas de aprendizagem da instituição. Sobre isso, os estudantes do curso Revisores Solidários de Textos<sup>11</sup>, ofertado pela escola e executado pelos discentes, dizem que seus resultados acadêmicos melhoraram depois que iniciaram as atividades de revisão de textos dos colegas da escola. Complementam ainda que, observar os erros de escrita dos alunos os ajuda a identificar mais fácil os seus próprios erros enquanto escritores de texto e a possibilidade de serem colaboradores do aprendizado dos demais discentes os traz segurança e mais competência no fazer das revisões. (ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS, 2016).

- **Cooperação;** a cooperação é a premissa chave do PRECE, pois consegue estar presente em todas as demais, mesmo quando falamos sobre responsabilidade individual, estamos falando de um compromisso que o indivíduo tem com finalidades coletivas. Para os estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa, os conhecimentos acadêmicos e a cooperação são elementos interdependentes entre si. “São três anos vivendo isso (a cooperação) não tem como você não agir dessa forma. (...) Mesmo aqueles que dizem que não, eu os vejo se comportando de modo cooperativo e solidário com os colegas”. (ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS, 2016, p.108).

“O estudo com grupos cooperativos demonstra o estímulo à formação de indivíduos mais autônomos, comprometidos uns com os outros, aumenta a integração entre toda a comunidade escolar, favorece a assiduidade do aluno, melhora a aprendizagem, dando um sentido ao estudo (...)” (ALMEIDA MATOS, GONDIM E MATOS, 2014, p. 107).

Uma Cultura de Paz na escola tem como elemento importante a cooperação, por estimular conexões de convívio que, promovem o fortalecimento das relações, possibilitam vivências de conflito positivo, gerando mais diálogo e reforçando habilidades sociais fundamentais para a dinâmica do espaço escolar.

- **Estímulo à solidariedade;** A solidariedade, diferente da cooperação, é um valor que não estabelece reciprocidade ou uma troca, um benefício concreto à pessoa

---

<sup>11</sup> Para conhecer melhor sugerimos a leitura de ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS (2016).

solidária. É, portanto, um comportamento que nos ensina o nível mais profundo da empatia pelo outro. Para Jares (2005), a solidariedade é

Qualidade que nos leva a compartilhar os diferentes aspectos da vida, não somente os aspectos materiais, mas também os sentimentos. (...). Nesse sentido, consideramos a solidariedade como uma qualidade de humanização. (...) A solidariedade traz junto com ela, além da voluntariedade e seu caráter desinteressado, outras duas características muito importantes: a relação com a justiça e a necessidade de transformar as relações injustas. (JARES, 2005, p. 99 e 100)

O trabalho solidário, para o PRECE, gera um sentimento de gratidão mútua, tanto da pessoa solidária, quanto da pessoa que recebe a solidariedade. Novamente, podemos perceber isso no discurso dos discentes da escola quando relatam que ao perceberem-se concretamente contribuindo com o crescimento acadêmico dos colegas nas atividades de revisão de textos, o sentimento de querer ajudar é sempre mais “elevado”. (ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS, 2016). Outro depoimento importante é o de uma estudante egressa que contribui com um dos projetos que acontecem aos sábados na escola. Ela diz que o sentimento que tem pelo seu trabalho é o de gratidão e complementa se posicionando sobre a experiência vivida: “Esse é o meu melhor exemplo de Cultura de Paz”. (ALMEIDA MATOS, MATOS E BARBOSA, 2015, p. 126).

As premissas apresentadas não podem ser analisadas de forma isolada, é preciso sempre fazer o resgate da história do PRECE, em 1994, para compreender as nuances desses princípios e os seus objetivos autênticos. A EEEP Alan Pinho Tabosa tem feito grande esforço, especialmente a partir de seus professores e gestores “precistas”, para que tais princípios não se esvaziem de significado ao longo dos anos, das novidades e dos novos personagens que a escola acolhe. Trata-se de uma tarefa desafiadora, pois a escola não está a salvo das investidas da política neoliberal na educação, da cultura do consumo e da objetificação das pessoas e de suas relações, contudo tem conseguido resistir em seus seis anos de funcionamento, semeado bons frutos e colhendo alguns deles.

No capítulo seguinte, discutiremos as relações entre nossas categorias de estudo e as questões da pesquisa, a partir da fundamentação teórica escolhida.

### **3 Das Inquietações aos Conceitos**

“É preciso haver uma cultura, na verdade, uma cultura que tanto professores, estudantes, diretores das escolas possam abraçar essa causa.” (Jocélio de Moraes/ professor da escola)

### 3.1 Cultura de Paz e as tradições metodológicas para a paz nas escolas

Nesta seção, é importante nos debruçarmos, num primeiro momento, sobre alguns conceitos fundamentais para a perspectiva de Cultura de Paz que trazemos nesse trabalho.

#### 3.1.1 A PAZ

A ideia sobre o que é paz diverge em diversos autores e pesquisas, pois, por ser um fenômeno de ação humana, esta também se modifica ao longo da história, das necessidades postas às sociedades e, certamente, dos interesses ideológicos daqueles que se apropriam do termo. Jares (2002) elucida a questão quando entende que,

(...) não há dúvida de que a conceituação diferente que se fez e se faz do termo, assim como a falta de uma ideia precisa, nítida e clara do que é a paz – à parte outros possíveis interesses mais pontuais –, faz com que nos encontremos em uma situação de certa confusão sobre o que é ou significa a paz. (JARES, 2002, p. 121)

A Paz, em sua concepção ocidental, foi herdada do conceito de *Pax Romana*. Um conceito limitado, relacionado à ausência de conflitos bélicos entre os estados, no plano das sociedades, e no plano das relações interpessoais relaciona-se à ausência de interação, à tranquilidade individual, à impossibilidade do conflito, tendo em vista seu caráter passivo e estagnado.

Para o autor, tal conceituação conduz a ideia de paz a um significado negativo, pois estimula a manutenção da ordem dominante e condiciona o comportamento humano à inércia das transformações necessárias ao seu desenvolvimento. O ser humano entende, nessa perspectiva, a paz como lugar de “harmonia”, “serenidade” e “silêncio”. Assim, o conceito de paz apresentado continua vigente hoje, ele é um “conceito pobre, classista e interessado politicamente e até mesmo perverso, em certo sentido, visto que mantém o status quo vigente” (JARES, 2002, p. 123)

A necessidade de se reformular o conceito de paz é fundamental, o próprio sistema de educação é responsável pela difusão que se fez da ideia tradicional de paz, contudo pode ser ele também o principal mecanismo na mudança desse paradigma, a partir de uma educação que entenda a paz como fenômeno dinâmico e propositivo.

#### 3.1.2 A PAZ POSITIVA

Historicamente, um marco decisivo para o surgimento de uma nova concepção de paz deu-se com a publicação, em 1964 do *Journal of Peace Research* pelo Internacional Peace Research Institute (PRIO) de Oslo. A ideia proposta de paz passou a ter conotação positiva, a partir também de outros documentos, cujos princípios apontam que:

- A antítese da paz é a violência e não a guerra, pois a guerra é apenas uma das diversas formas de violência.
- A paz precisa estar relacionada aos conceitos de desenvolvimento, direitos humanos e democracia.
- A paz é um valor e um processo dinâmico, afeta, portanto, todas as dimensões da vida.
- A paz nega a violência e não os conflitos, tendo em vista que estes são inerentes à vida humana e suas interações.
- A violência apresenta-se em várias modalidades mais ou menos visíveis, contudo todas perversas, à medida que promovem o sofrimento humano.

Jares (2002), cita que Galtung (1985) divide a violência em três grupos específicos; a violência pessoal ou direta, a violência estrutural ou indireta e a violência cultural. É na violência estrutural que está a chave de toda a concepção de violência,

A violência estrutural está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual, e conseqüentemente, como oportunidades de vidas distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida, ou quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual. (GALTUNG apud JARES, 2002, p. 124)

Para o autor, é importante que, a partir da compreensão de que a violência se identifica nas três esferas apresentadas, é coerente contrapormo-nos a ideia de que a esta é um elemento da natureza humana. A violência é construída socialmente, assim como a paz, na cultura e na estrutura, não apenas na “mente humana”, pois os círculos são integrados. Um exemplo importante para entendermos a violência em seu caráter cultural é percebermos a masculinização da violência em todo o mundo, pois mais de 90% da violência direta é praticada por homens. (GALTUNG apud JARES, 2002, p. 126)

Outros autores corroboram com a necessidade da superação do conceito tradicional de paz, como Curle (1978), quando aponta que,

Em uma definição negativa, as relações pacíficas são aquelas que carecem de conflito. A ausência de conflito pode, no entanto, significar não muito mais que a ausência de associação... Mas isso, eu chamaria de paz negativa. Outro tipo de paz negativa é o que caracteriza aquelas relações as quais a violência foi evitada ou mitigada, porém sem que tenha desaparecido o conflito de interesses, ou nas quais o conflito foi mistificado, isto é, foi encoberto ou disfarçado. (CURLE apud JARES, 2002, p. 125)

Para o autor, “em maior escala, as relações deveriam implicar uma associação ativa, uma cooperação planejada, um esforço inteligente para prever ou resolver conflitos em potencial.” (CURLE apud JARES, 2002, p. 125)

Dessa forma, compreendendo a paz a partir de seu referencial positivo, ou seja, engajado com as transformações e as mudanças sociais, podemos iniciar no espaço escolar processos de superação da cultura estabelecida e perpetuada pelo conceito tradicional de paz, em busca de novos modelos de interação social, sempre entendendo a necessidade de sua dinamicidade e conseqüentemente de seu caráter conflitivo.

### **3.1.3 O CONFLITO POSITIVO**

A concepção de conflito tradicional, derivada da ideologia tecnocrática-conservadora, coloca-o, assim como a paz, em um lugar negativo. O conflito nessa perspectiva pode ter como sinônimo a ideia de briga, de confusão, que está relacionado a uma atitude de violência, algo que deve ser corrigido ou, principalmente, evitado. No âmbito escolar a compreensão do conflito como algo negativo se reforça quando, a partir de opções ideológico-científicas tecnocrático-positivistas, o conflito é em sua configuração habitual a perturbação da ordem da aula e o desacordo entre necessidades, que geralmente leva a perturbação da efetividade da aula. (JARES, 2002.)

Contudo, a importância de se entender o conflito como um valor é indispensável para o desenvolvimento das relações no espaço escolar, pois, através dele, geram-se debates, que servem de base para a crítica pedagógica, que possibilitam a disputa ideológica e a articulação de espaços sociais dialógicos, que promovem uma educação libertadora. Na verdade, a escola é fundamentalmente um lugar de conflito, quando se propõe a ser um lugar democrático.

Portanto, sendo o conflito um processo natural e necessário para a vida humana, este deve ser vivenciado de forma positiva e criativa, em busca de resoluções e/ou aprendizados mútuos. Jares (2002) nos traz quatro elementos correspondentes a estrutura do conflito: **as causas que o provocam**; estas podem se dar, por exemplo, nas relações de poder,

nas divergências político-científicas, em questões pessoais e interpessoais. **Os protagonistas que intervêm;** que podem ser diretos, quando são os promotores do conflito, ou indiretos, quando estão nele com a função de mediá-lo, **o processo que se seguiu;** que pode se dividir em dois grandes campos, aqueles que se referem às situações estruturais e estratégicas ou aqueles que se referem às situações emocionais-afetivas, entendendo que ambos influenciam-se mutuamente no conflito, e por fim **o contexto no qual se produz;** entender o contexto sociocultural em que o conflito está instalado contribui na orientação das resoluções deste, pois o próprio conflito também pode ser considerado como conduta cultural em determinado espaço.

A partir da compreensão desses elementos podemos também nos debruçar sobre as consequências e/ou resultados que o conflito produz. O conflito positivo é elemento propulsor da agressividade humana, que deve ser entendida aqui como força para a autoafirmação, física, psíquica, do indivíduo, e especialmente determinada pelos processos culturais de socialização. (JARES, 2002)

Assim, concordamos na relevância das novas conceituações aos termos paz e conflito, e sua difusão nos espaços educativos, objetivando a construção de uma educação positiva de perspectiva ética, democrática, libertadora, que perceba o indivíduo em sua dimensão biopsicossocial e espiritual, para que se desenvolva uma nova cultura, a Cultura de Paz, que conduza o ser humano a desvelar criticamente a realidade em que está inserido, e que transcenda os muros da escola.

Guimarães (2000) nos lembra que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) conceitua Cultura de Paz como,

(...) conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção da igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento entre os povos. (GUIMARÃES, 2000, p.19)

A Cultura de Paz exige uma mudança de consciência de cada ser humano, que se dá na coletividade e na compreensão de seu contexto social. O exercício da cidadania universal, planetária, ancorada na responsabilidade. Freire (1978) confirma a ideia quando diz que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (p. 30) e continua “ tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina”. (p. 31).

“Compreendemos que ações que estimulam vivências contínuas de incentivo ao respeito, (...) ao desvelamento das violências estruturais na sociedade, à gratidão e à solidariedade, (...) constituem-se em atividades de promoção para uma Cultura de Paz.” (ALMEIDA MATOS, MATOS E BARBOSA, 2015. p.128). Dessa forma, a educação nos parece um espaço seminal para uma Cultura de Paz.

As metodologias de educação contemporâneas têm-se desenvolvido trazendo uma característica oportuna; dar relevância a aprendizagens que evidenciem a importância das relações humanas, deixando de priorizar apenas os conhecimentos científicos, mas **agregando-os** a uma formação pela inteireza dos indivíduos.

A escola que, ao mesmo tempo é tomada, por sua legitimidade, como a principal instituição social de educação formal para os estudantes e também como um espaço de formação de modelos sociais de comportamento e valores morais, é fortemente influenciada pela cultura vigente na sociedade, pois trabalha a fim de suprir as suas necessidades. Segundo Schor, (1992), “ não é a educação que modela a sociedade, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”. (p. 94) Sabendo que, é o mercado quem dita às necessidades do sistema educacional em nosso país, entendemos que é necessário pensar e realizar uma educação que fuja à lógica imposta.

Através do nosso agir pedagógico podemos reforçar ou contribuir com a transformação das estruturas excludentes e perversas de nossa sociedade. Freire (2002) nos diz que

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2002, p. 43)

A escola pode investir no reinventar-se, idealizar e construir com a participação de educandos e educadores novas propostas, projetos educacionais, criar novas ambiências para aprendizagem em sintonia com as necessidades dos que dela participam. A respeito disso, Candau (2006), nos dá sua contribuição ao entender que “reinventar a escola só tem sentido se for um sonho coletivo”,

Um sonho que nasce do nosso cotidiano, das nossas inquietudes e das práticas diárias dos educadores. Muitas das propostas de reforma e renovação curricular que se têm sucedido no nosso país e em toda a América Latina, não dão certo, não avançam ou morrem com as sucessivas mudanças de governo e não têm continuidade porque nascem de um grupo de especialistas, das propostas dos organismos internacionais, ou de outros coletivos, mas não nascem da fala e da experiência dos educadores que estão na ponta do ensino. A reinvenção que queremos mobilizar tem os educadores como seus principais protagonistas. A cada um/a de vocês, a todos nós como atores principais deste processo de reinvenção da escola. (CANDAUI, 2006, p.2)

Batoloso (2011), assim como muitos outros autores falam do imperativo da mudança na educação “urge então uma nova educação, mais coerente e harmoniosa com a nossa condição humana que é, ao mesmo tempo, cósmica, biológica, cultural, social, mas, sobretudo, amorosa.”. (p.24)

Guimarães (2011) nos aponta as várias tradições da educação para a paz que, ao longo do século XX, foram se delineando. Num total apresentado de nove tradições que mesmo em suas especificidades e limites, interrelacionam-se entre si, na contribuição de uma Cultura de Paz.

- **a dos movimentos de renovação pedagógica;** o acontecimento da Primeira Guerra Mundial fez com que os educadores sentissem a necessidade de pensar uma proposta de educação voltada para a paz. Várias assembleias e congressos foram promovidos no contexto pós-guerra. Em 1921, fundou-se a Liga Internacional da Escola Nova, que debatia a importância de desenvolver uma nova geração que valorizasse o ser humano em sua dignidade, assegurando um futuro sem guerra, um futuro de paz. (GUIMARÃES, 2011). Maria de Montessori foi uma grande contribuinte desse movimento. Publicando trabalhos sobre a temática da paz na educação. Essa tradição recebeu suas críticas por ser considerada idealista, ficou conhecida por alguns autores como um utopismo pedagógico, pois limitava à educação a tarefa de promoção da paz na sociedade.

- **a da UNESCO;** com a fundação da ONU, em 1945, e a criação da UNESCO, em 1946. Pesquisas e atividades sobre educação para a paz foram sendo desenvolvidas. Esta tradição tem como premissa a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que em seu 2º parágrafo dá orientações sobre como a educação deve ser direcionada para

(...) a expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve fortalecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ANISTIA INTERNACIONAL, 1997, p. 27)

Diferentemente da tradição anterior, esta entende que a escola precisa da colaboração de outras instituições e agentes sociais na promoção de uma Cultura de Paz, a partir de temáticas como os Direitos Humanos, a problemática ecológica e a questão de gênero. Dois importantes representantes dessa tradição são Jacques Delors e Edgar Morin.

- **a dos movimentos sindicais de educação;** esta tradição, o esforço de educar pelo desarmamento, contra o militarismo na escola, e pelo repúdio às armas químicas convocava os professores a pensar um ensino que conduzisse à paz e a união entre os povos. “A educação nesse sentido deveria criar um movimento dinâmico e mobilizador, interessado em todas as pessoas, organizações e instituições que exercem um papel na educação e a todas as categorias e grupos”. Além de trazer uma perspectiva política para a educação para a paz, quando pretende mostrar aos estudantes as causas reais e verdadeiras que levaram os países a guerras, em seus aspectos econômicos e políticos. (GUIMARÃES, 2011, p. 60)

- **a do *Peace Research*;** estudiosos vindos da economia, psicologia, antropologia, sociologia, história e ciência política iniciaram estudos e investigações sobre a temática da paz na década de 50, cujo objetivo era compreender as razões da guerra para eliminar suas possibilidades. Centros de pesquisa foram criados como o *Center for Research on Conflict Resolution*, na Universidade de Michigan, em 1959. Um representante dessa tradição com grande contribuição às pesquisas sobre a paz foi Galtung, que estabeleceu a distinção do conceito de paz, com a *paz negativa* e a *paz positiva* e define os tipos de violência contra à humanidade. Uma iniciativa importante de destacarmos nessa tradição trata-se da publicação da obra *Educating for Peace: a feminist perspective*, de Birgit Brock-Utne, para essa autora a educação para a paz precisa abordar a questão da opressão que sofrem as mulheres enquanto gênero, numa educação que desde a infância distingue os comportamentos e papéis sociais para homens e mulheres.

- **a dos movimentos de não violência;** inspirada nos ensinamentos de Gandhi, esta tradição tem como foco o exercício da resistência através da não-violência. Dois conceitos gandhianos importantes são o destaque desse movimento: o *ahimsa*, que significa a recusa de todo e qualquer tipo de violência. Para Gandhi combater a violência através dela mesma não daria fim a um ciclo de ódio e guerra entre os povos. E o *satyagraha*, que significa a força do amor/ da verdade ou da alma, renuncia-se a violência como força e investe-se no amor. Esta tradição entende a importância de se educar para a desobediência civil como estratégia de luta não-violenta, distinguindo o que é legal do que é legítimo para a vida humana.

- **a das pedagogias da libertação;** esta tradição tem como grande contribuinte o educador brasileiro Paulo Freire em sua pedagogia do oprimido e abordagem metodológica. “Associada com o desenvolvimento das comunidades eclesiais de base, nas décadas de 70 e 80 (...) na Teologia da Libertação, do Movimento de Educação de Base e da educação popular de modelo freireano” (GUIMARÃES, 2011, p. 73). Entende uma educação para a paz a partir de um olhar político e de conscientização das massas populares. Vê o processo de educação formal, como a alfabetização, como ação cultural para a libertação, comprometida com a justiça social e os direitos humanos.

- **a dos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos;** que, avança ao reconhecer os limites da educação na construção da paz, contudo não a isenta como instância promotora de uma Cultura de Paz. Celestin Freinet é um dos seus principais representantes, ele pensava a escola como uma instituição comprometida com a luta pela paz. “Somos essencialmente combatentes do pensamento livre, da democracia e da paz, e desejamos convocar para além das fronteiras, todos os bons trabalhadores desta generosa causa. ” (FREINET apud JARES, 1999, p. 49)

- **a socioafetiva;** o método socioafetivo pretende unir estudos mais vivências. Trabalhar o desenvolvimento emocional e social dos estudantes é sua premissa. Como representante importante temos o trabalho de Xesus Jares. O ensino não é apenas o acúmulo de informações, mas também as experiências dos estudantes dentro e fora da sala de aula, em sua interação promotora com os demais personagens do espaço escolar, produzindo conhecimento “Dessa forma, essa tradição professa, mais do que todas, a confiança inquebrantável no compromisso de cada indivíduo em construir um mundo melhor e na possibilidade de a educação poder promover esse compromisso” (GUIMARÃES, 2011, p. 83).

- **a holística;** contrapondo-se aos modelos de supervalorização da racionalidade, o método holístico busca dirigir-se “às pessoas como um todo, mantendo ou estabelecendo a harmonia entre o sentimento, a razão e a intuição”. Seu principal representante foi o francês Pierre Weil. Influenciada pela física quântica, a psicologia personalista e as filosóficas orientais, é a tradição com maior receptividade no Brasil, dá ênfase à interioridade da paz.

Diante do exposto, destacamos duas tradições de educação para a paz: a tradição dos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos, e a tradição socioafetiva, por considerarmos que estas se aproximam das propostas metodológicas desenvolvidas na EEEP

Alan Pinho Tabosa, a partir das premissas do PRECE, anteriormente apresentadas neste trabalho.

A primeira tradição abriga várias correntes pedagógicas “unidas pela proposta de fazer da construção da paz um dos eixos articuladores da educação e da escola.” (GUIMARÃES, 2011, p.76). Nela enfatizamos o movimento da Escola Moderna, principiado por Célestin Freinet, cujo pensamento estava voltado para uma escola comprometida com o engajamento pela paz. É na carta da Escola Moderna que de forma contundente enfatiza a rejeição em se pensar que a educação seja autossuficiente e descontextualizada das forças sociais e políticas na qual está inserida sua comunidade,

A educação é um elemento, mas não é mais que um elemento de uma revolução social indispensável. O contexto social e político, as condições de trabalho e de vida dos pais como das crianças influenciam de forma decisiva a formação das jovens gerações. Devemos mostrar aos educadores, pais e a todos os amigos da escola, a necessidade de *lutar socialmente e politicamente ao lado dos trabalhadores* para que o ensino laico possa cumprir sua eminentemente função educacional. (...) Para que as exigências da educação se integrem no vasto esforço dos homens à procura da felicidade, da Cultura de Paz.” (LA CHARTE DE L'ÉCOLE MODERNE,[1950?] p.11 e 12, grifo nosso).

Nas décadas de 1970 e 1980 houve um grande interesse dos educadores pela educação para a paz, notadamente, nos Estados Unidos e na Inglaterra, por conta do medo da guerra nuclear e da destruição do planeta, bem como do crescimento da violência nas escolas. Muitos autores desenvolveram importantes estudos sobre educação para a paz nas décadas de 80 e 90 enfatizamos os escritos de David Hicks, *educação para a paz: questões, princípios e prática em aula*, em seus estudos apresenta os objetivos da educação para a paz compreendendo habilidades, atitudes e conhecimento:

Nas habilidades, Hicks relaciona reflexão crítica, cooperação, compreensão, asserção, solução de conflitos e alfabetização política; nas atitudes, autoestima, respeito pelos demais, preocupação ecológica, mentalidade aberta, visão e compromisso com a justiça, enquanto ao conhecimento inclui dez áreas: conflito, paz, guerra, temas nucleares, justiça, poder, gênero, raça, meio ambiente e futuros. (GUIMARÃES, 2011, p. 78)

Esta tradição, segundo Guimarães (2011, p.80) está mais voltada para a escola, buscando estabelecer previamente no currículo a paz e temas correlatos como participação democrática da comunidade escolar, resolução não violenta de conflito que se concretizará na vivência da cooperação, da integração, do diálogo cultural e do respeito às diferenças para fomentar comportamentos voltados para uma ética de paz. Como práticas educativas desta tradição podemos citar: “práticas de assembleia de aula e outros instrumentos de participação

nas decisões; práticas de resolução não violenta de conflitos; rodas de conversa”, entre outras. Para o autor, as escolas, paulatinamente, vão se apoderando da necessidade de incluir no currículo a educação para a paz.

A tradição socioafetiva de educação para a paz data sua origem no início dos anos 1970, quando foi percebido, a partir de experiências anteriores, notadamente nórdicas e anglo-saxônicas, que a abordagem da educação para paz estava mais voltada para o conhecimento teórico, da informação, com isso, não se percebia no aluno um comportamento comprometido com a edificação de uma sociedade melhor. Então, em 1972 a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, e seu projeto de escolas conveniadas com a ajuda do Instituto de Educação da UNESCO, de Hamburgo, prepararam um evento com o objetivo de elaborar um novo plano que experimentasse outras possibilidades de abordagens na educação para a paz. Mediante a contribuição de David Wolsk e Rachel Cohen passou a chamar de método socioafetivo de educação para a paz, que buscava unir o conhecimento teórico com a experimentação pessoal para despontar um comportamento voltado para a construção de uma Cultura de Paz (GUIMARÃES, 2011).

A tradição socioafetiva recebeu influência das ciências sociais, especificamente, da abordagem experimental. No processo de ensino-aprendizagem além dos aspectos intelectuais, o método socioafetivo não pode prescindir da dimensão afetiva e experiencial. A mudança de comportamento é um processo que se dá não só pela aquisição do conhecimento e pela percepção dos fatos, mas, também, pela experiência pessoal e a participação.

Para Zavaleta (1999), o método socioafetivo

Concentra-se no estudo dos comportamentos do homem e dos processos sociais no contexto de culturas diferentes e, com sua metodologia, procura-se, especialmente, favorecer o desenvolvimento emocional e social do aluno. Procura capacitá-lo para participar ativamente nos processos de mudança individual e social. Basicamente se trata de colocar os alunos, em aula, perante uma série de situações ou unidades de experiência ou de experimentações. Nesses casos os estudantes conhecem diretamente a dinâmica social e de grupo, suas reações pessoais e as de seus companheiros. Começam, dessa forma, a compreender melhor sua comunidade, o mundo e a si mesmos. [...] O ponto de partida não são as explicações do professor nem a informação contida nos livros de texto, mas a experiência e o comportamento próprio dos alunos, em relação com atividades que acontecem na sala ou fora dela. (ZAVALETA, 1999, p. 125)

Segundo Jares (2002) faz parte da atual concepção da educação para a paz a ênfase nos métodos socioafetivos e na participação dos alunos em seu processo de aprendizagem. Priorizar no agir pedagógico o diálogo e a participação amplia a capacidade de comunicação do educando, contribui para ampliar a visão crítica de si mesmo e do mundo,

identificando com mais clareza suas necessidades, limites, potencialidades e emoções, bem como favorece a convivência, a reflexão, o respeito às diferenças pessoais e culturais. Matos (2010, p. 20) corrobora com essa ideia quando afirma que “o cuidado com os alunos, a coesão do grupo, a vivência na resolução de conflitos através do diálogo são pistas para a construção de valores positivos”. A autora refere-se a valores como justiça, cooperação, solidariedade, compromisso, autonomia pessoal e coletiva, respeito, para citar alguns deles.

A partir do processo ativo de cooperação o ser humano assume sua responsabilidade no enfrentamento dos problemas individuais e coletivos, descobrindo-se como agente de transformação pessoal e social. A educação para a paz, neste sentido, propicia “que todos possam encontrar-se, face a face, exercer seu direito de opinião, e exercitar o reconhecimento saudável da diferença.” (CORRÊA, 2003, p.115).

Essa tradição acredita firmemente na capacidade e no compromisso do ser humano transformar a realidade com justiça. A educação é um importante recurso para fomentar esse compromisso, segundo Guimarães (2011), ela tem certa influência no Brasil por conta da tradução do livro de Naomi Drew, *A paz também se aprende*, em que a autora desenvolveu uma técnica para a resolução não violenta de conflitos: *As diretrizes Vitoria/Vitoria*, nas quais os alunos aprendem a resolver suas questões expressando seus sentimentos através do que ela chama *mensagens eu*. O nome da técnica é uma alusão ao fato que na solução dos conflitos todos saem ganhando, o que resulta benefício para os envolvidos.

Como indica Jares (2002) a vertente intelectual do processo de ensino-aprendizagem não deve ser separada do componente afetivo e experiencial. Dessa forma, o método socioafetivo oportuniza que o indivíduo cresça e desenvolva suas capacidades, dotando-o de recursos para melhorar-se, assim como o que está em seu entorno, expandindo nos educandos uma compreensão mais ampla deles mesmos e dos outros, diante da análise de experiências “que possam potencializar a capacidade de cooperação e colaboração” (GUIMARÃES, 2011, p. 84) contrapondo-se aquela vertente cujo professor é a figura central do processo ensino-aprendizagem. É através da experiência pessoal, do significado e de suas consequências que a aprendizagem se sedimenta. Batoloso (2011) nos lembra que qualquer educação que negue a possibilidade de abertura, dinamismo, criatividade, inovação, tolerância, flexibilidade, respeito, cooperação, solidariedade não pode ser chamada de educação, principalmente de educação para a paz.

### **3.2 As Juventudes que aprendem e ensinam**

Estratégias de aprendizagem que valorizam diariamente o exercício de comportamentos dialógicos e positivos à interação social são mecanismos importantes para a formação de culturas que beneficiam a vida humana e abrem espaço ao esclarecimento dos sujeitos enquanto pessoas potencialmente modificadoras da realidade vigente, quando conscientes dos processos e sistemas que as oprimem e exploram. A respeito disso, Santos e Scremin (2015) nos dizem que,

[...] o objetivo de um movimento de cultura de paz que seja contemporâneo é o de assegurar que os conflitos inerentes aos relacionamentos humanos e sociais sejam resolvidos de forma não violenta (...) mas sim, mediada, com base nos valores da cultura da paz, [...] um referencial de paz é a defesa e a garantia dos direitos humanos, não somente nos aspectos dos direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais, educacionais, de saúde, moradia, trabalho, segurança, culturais e de lazer. (SANTOS E SCREMIN, 2015, p. 501).

Por isso, a opção pela pesquisa a partir do olhar das juventudes foi motivada por perceber estes sujeitos dispostos e capazes de atuar e transformar seus espaços de interação. Observamos que, quando a escola, seja por iniciativa do docente, ou do gestor, abre o espaço de fala ao discente, compreendemos a lacuna deixada por processos educativos não dialógicos e democráticos, pois o jovem traz consigo uma diversidade de possibilidades positivas aos processos de aprendizagem, que algumas vezes não são valorizadas, pela sua condição de “aprendiz”. Sobre isso Dayrell e Carrano (2014), nos falam que,

Um bom ponto de partida é nos remetermos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como SUJEITOS do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação que a fundamenta, fica explícita a necessidade de uma “reinvenção” da escola de tal forma a garantir (...) o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (...), “o reconhecimento e aceitação da DIVERSIDADE e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 103, grifos dos autores.)

Portanto, compreendem a importância de pesquisas que considerem a perspectiva do discente em relação às práticas pedagógicas escolares, pois ele é agente também da formação de culturas no espaço educativo. Além disso, consideram oportuno e fundamental entender como os jovens interpretam as interações sociais nos contextos em que vivem e qual a implicação de práticas para a paz nesses espaços.

Sobre juventude, Dayrell e Carrano (2014), apontam para a importância de não reduzirmos o conceito à questão etária ou cronológica, pois, “ a definição de ser jovem através da idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da

juventude”. (p. 110) Tal critério é variável e muda de país para país. Essa definição de juventude tem sua relevância no campo das políticas públicas, quando possibilita avaliar questões como investimento orçamentário e ações para o público juvenil. Contudo, compreender os jovens apenas pelo fator etário simplifica uma realidade complexa que envolve elementos simbólicos e culturais e as questões sociais e econômicas que constituem uma sociedade.

Historicamente, a juventude tem se apresentado como categoria em dinâmica construção, portanto socialmente produzida. Aparece em destaque “nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado, e o surgimento de novas instituições, como a escola.” Dessa forma, não podendo limitar-se apenas aos critérios de idade e/ou biológicos. (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 111)

Portanto, entender juventude é, especialmente na sociedade atual, um exercício que requer análises mais abrangentes, fugindo de certa forma dos marcadores sociais que normativamente têm definido as etapas da vida humana. Dayrell e Carrano (2014) concluem que,

Consideramos que a categoria juventude é parte de um processo de CRESCIMENTO TOTALIZANTE, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 111, grifo dos autores)

Matos (2001) corrobora com a ideia quando afirma que a juventude deve ser percebida “enquanto um assumir-se culturalmente, independente da faixa etária, diante de contextos diferenciados, e de um tempo de improvisações e provisoriedade” (p. 64), portanto, não se pode definir juventude a partir de padrões de comportamento ou uma idade específica, mas pela sua energia mobilizadora de transformação e intervenção no seu entorno. Na mesma direção Dayrell e Carrano (2014) esclarecem ainda que a categoria juventude

É transformadora no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovens. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 112, grifo dos autores)

Dessa forma, entendem que o jovem que vivencia, de modo participativo, experiências socioculturais, a partir de ações educativas, deve ser reconhecido como um agente modificador de sua realidade, portanto capaz de assumir também um papel de educador social (MATOS, 2010). Assim, este consegue assimilar a sua interdependência com os demais seres a sua volta, e as consequências positivas que essa relação pode promover.

Acreditamos que “a participação do jovem pode construir positivamente o processo da Cultura de Paz e, por conseguinte, contribuir na melhoria da aprendizagem, enfatizando a sua importância como uma alternativa de participação efetiva e [...] em relação à eficácia das suas ações.” (CARNEIRO, 2010, p. 195) A respeito disso, gostaríamos de apresentar brevemente alguns projetos que a EEEP Alan Pinho Tabosa realiza que estimulam a participação das juventudes, sua criatividade e seu engajamento com estratégias de aprendizagem na escola e fora dela.

O primeiro projeto sobre o qual discorreremos trata-se de uma campanha intitulada *Todo dia é 18 de maio*, a data faz menção ao Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. A iniciativa foi pensada, no ano de 2015, por um grupo de estudantes, hoje egressos da escola, que, por constatarem o grande índice de assédio e abuso sexual infanto-juvenil no município de Pentecoste, entendeu ser relevante iniciar um projeto que informasse, mobilizasse, educasse, sensibilizasse e convocasse toda a sociedade a lutar pelos direitos sexuais de crianças e adolescentes, segundo sua idealizadora, Mônica Mota, estudante egressa do Curso Acadêmico. (ALMEIDA MATOS, MATOS, BARBOSA, 2015.)

Mônica, estudante universitária do Curso de Serviço Social, egressa da Alan Pinho Tabosa, relata que a escola foi o espaço que, acolhendo a proposta, estimulou o grupo de jovens a ir mais adiante. A turma faz debates e palestras em escolas, universidades, instituições governamentais, espaços de educação informal, e conta com o apoio do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do município. O próximo desafio da campanha é a viabilização da publicação de um livro infantil sobre a temática, escrito por Mônica. A ideia é que ele seja ferramenta pedagógica para educadores que trabalham com crianças.

Figura 6: Campanha Todo dia é 18 de maio na escola (2015).



Fonte: arquivo pessoal da idealizadora da Campanha, Mônica Mota.

Outro projeto que consideramos importante apresentar, tem como nome *Células Autônomas de Aprendizagem Cooperativa*, seu objetivo, segundo o professor responsável, Magelo Braga, é “propiciar meios e métodos para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos estudantes, em busca de *empoderá-los* de seu processo de aprendizagem, através da formação de células de estudos”. Neste projeto, os estudantes formam grupos de estudos de forma autônoma, ou seja, sem a interferência dos professores e/ou coordenadores de curso, além da possibilidade de reunirem discentes de diferentes cursos e séries. A ideia é que, percebendo suas necessidades e interesses de aprendizagem, os estudantes se agrupem para elaboração e execução de seus próprios programas de aula/estudo, assim, desenvolvendo habilidades sociais e competência acadêmica nas áreas de estudo que escolheram.

O projeto se realiza na própria grade curricular dos alunos. Nas EEEPs há duas modalidades curriculares para atividades desse cunho: Horário de Estudos e Projetos Interdisciplinares. Na escola, uma sala foi especialmente disponibilizada para o projeto, as células se reúnem semanalmente e estudam os programas planejados, há um acompanhamento semanal, através de relatórios de trabalho e avaliações individuais sobre os conteúdos estudados, geralmente são os professores lotados nos horários do projeto os responsáveis por esse acompanhamento da aprendizagem.

O último projeto que gostaríamos de apresentar chama-se *Letras Solidárias*<sup>12</sup>. Em execução desde janeiro de 2013, é coordenado por uma parceria da escola com a UFC, através

<sup>12</sup>

Mais informações: [www.letrossolidarias.com](http://www.letrossolidarias.com)

do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis <sup>13</sup>(Pacce). Seu objetivo está na promoção de uma cultura de leitura e escrita no ambiente escolar, através de ações que estimulam o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para a formação dos estudantes. (ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS, 2016.) O projeto alcança outras duas escolas do município de Pentecoste, e atualmente tem contribuído com atividades formativas para estudantes de escolas públicas na cidade de Fortaleza.

As estratégias desenvolvidas no Letras Solidárias são divididas entre estratégias de leitura e estratégias de escrita as quais apresentaremos brevemente;

### **Estratégias de leitura:**

1. **Promotores Estudantis de Leitura;** nessa ação, os estudantes que já têm a cultura da leitura trabalham na divulgação de obras literárias em toda a escola, através de oficinas, atividades artísticas, amostras, entre outras atividades. Proporcionando a curiosidade dos demais alunos acerca das obras apresentadas.

2. **Partilha Literária** - nos intervalos das quartas-feiras, durante o horário do almoço, estudantes e professores reúnem-se na biblioteca para partilharem as leituras que estão fazendo, conversando sobre suas impressões e expectativas de cada livro.

3. **Clássico é Ler;** com o objetivo de estimular e valorizar a importância da leitura dos clássicos da literatura universal, por entender que contribuem com a extrapolação de conhecimento de mundo dos alunos, a escola adotou uma lista de 15 obras que todos os estudantes da instituição são desafiados a ler durante os três anos letivos. Para isso, adota uma campanha, com a comunidade escolar e fora dela, de doação de exemplares das obras da lista, insere as temáticas dos livros nas aulas de Língua Portuguesa, promove pequenos eventos e acompanha a leitura dos estudantes através de fichas de leitura disponibilizadas aos discentes, recolhidas e analisadas pelas docentes da disciplina de Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos a lista de obras da ação:

- **Dom Casmurro (Machado de Assis)**
- **Dizem que os cães veem coisas (Moreira Campos)**
- **Madame Bovary (Gustave Flaubert)**
- **Ensaio sobre a Cegueira (José Saramago)**
- **A revolução dos bichos (George Orwell)**
- **Alice no país das Maravilhas (Lewis Carroll)**
- **Hamlet (William Shakespeare)**

---

<sup>13</sup> Mais informações: [www.pacce.ufc.br](http://www.pacce.ufc.br)

- **Estórias abensonhadas (Mia Couto)**
- **O Quinze (Rachel de Queiroz)**
- **Capitães da Areia (Jorge Amado)**
- **O sentimento do mundo (Carlos Drummond Andrade)**
- **Histórias extraordinárias (Edgar Allan Poe)**
- **Antologia Poética (Fernando Pessoa)**
- **Cordéis e Outros Poemas (Patativa do Assaré)**
- **Dom Quixote (Miguel de Cervantes)**

Figura 7: Decoração das salas de aula. Ação Clássico é Ler.



Fonte: Página da escola no Facebook.

Figura 8: Salas temáticas - atividade da Ação Clássico é Ler.



Fonte: Página da escola no Facebook.

### **Estratégias de escrita:**

1. **Produção de textos na escola** - a cada semana, uma proposta de redação modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é ofertada aos estudantes da escola. Um grupo de alunos responsáveis pela ação vai até cada uma das 12 salas de aula e anexa nas paredes dos espaços uma proposta de redação com seus textos motivadores. Os discentes têm um prazo de uma semana para desenvolverem sua escrita, que deve ser entregue numa folha específica com o padrão de organização de linhas semelhantes ao do exame, disponibilizada numa pasta que fica na secretaria da escola. Ao finalizarem, precisam deixar suas redações em uma segunda pasta, destinada a esse fim, também localizada na secretaria, e aguardam pela correção dos textos na plataforma virtual do projeto Letras Solidárias.

2. **Plataforma Virtual de Revisão de Textos;** as redações produzidas na escola são digitalizadas por um grupo de estudantes responsáveis por essa tarefa e enviadas para a plataforma de revisões. O acompanhamento e a gestão de toda a plataforma está sob a coordenação dos estudantes da UFC/Pacce. Para que os alunos da EEEP Alan Pinho Tabosa tenham acesso as suas redações corrigidas, é feito para estes um cadastro no site, com *login* e senha específicos, no qual cada estudante tem uma conta.

3. **Rede de Revisores Solidários Externos;** para as correções das redações, há uma rede de pessoas que se voluntariam a atuar como revisores de textos. Atualmente, existem critérios específicos para ser um revisor solidário, como ser estudante universitário dos cursos de Letras ou Comunicação Social, e participar de um processo seletivo. Como benefícios, os candidatos selecionados recebem cursos de capacitação e aperfeiçoamento na correção de textos modelo ENEM, além de certificado emitido pela UFC.

4. **Revisores Solidários de Textos (escola);** a ação tem como objetivo formar estudantes revisores dentro da própria escola, que atuam como importantes colaboradores do trabalho docente nas revisões presenciais de textos demandadas durante as atividades semanais na instituição e na facilitação de cursos de produção textual aos demais estudantes. No ano de 2017, os novos revisores solidários foram formados pelos revisores em vigência na escola, pois a professora responsável estava impossibilitada de aplicar a formação, o resultado não poderia ter sido melhor, um número expressivo de estudantes concluíram com êxito sua formação, e darão assim, continuidade a ação nos próximos anos, uma estratégia fundamental para a manutenção dos revisores na escola, diante do natural fluxo de estudantes que precisam entrar e sair, ao terminarem seus estudos, da instituição ao longo dos anos de ensino médio.

Conhecendo esses e outros projetos da escola, consideramos que a EEEP Alan Pinho Tabosa tem avançado na valorização e no estímulo das juventudes, através do

protagonismo estudantil cooperativo e solidário, pois o compreende como fundamental para uma educação que pretende formar sujeitos participativos e responsáveis pela transformação dos espaços onde estão inseridos.

### **3.3 A Aprendizagem Cooperativa e a Estratégia de transição metodológica ETMFA**

Historicamente, a cooperação foi um dos fatores que contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da existência humana, indivíduos que se organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar metas em comum, foram os que tiveram maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano. (FIRMIANO, 2011.)

Pensadores da antiguidade, como Sócrates, 470 a. C – 390 a.C, já reuniam seus discípulos em grupos pequenos, para a execução dos estudos. Na Idade Média, artesãos colocavam seus aprendizes também em grupo, e os orientavam a ensinarem suas habilidades àqueles menos experientes. Ao longo da história, há relatos e documentos de diversas experiências em cooperação e grupos.

Avançando no tempo, na educação institucionalizada, podemos citar John Dewey (1938), como um dos difusores da cooperação nas atividades escolares. A escola deveria proporcionar práticas que promovessem situações de cooperação entre os sujeitos. Dewey coloca a escola como um meio de transformação social, pois deve ser o ambiente onde a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências concretas da vida com as matérias de estudo, podendo desenvolver projetos de forma autônoma de acordo com seus interesses, com a mediação do professor, o qual deve estar atento para estes interesses de modo a saber em que momento ou em que situação poderá apresentar as matérias para os alunos experienciarem.

Outro importante disseminador da aprendizagem através da cooperação trata-se do francês, Celestin Freinet. Sampaio, (1994) explica que, o pedagogo, inscrito, assim como Dewey, na corrente dos escolanovistas, trouxe uma visão marxista e popular para a organização educacional e a aprendizagem, quando entende que as contradições sociais acontecem também dentro da escola, por isso é necessário transformá-la através do trabalho e da cooperação.

A Pedagogia de Freinet fundamenta-se em 4 eixos norteadores; a cooperação, para a construção do conhecimento, a comunicação, para a disseminação dos saberes, a documentação, para o registro diário dos fatos históricos e a afetividade, que através do vínculo entre as pessoas é força motriz para a aprendizagem.

O pedagogo defendia a busca pelo conhecimento de modo mais expressivo, por parte dos estudantes, através de pesquisas nas bibliotecas e investigações que os mobilizassem enquanto produtores de novos saberes.

Constatamos que os princípios da Pedagogia Freinetiana, apontada anteriormente como componente da tradição dos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos, como uma proposta metodológica para a construção de uma Cultura de Paz, aproximam-se daqueles vivenciados nas práticas de aprendizagem da escola pesquisada, portanto, podemos afirmar que os ideários de Freinet podem ser comparados aos da EEEP Alan Pinho Tabosa.

Contudo, foi através da Aprendizagem Cooperativa sistematizada pelos irmãos norte-americanos David e Roger Johnson (2008), que a escola se fundamentou para elaborar suas estratégias de aprendizagem. Nela o processo de aprendizagem é compartilhado entre os estudantes, buscando o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Para isso propõe cinco elementos essenciais na efetivação da metodologia. Apresenta-se com uma proposta de estudo de grupos cooperativos, diferenciando-se daqueles utilizados tradicionalmente em sala de aula, nos quais se entrega o material de estudo, ou uma tarefa e poucos alunos da célula participam da sua execução, pois não há uma organização para essa atividade.

O grupo de aprendizagem cooperativa se distingue dos demais por existir uma interdependência entre os discentes que devem interagir entre si para alcançar a resolução da tarefa, ou seja, atingir a meta coletiva, que deve ser de interesse de todos e alcançada pela célula. Para Freitas e Freitas (2003) é fundamental que qualquer equipe se organize no sentido de que todos os seus elementos sintam que a sua atuação tem de ser útil, para eles e para o grupo.

Através dos *cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa* que são: o reconhecimento da **Interdependência Social Positiva**, a garantia de uma **Interação Promotora**, o compromisso com a **Responsabilidade Individual** de cada membro da equipe, o treinamento de **Habilidades Sociais**, que oportuniza a realização de **Processamentos de Grupo** ao final das atividades, acredita-se que, nessa perspectiva de educação, parece ser fundamental a construção de um ambiente propício a práticas que promovam uma Cultura de Paz na escola.

Com os cinco elementos presentes no plano de aula do professor é proporcionado um ambiente de cooperação e interdependência entre os participantes dos grupos: o primeiro elemento é a **Interdependência Positiva (Positive Interdependence)**, “os estudantes necessitam do interesse pelo rendimento de todos os membros do grupo tanto como pelo seu próprio” (OVEJERO, 1990, p.7), o aluno de um mesmo grupo depende do outro, de maneira

que todos dependam uns dos outros para que a aprendizagem aconteça. Os Jonhsons (2005) esclarecem que *“positive interdependence is the heart of cooperative learning<sup>14</sup>”*, pois, *“students must believe that they sink or swim together<sup>15</sup>”* (p. 3:6) para alcançarem seus objetivos em comum.

O segundo elemento, a **Responsabilidade Individual (Individual Accountability)**, trata-se do estímulo ao estudo de determinado conteúdo, de forma individualizada, conferindo a cada membro a responsabilidade por repassar um aprendizado diferente aos demais colegas de célula, que por consequência gera interdependência. Todos se empenham para promover a aprendizagem de todos com vistas a garantir o alcance de uma meta coletiva. Para os Johnsons (2005), *“It important that the group knows who needs more assistance, support, and encouragement in completing the assignment”*,<sup>16</sup> isso é importante para evitar que o trabalho cooperativo seja burlado, como quando um estudante ou poucos deles realizam as atividades de todo o grupo, e concluem, *“students learn together so that they can subsequently perform higher as individuals”*.<sup>17</sup> (p. 3:7)

Então, a partir da compreensão da responsabilidade individual, combinada com a interdependência positiva, os próprios alunos estimularão os colegas na elaboração da tarefa solicitada pelo docente durante a aula, tendo em vista que o critério de sucesso é um aprendizado coletivo, o que nos remete ao terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa, a **Interação Promotora (Face-To-Face Promotive Interaction)**, que permite aos membros do grupo uma interação na célula, promovendo a aprendizagem de todos, e gerando responsabilidade sobre cada um do grupo, nesse sentido é importante lembrar que os estudantes deverão trabalhar em células, pois o contato face a face proporciona um maior vínculo e responsabilidade entre os pares de um mesmo grupo. *“Once teachers establish positive interdependence, they need to maximize the opportunity for students to promote each other’s success by helping (...), and praising each other’s efforts to learn.”*<sup>18</sup> (p. 3:7) ou seja, eles precisam de atividades nas quais possam dialogar e interagir positivamente, pois estudantes em silêncio são estudantes desmotivados, que não podem contribuir para a aprendizagem dos colegas, que por consequência não aprendem também.

<sup>14</sup> A Interdependência Positiva é o coração da Aprendizagem Cooperativa (tradução livre).

<sup>15</sup> Os estudantes devem acreditar que ou ‘afogam-se’ juntos ou ‘nadam’ juntos (tradução livre).

<sup>16</sup> É importante que os membros do grupo saibam quem precisa de mais assistência, suporte e encorajamento para completar a atividade. (tradução livre)

<sup>17</sup> Os estudantes aprendem juntos, então, eles podem subsequentemente ter um desempenho mais alto como indivíduos. (tradução livre)

<sup>18</sup> Uma vez que os professores estabeleçam a interdependência positiva, eles precisam otimizar oportunidades para que os alunos contribuam com o sucesso uns dos outros, ajudando (...), e elogiando os esforços dos colegas em aprender. (tradução livre)

O quarto elemento da AC dá ênfase às *Habilidades Sociais (Social Skills)*, que se referem às competências sociais: saber ouvir, falar, compartilhar ideias, criticar ideias e não as pessoas, entre outras. “Os alunos não nascem com estas competências sociais, elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma sistemática de modo a permitir a estas a sua aquisição e consequente utilização no trabalho de grupo” (RODRIGUES, 2012, p.12). Dessa forma, os Johnsons (2005) reforçam, “*Leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills.*”<sup>19</sup> (p. 3:8)

Além disso, deve ser realizado, ao final da tarefa, o quinto elemento da aprendizagem cooperativa em sala de aula, o *processamento de grupo*, no qual os alunos devem ser capazes de distinguir quais ações que não são de ajuda, e decidir os comportamentos a adotar para um melhor funcionamento da equipe, banindo aqueles que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho. (FONTES E FREIXOS, 2004). Este elemento é muito importante para fortalecer o exercício da cooperação entre os educandos, encorajando-os ao enfrentamento de desafios mais complexos, além de garantir mais proximidade entre os membros do grupo, fortalecendo-o.

Nessa abordagem é importante explicar melhor que a aula constará de dois objetivos: o cognitivo, que diz respeito à construção do conhecimento, e o interpessoal que são as habilidades sociais vivenciadas e trabalhadas durante o desenvolvimento da tarefa. Esclarecendo sobre a relevância desses objetivos unidos, Lopes e Silva (2009) dizem que

... a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipe, intervir de uma forma autônoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa. (LOPES E SILVA, 2009, p. 9)

Relacionando-se com essa ideia, os estudos em educação para a paz, que compreendem a educação como dinâmica, contínua e permanente, fundamentada na perspectiva criativa do conflito, na paz engajada socialmente, cujo objetivo é desenvolver uma nova cultura que possibilite às pessoas perceberem-se de forma crítica sujeitos de uma sociedade, responsáveis pelo seu desenvolvimento (JARES, 2002), na tradição socioafetiva compreendem que “o ensino supõe algo mais que a mera informação e utilização dos métodos

---

<sup>19</sup> As habilidades de liderança, tomada de decisões, construção de confiança, comunicação e gerenciamento de conflitos devem ser ensinadas com a mesma intencionalidade e precisão que as habilidades acadêmicas. (tradução livre)

de conhecimento” devendo valorizar as habilidades e capacidades relacionais próprias da convivência social humana. (GUIMARÃES, 2011, p.82).

Fazendo então um paralelo com a educação para a paz, podemos encontrar na aplicação dessa metodologia ações que, por serem conduzidas e realizadas cotidianamente na sala de aula, caminham para uma cultura de hábitos que condizem com uma formação para a paz. Insistimos em dizer que uma “educação para a paz passa através da construção de uma personalidade na qual prevaleçam os comportamentos positivos de cooperação e negociação, ao invés da competição, antagonismo e maldade” (NOVARA, 1991. p.11). Por isso quando percebemos que não somos independentes uns dos outros, desenvolvemos comportamentos como a tolerância às diferenças, o conflito positivo, e a cooperação, aceitamos nossa responsabilidade sobre o crescimento do outro, seja social ou cognitivo e oportunizamos espaços de diálogos para uma melhor compreensão e desenvolvimento do grupo, estamos promovendo uma cultura positiva que se estenderá inclusive fora do espaço escolar.

A AC questiona o modelo de escola que centraliza as técnicas com foco no ensino, cujo principal personagem é o professor, e não o estudante, além de desprezar as interações sociais, quando orienta os discentes ao estudo individualizado, não oportunizando o treinamento em habilidades sociais, fundamentais para a vida em sociedade (MORAIS, BARBOSA e MAGALHÃES, 2014).

Quanto aos modelos de aula na educação básica no Brasil, muitas vezes as escolas ainda utilizam com mais frequência o método tradicional, com estratégia de aula expositiva, ou seja, o docente é o foco da atividade e os estudantes estão numa condição de passividade em relação ao conhecimento do professor, é o que Freire (1987) chama “educação bancária”, aquela em que o professor deposita seu conhecimento na mente do estudante e este simplesmente recebe, sem reflexão, questionamentos ou diálogo.

Essa proposta de educação não tem favorecido a formação crítica e consciente dos jovens, muito menos incentiva sua emancipação enquanto ser social, responsável e construtor de uma sociedade melhor, mostra-se também ultrapassada e pouco eficaz quanto ao aproveitamento do estudo.

Além disso, no que diz respeito à apreensão do conhecimento, segundo a Pirâmide da Aprendizagem de Glasser<sup>20</sup>, numa aula expositiva apenas 20% do conteúdo estudado é assimilado pelos discentes, outras formas de estudo como a leitura compartilhada, a síntese

---

<sup>20</sup> William Glasser foi um psiquiatra norte-americano que se dedicou à educação e desenvolveu uma Pirâmide indicando melhores métodos de apreensão do conhecimento aos estudantes. Disponível em: <http://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje/#more-10866> = Acesso em abr. 2018.

escrita, a paráfrase dos conteúdos e o ato de explicar a outra pessoa o material estudado são estratégias muito mais produtivas no processo de aprendizagem estudantil.

Assim, no topo da pirâmide de Glasser se encontram atividades de leitura como ponto de partida de estratégia de aprendizagem até aquelas que nos possibilitam ensinar o que estudamos, assim, garantindo maior aprendizado, como mostra a figura a seguir:

Figura 9: Pirâmide da Aprendizagem de Willian Glasser



Fonte: <https://pt.linkedin.com/pulse/pir%C3%A2mide-de-aprendizagem-william-glasser-edilson-brandalize>

Sabendo disso, e inspirados pela metodologia da AC, o grupo de profissionais da escola entende ser necessária uma estratégia de transição metodológica entre a abordagem tradicional expositiva e a abordagem da AC, pensando na comunidade escolar, que pode apresentar dificuldades na aceitação de um novo modelo de ensino, e nos professores que precisavam se *empoderar* mais na utilização da Aprendizagem Cooperativa.

A técnica adotada para a execução das aulas em AC apresenta cinco etapas distribuídas no plano de aula:

**Exposição inicial:** Seu tempo ideal é de até trinta por cento do tempo total de aula. Tem como objetivo expor brevemente o conteúdo que será estudado, a fim de que os estudantes se motivem a continuar o conhecimento nas outras etapas da aula. O professor tem autonomia para executar sua exposição da forma que preferir. Diversificar esse momento é também uma estratégia utilizada pelos docentes. Apresentação de slides, exposição no quadro,

vídeos e outros recursos são importantes, para que a aula seja sempre dinâmica. Essa etapa pode ser também omitida em algumas aulas, quando o professor decide ter mais tempo de trabalho com os estudantes, ele pode, por exemplo, iniciar a aula com leituras individuais dos conteúdos do livro didático, quando isso demandar mais tempo de aula. Outro ponto importante é entender que quanto mais tempo o professor leva em sua fala, menos tempo de aprendizado interativo os estudantes terão entre si.

**Tarefa individual:** No trabalho cooperativo, é importante que cada estudante possa, de fato, ser responsável pelo processo de aprendizagem no grupo, por isso há um momento na aula em que cada pessoa da célula terá uma atividade específica e interdependente a desempenhar, esta estará relacionada diretamente ao aprendizado de todo o grupo, ou seja, se ela não for bem executada o grupo todo será prejudicado, após a execução individual dessa tarefa, *o grupo precisará necessariamente compartilhar o conhecimento adquirido* a fim de que a próxima etapa seja também bem sucedida, por isso o estímulo na responsabilidade individual, um dos cinco elementos da A.C.

Nesta etapa, é importante frisar que o material didático disponibilizado, o tempo de execução da tarefa e seu nível de dificuldade devem estar adequados à turma, para evitar a falta de motivação dos estudantes.

**Meta coletiva:** Cada equipe receberá uma meta coletiva que só conseguirá ser desempenhada se o trabalho anterior tiver sido bem executado, pois os conhecimentos antes fragmentados entre os discentes, agora se apresentarão juntos. É fundamental que a meta coletiva seja um produto (um cálculo, um resumo, uma tabela preenchida, uma encenação, um projeto.) e, de preferência, recebida pelo professor ao final da aula, que deverá sempre valorizar as equipes que concluírem a atividade.

**Fechamento da aula:** Esse é o momento de tira-dúvidas, resolução coletiva de questões e reiteraões, a fim de que prepare os estudantes para a avaliação individual, a forma como acontece o fechamento fica a critério do professor e da dinâmica da turma, contudo esse é um momento importante e não é interessante não o executar, justamente por ser o a conclusão do trabalho coletivo.

**Avaliação individual:** Após uma aula inteira de trabalho cooperativo, o discente agora será avaliado de forma individual, essa avaliação tem o objetivo de concluir se o aprendizado foi eficaz e se a cooperação se estabeleceu em cada célula, pois como já foi dito, as etapas da aula são interdependentes e todos os componentes precisam ter se empenhado para o sucesso da sua aprendizagem e da aprendizagem de seus pares.

Na EEEP Alan Pinho Tabosa o formato da avaliação individual é padronizado, são cinco itens ou cinco questões de múltipla escolha que os estudantes resolverão e obterão um resultado de zero a cinco, onde a meta pretendida é de no mínimo três pontos. Essa avaliação tem função também de atribuição de notas, assim, os alunos têm a oportunidade de comporem suas médias ao longo do bimestre, conteúdo a conteúdo, e não apenas na “semana de provas”, como tradicionalmente acontece no sistema escolar.

Outras duas especificidades são importantes no trabalho cooperativo: O contrato de cooperação; que é um conjunto de acordos feito em cada célula para que o trabalho aconteça de modo eficaz, durante as atividades, funciona como um documento de apoio, no caso de algum componente do grupo apresentar atitudes que estejam atrapalhando o processo de aprendizagem. O segundo ponto, diz respeito à divisão de papéis estipulados aos estudantes no grupo. Os papéis ou funções serão escolhidos a partir do caráter das atividades propostas em sala. Alguns exemplos de funções do grupo cooperativo são: relator, guardião do contrato, controlador do tempo, coordenador da célula, entre outras.

Essa proposta de plano de aula traz consigo os cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa, por isso, decidimos pela pesquisa do impacto dessa estratégia na formação dos discentes em relação à promoção da Cultura de Paz na escola, ou seja, como a vivência estabelecida em sala contribui para uma educação baseada em valores humanos, diversidade social, senso de justiça, espírito coletivo, resolução positiva dos conflitos, incentivo à formação de lideranças entre outros componentes que contemplam uma Cultura de Paz. A seguir, apresentamos a figura do modelo plano de aula desenvolvido pelos profissionais da EEEP Alan Pinho Tabosa, que contempla a estratégia de aula ETMFA, objeto da nossa investigação.

Figura 10: Modelo de plano de aula na metodologia ETMFA

## PLANO DE AULA - EEEP ALAN PINHO TABOSA

PROFESSOR		DISCIPLINA		
DATA	AULA Nº	TEMPO PREVISTO	TURMA	SÉRIE
<b>1 - CONTEÚDO:</b>				
<b>2 - OBJETIVOS:</b> <i>Apresente os objetivos da aula.</i>				
<b>3 - DIVISÃO DE GRUPOS:</b> <i>especifique como será realizada a divisão de grupos, considerando os coordenadores de células (atentar os coordenadores de células para a divisão da semana).</i>				
<b>4 - EXPOSIÇÃO INICIAL:</b> <i>Mencione como será realizada a exposição inicial do conteúdo e quantos minutos.</i>				
<b>5 - CONTRATO DE COOPERAÇÃO:</b> <i>Lembre os coordenadores de células do contrato de cooperação e especifique algumas habilidades necessárias para a aula.</i>				
<b>6 - DIVISÃO DE PAPEIS:</b> <i>Especifique os papéis necessário para o trabalho em grupo.</i>				
<b>7 - META COLETIVA:</b> <i>Especifique a meta coletiva, ela deve ser um produto (um cálculo, uma tabela preenchida etc.)</i>				
<b>8 - ATIVIDADE INDIVIDUAL:</b> <i>Especifique o trabalho individual/Responsabilidade individual que os estudantes devem fazer antes do trabalho coletivo. A tarefa deve ser específica e clara. Evite tarefas genéricas e acima da capacidade do estudante.</i>				
<b>9 - ATIVIDADE EM GRUPO:</b> <i>Especifique a tarefa coletiva para as equipe, cada estudante deve realizar uma tarefa para a conclusão da meta coletiva. Os membros da célula devem receber materiais diferentes para garantir a interdependência.</i>				
Compartilhar leitura- <b>10 min.</b> Compartilhar questões- <b>15 min</b>				
<b>10 - FECHAMENTO DA AULA:</b> <i>Especifique o fechamento da aula, conclusões das tarefas, resoluções exercícios.</i>				
<b>11 - AVALIAÇÃO INDIVIDUAL:</b> <i>Diga como será essa avaliação, ela garante a responsabilidade individual e a interdependência de recompensas. Faça questões simples, fácil de apresentar o resultado.</i>				
<b>12 - PROCESSAMENTO DE GRUPO DA CÉLULA:</b> <i>É o momento dos estudantes refletirem sobre o trabalho na célula de aprendizagem. Como foi o trabalho e o que pode levar de bom para o próximo encontro.</i>				
<b>13 - PROCESSAMENTO DE GRUPO DA SALA:</b> <i>Especifique como será o processamento. É importante para reforçar certos comportamentos e ajudar os estudantes perceberem como melhorar e progredir, peça para alguns para participarem, falando dos pontos positivos e negativos.</i>				
<b>14 - REFERÊNCIA:</b> <i>Fonte do material: internet ou livros.</i>				
<b>15 – ANEXOS:</b> <i>Insira os materiais e orientações para os estudantes.</i>				

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Consideramos relevante discorrer um pouco sobre outras duas estratégias da escola, que interferem diretamente na execução do modelo de aula ETMFA, o *Curso de Liderança Cooperativa e Solidária*, e o *Projeto Coordenadores de Células*.

A primeira semana de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa não acontece de modo tradicional, com as atividades regulares das turmas, na verdade, é uma semana para que os estudantes novatos tenham vivências em Aprendizagem Cooperativa, e possam, na prática, entender como se dá a dinâmica da escola, seus princípios, além de conhecer e se aprofundar em temáticas pertinentes a aplicação e execução da metodologia em sala de aula.

O **Curso de Liderança Cooperativa e Solidária** “tem como objetivo estimular a liderança dos estudantes e capacitá-los para auxiliarem os professores na aplicação da metodologia.” (MORAIS E RAMOS, 2015, p. 142). Nele, os discentes passam por uma formação em oficinas com temáticas fundamentais para o trabalho cooperativo na escola, são elas: 1- História de Vida e Escrita de Memorial; 2- Avaliação do Desempenho Cooperativo na Escola; 3- Contrato de Cooperação e Processamento de Grupo; 4- Interação Promotora em Grupos Heterogêneos; 5- Habilidades Sociais; 6- Vivência de Conflitos; 7- Parceria Professor-Estudante; e 8- Protagonismo Estudantil. Ao final da semana, através de instrumentais de avaliação respondidos pelos próprios estudantes, o primeiro ciclo de coordenadores de células é formado.

No projeto **Coordenadores de Células**, os estudantes são responsáveis por coordenar o trabalho em equipe, realizar junto aos colegas o contrato de cooperação, estabelecendo acordos e comportamentos a serem vivenciados na célula, garantir a divisão das funções dentro do grupo, estimular a participação dos demais discentes no processamento da célula ao final das atividades e estar alinhados às orientações do professor de sala, tornando-se, assim, parceiros fundamentais do trabalho docente. (MORAIS E RAMOS, 2015)

As células são distribuídas nas salas da seguinte forma; com um total de 45 estudantes por sala, 15 células, com 3 estudantes em cada uma delas, são formadas nas turmas. Há um rodízio semanal dos grupos, o coordenador é o único que permanece na mesma célula (no mesmo local dentro da sala), contudo, bimestralmente, há, também, a troca de coordenadores dentro de cada sala, ou seja, estudantes que não estavam na função de coordenadores, passam a atuar nela. Tudo isso para garantir células heterogêneas e espaço de formação de liderança a todos os discentes.

Após nos fundamentarmos sobre os conceitos pertinentes à compreensão do trabalho, no próximo capítulo, trazemos a análise dos dados coletados na pesquisa,

relacionando-os com os estudos realizados com a finalidade de chegarmos às descobertas da investigação.

#### 4 Dos conceitos às descobertas

“A escola de Pentecoste é um projeto piloto, pioneiro. É um grande laboratório ‘pra’ que inovações pedagógicas desenvolvidas na história do PRECE e depois dentro da própria escola possam ser testadas como estratégias de formação e de acesso ao ensino superior, mas também como estratégia que possa ser replicada para outras escolas da rede.” (Elton Luz/ diretor da escola)

##### 4.1 Uma escola transformadora, transforma o quê?

No ano de 2016, a EEEP Alan Pinho Tabosa passou a integrar a Rede de Escolas Transformadoras <sup>21</sup>, que é uma iniciativa da Organização Mundial *Askoka* em parceria no Brasil com o Instituto *Alana*. O objetivo da rede é identificar, mapear e apoiar escolas com experiências inovadoras em todo o mundo, proporcionando a divulgação e o compartilhamento dessas práticas, fortalecendo a reflexão de que todos somos agentes de mudanças na sociedade, além de incentivar um novo modelo de educação para a sociedade, respaldado em competências transformadoras. (ALMEIDA MATOS, LOPES E MATOS, 2016, p. 108)

Tais competências são<sup>22</sup>: a **empatia**, que se trata da capacidade de ouvir e acolher as ideias dos outros, o **trabalho em equipe**, que contribui para a realização de ações em prol de resultados comuns, a **criatividade**, capacidade de expressão dos estudantes em meio as mais diversas linguagens, promovendo ideias de mudança da realidade vigente e o **protagonismo**, que propõe o engajamento e a participação dos indivíduos, o despertar do pensamento crítico e a percepção das problemáticas a sua volta.

No Brasil, a iniciativa começou em 2015 e, até o ano de 2017, 18 escolas faziam parte da rede.

Reconhecemos que, em um cenário de mais de 180 mil escolas, entre públicas e privadas, falar 15 escolas pode parecer pequeno. O que não pode ser compreendido como menor é o impacto na vida de milhares de crianças, jovens, famílias, educadores, funcionários, técnicos de secretaria, agentes comunitários, e na vizinhança dessas escolas. Não é pequeno o movimento que essas escolas podem disparar nas demais escolas brasileiras. (LOVATO E FRANZIM, 2017. p. 09)

<sup>21</sup> Mais informações em: <https://www.escolastransformadoras.com.br>

<sup>22</sup> Informações retiradas do site das Escolas Transformadoras. = Acesso em mar. 2018.

Pensar uma escola transformadora é tarefa complexa e importante para compreendermos a função da instituição escolar dentro de uma sociedade. Para o programa Escolas Transformadoras,

a transformação que nos interessa mostrar nasce da potência de agir a partir das relações na comunidade escolar, que se responsabiliza por criar um ambiente onde todos possam protagonizar a transformação da realidade com vistas a um bem comum. (...) Mais do que discutir conceitos, era preciso dar visibilidade aos desafios e caminhos que equipes construam para que outros movimentos de transformação em escolas, territórios e políticas públicas de educação pudessem vir a ser transformados e transformadores também. (LOVATO E FRANZIM, 2017. p. 08)

E continuam,

Acreditamos que é a partir da soma de esforços e atitudes que ocorre a transformação efetiva da realidade social. Assim como a pedra que cai no meio do lago, seu impacto ativa ondas que se expandem pouco a pouco, até chegar à beirada. Começa pequeno, mas seu alcance pode ser incomensurável. (LOVATO E FRANZIM, 2017. p. 09)

A respeito da ideia de transformação que a educação pode promover, precisamos estar conscientes de que tipo de transformação é esta e quais as suas possibilidades e limites dentro da sociedade capitalista que vivemos, para não incorreremos na ingenuidade de pensar a educação como a ‘instância salvadora’ e responsável pela mudança da sociedade. Sobre isso Schor (1992) nos orienta que

(...) a verdade é que, após 1964, tornei-me mais consciente dos limites da educação na transformação política da sociedade. Entretanto, através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade. (SCHOR, 1992, p. 44)

Dessa forma, Freire (1988) complementa que,

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido dessa transformação. (FREIRE, 1988, p. 11.)

A partir disso, podemos compreender que, pensar uma escola transformadora de modo consciente e maduro é pensar um ambiente em que as possibilidades de luta e mudança têm suas especificidades e que a escola pode, mesmo que dentro da contradição de estar

inserida no projeto político neoliberal, funcionar como espaço de desvelamento da ideologia dominante, da lógica capitalista sob nossas vidas. Schor (1992) concorda quando diz que,

Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso que podemos pensar na transformação. (SCHOR, 1992, p. 25)

Assim pensando, na educação como lugar de reflexão e compreensão da realidade, podemos entendê-la como espaço transformador de seus sujeitos, espaço de cuidado integral do ser humano, de espaço formativo e formador da consciência de um povo, portanto **um espaço legitimamente político**. No caso da escola pública, a educação deve ser o processo que dá condições emancipatórias às consciências das pessoas através do conhecimento. “Quanto mais seriamente você está comprometido com a (...) transformação, (...) mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem (...) para a sociedade real na qual eles ainda vivem.” (SCHOR, 1992, p. 87)

Alguns depoimentos de estudantes<sup>23</sup> das Escolas Transformadoras do Brasil apontam para essa compreensão de transformação dentro dos limites e possibilidades da educação; “*É uma escola aberta para você conversar, se expressar. Aqui é possível conhecer várias culturas e outras realidades. É uma escola que te ouve.*” (Iraci Helena do Nascimento, 38 anos, aluna de agroecologia do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), em Glória do Goitá (PE).

“A escola estimula a evoluirmos, sempre discutindo. Eles sempre colocam temas novos na mesa para a gente discutir, transformar. Se eu pudesse dizer o quanto eles me influenciaram como cidadão, na forma como me expresso e me sinto, diria que foi uma experiência extraordinária. É uma proposta diferente, tem a ligação amorosa da amizade. É uma experiência muito rica.” (Rodrigo Antônio de la Cuadra de Melo, 14 anos, aluno do nono ano da Escola Vila, em Fortaleza (CE)).

“Transformar é estimular o protagonismo dos estudantes junto com a equipe da escola. É saber observar um fato e criticá-lo. Pensar o que podemos fazer para mudar isso. E qual é a rede de pessoas que pode me ajudar a mudar o que eu percebi. Além de ensinar a matéria conteudista, a escola ajuda o aluno a perceber o que tem de errado na sociedade e a modificar a realidade para o bem comum.” (Jordânia de Souza, 18 anos, aluna do segundo ano do Ensino Médio na EEEP Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste (CE)).

---

23

Depoimentos retirados do livro digital O Ser e o Agir transformador, 1ª ed. 2017, Loreto e Franzim Orgs. da Rede de Escolas Transformadoras. Disponível em: [www.escolastransformadoras.com.br](http://www.escolastransformadoras.com.br) = Acesso em mar. 2018.

As escolas que se disponibilizam a serem transformadoras precisam entender que os processos dessa jornada são inevitavelmente dialéticos, por isso as estratégias de ação numa escola transformadora devem estar fundamentalmente alinhadas aos seus princípios político-pedagógicos, que devem orientar para uma *educação libertadora*<sup>24</sup>, como nos ensinou Freire (1970). Toda a comunidade escolar deve ser estimulada a práticas de reflexão crítica da realidade vigente em nossa sociedade, nas suas mais profundas questões, como pontuam Schor, (1992),

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. (...) O que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. (...). Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação. (SCHOR, 1992, p. 48)

#### **4.2 A turma Acadêmica, os sujeitos da nossa história**

O curso Acadêmico, na escola de ensino profissionalizante, é mais uma das inovações da EEEP Alan Pinho Tabosa, que, por sua história estreitamente vinculada à experiência do PRECE, programa que através de estudos em grupo contribuía com o acesso de jovens das regiões interioranas ao ensino superior, obteve a permissão da SEDUC-CE para trabalhar estratégias de aprendizagem distintas com o objetivo de formar estudantes capacitados ao ingresso em universidades.

Os componentes curriculares do curso se diferenciam daqueles dos técnicos, pois, ao invés de dedicarem parte de sua formação a conhecimentos da área profissional, nas disciplinas ofertadas, trabalham nos projetos da escola e estudam em cursos eletivos disponibilizados bimestralmente, tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes, em algumas situações.

Além disso, no último semestre do 3º ano do ensino médio, enquanto os estudantes lotados nos cursos técnicos estão em estágio obrigatório nas instituições concedentes, os acadêmicos estão com uma programação de estudos específicos para o ENEM, como, resolução semanal de simulados do exame, laboratórios de produção textual, aulas específicas nas disciplinas que a turma tem mais dificuldade, além de atividades físicas

---

24

Obra Pedagogia do Oprimido. (Freire, 1970)

na quadra da escola, estas, com o intuito de diminuir a tensão que tanto o exame quanto a jornada de estudos normalmente provocam nos discentes.

A cada ano, as estratégias de aprendizagem para o curso Acadêmico têm se aperfeiçoado. Em 2017, a coordenação do curso construiu um projeto no qual a turma acadêmica também precisaria apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como fazem os cursos técnicos, com suas experiências de estágio, contudo, a prática dos discentes acadêmicos se realizaria dentro da própria escola, através de cursos pensados, elaborados, planejados e ministrados pelos próprios estudantes. As temáticas ficavam a critério de cada grupo formado, esses cursos entram na programação das disciplinas eletivas da escola, assim garantindo público participante. Outra forma de participar da atividade proposta pela coordenação era engajando-se nos projetos da escola, como Letras Solidárias, entre outros. O resultado disso foi um sucesso, as bancas de defesa dos TCCs, no final do ano, avaliaram muito bem os estudantes, que, por sua vez, aprenderam bastante com a experiência de ensino e pesquisa a qual se propuseram. Consideramos valiosíssimo quando a escola trabalha em parceria com os estudantes, estimulando a autonomia destes.

A turma pesquisada entrou na escola no ano de 2015 e, por ocasião da saída de sua professora Diretora de Turma <sup>25</sup>, em agosto do mesmo ano, tornamo-nos mais próximos, pois assumimos tal função. Inicialmente com 45 estudantes, em 2017, seu último ano letivo, os acadêmicos somavam 42, número ainda expressivo, pois o índice de desistência dos estudantes em escolas de ensino profissionalizante é alto, muito atribuído ao tempo de permanência dos estudantes na escola, são um total de 10 horas diárias, alguns estudantes não se adaptam.

De modo geral, a turma manteve ao longo dos anos um nível de desenvolvimento acadêmico adequado, o resultado disso apresenta-se também no índice de aprovações no ensino superior, até a finalização deste trabalho, ainda em processo, pelas diversas chamadas dos programas Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Universidade Para Todos (ProUni). Contudo, gostaríamos de apresentar alguns dos dados já coletados pela escola sobre o ingresso dos estudantes da turma no ensino superior (TABELA 1).

---

<sup>25</sup> No Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) um professor da escola fica responsável por uma turma, nas suas mais diversas necessidades. O projeto tem como objetivo dar assistência de modo mais específico a cada estudante de uma turma. O PDT acompanha o desempenho acadêmico e socioemocional dos discentes, estabelece uma relação mais estreita entre a família e a escola e mantém a coordenação pedagógica a par das possíveis intervenções que podem contribuir para a vivência da turma dentro da escola. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br> = Acesso em mar. 2018.

Tabela 1- Aprovações no ensino superior: turma Acadêmico 3 (\*quantidade de estudantes aprovados.)

Aprovações pelo SISu	Aprovações pelo ProUni	Aprovações em Facul. Privadas
Engenharia Metalúgica (UFC) *1	Enfermagem (FATENE E FANOR) *4	Pedagogia (ACEST) *1
Saneamento Básico (IFCE) *1	Gestão hospitalar (Estácio) *1	Biomedicina (FAMETRO) *1
Engenharia de Energias Renováveis (UFC) *2	Gestão de Recursos Humanos (FANOR) *1	Enfermagem (UNIFOR) *1
Design de Moda (UFC) *1	Gastronomia (UNIDERP) *1	Farmácia (NASSAU) *1
Letras (UFC) *2		
Ciências Biológicas (UFC) *1		
Engenharia de Pesca (UFC) *1		
Educação Física (UFC) *2		
Ciências Sociais (UFC) *1		
Farmácia (UFC) *1		
Processos Químicos (IFCE) *1		
Humanidades (Unilab) *1		
Engenharia de Alimentos (UFC) *1		

Fonte: Dados coletados da secretaria da escola em 2018.1

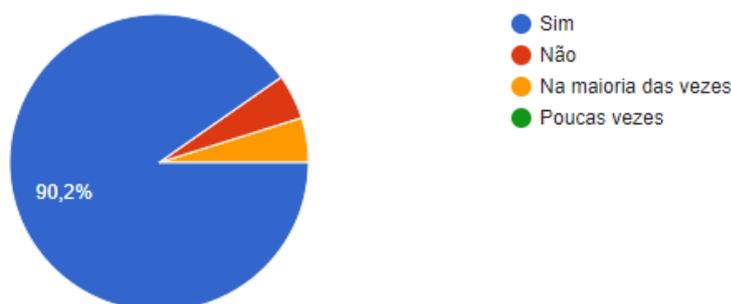
Podemos constatar que o número de aprovações no ensino superior da turma é bastante expressivo, um total de 27 discentes, mais da metade da turma. Defendemos a entrada dos jovens das escolas públicas na universidade, principalmente nas instituições de ensino superior públicas, um dos espaços de maior prestígio na sociedade, por ser também espaço de reflexão, posicionamentos e disputa ideológica. Portanto é fundamental que o povo ocupe esse lugar, primeiro por direito e depois pela necessidade da mudança do *status quo* das relações de desigualdade e exploração da classe trabalhadora em nosso país.

### 3.3 Há Paz nas vozes das Juventudes?

Em nossa pesquisa, decidimos por trabalhar com a perspectiva dos discentes sobre nosso objeto, pois gostaríamos de compreender como estes entendem sua formação dentro da escola. Tal escolha nos mobilizou também por desejarmos encontrar os pontos que podem vir a contribuir com o aperfeiçoamento das estratégias que proporcionam um maior aprendizado das juventudes na escola.

A partir disso, analisaremos os dados coletados durante nossa pesquisa, relacionando as respostas do questionário, parte inicial da investigação, através dos gráficos, com as entrevistas realizadas, parte final da pesquisa:

Gráfico 1 – Pergunta se a/o estudante gosta de estudar na escola.



Fonte: dados da pesquisa.

Em nossa primeira questão, 90.2% da turma respondeu gostar de estudar na escola. Consideramos esse dado significativo, pois segundo, Casassus (2009), é importante que a escola seja um lugar emocionalmente positivo aos seus sujeitos – assim, os processos de aprendizagem tendem a se realizar de modo mais efetivo. Para o mesmo autor, a escola emocional “é um lugar onde se reconhece as necessidades das pessoas que ali interagem.” (p. 203)

Contribuindo com essa ideia, uma das estudantes entrevistadas nos esclarece sobre sua satisfação com a instituição quando nos diz:

O convívio da gente é muito diferente, ‘meu deus’, a gente faz amizade não é só com aluno, é com professor também. E ‘tipo’, essa escola, ela não preza só o nosso aprendizado acadêmico, ela preza muito nosso aprendizado social, e a gente entra aqui uma pessoa e sai outra totalmente diferente. (Estudante 4, grupo 1)

Observando isso, lembramos que Casassus (2009) também reforça que a escola se trata de um lugar cujo sistema de relações se baseia em torno da aprendizagem, e aprender é uma função das emoções. Dessa forma, a educação também é resultado das relações que acontecem com as interações entre estudantes, professores, funcionários, tendo em vista que todas essas relações, por serem humanas, geram reações no âmbito das emoções.

Outra estudante, em sua resposta, confirma a noção de que a escola é um ambiente de relações positivas, e que isso lhe proporciona satisfação, nos dizendo: “ **Sim, com certeza. Bastante. Porque eu me sinto muito bem aqui, as pessoas ou professores, que eu considero muito amigos. E assim, quando às vezes eu ‘tô meio mal’, aqui eu fico bem. Eu gosto muito de estar aqui.** ” (Estudante 13, grupo 3). Os depoimentos vão seguindo nessa direção, sobre as relações construídas dentro da escola, “ **Especialmente por causa dos amigos, tanto os amigos estudantes quanto os próprios professores.** ” (Estudante 16, grupo 3)

Uma das estudantes ainda expressa que o nível de interação na escola estreita os laços de amizade entre os estudantes, o que funciona como um suporte de acolhimento emocional muitas vezes, como sugere:

Eu gosto porque é diferente, é uma metodologia que principalmente aproxima as pessoas, não é todo mundo sem olhar ‘pro’ lado, individual. A gente se preocupa realmente (...) a gente sabe de tudo, e ‘vai lá’, vai conversar, dar um apoio, eu gosto disso, eu me sinto bem, acolhida. Eu sei que quando eu saio de casa, se tiver acontecido alguma coisa, eu sei que vou chegar aqui e vai ter alguém, um ombro amigo, eu gosto disso. (Estudante 6, grupo 1)

Logo na primeira pergunta de nossa pesquisa, podemos começar a compreender a relevância do investimento nas relações humanizadas dentro da escola para que esta seja um ambiente de convivência e aprendizagem produtivas. Acreditamos que espaços que promovem interações emocionais saudáveis contribuem com uma Cultura de Paz na escola à medida que

(...) não há aprendizagens fora do espaço emocional, que tudo o que alguém faz tem uma emoção na base, que o clima emocional na sala de aula é o principal fator que explica as variações no rendimento dos alunos, que as emoções servem para pensar melhor, que elas influem na saúde, para o bem e para o mal, que permitem a sobrevivência das pessoas e dos grupos (...) (CASASSUS, 2009, p. 205)

Portanto, concordamos que o clima emocional do ambiente é fator fundamental para que as diferentes formas de aprendizagem possam ser potencializadas, o que gera maior

qualidade no desenvolvimento tanto das relações quanto dos indivíduos participantes daquele lugar.

Ainda analisando as motivações dos estudantes em relação à escola, outras respostas apresentadas dizem respeito de forma mais específica ao tipo de envolvimento com os processos de aprendizagem que os estudantes adquiriam ao se engajarem na proposta pedagógica da instituição. Sobre isso, relatam:

Transforma demais, porque, ‘tipo’, eu não queria nada. Nos finais de semana, eu saia com meus amigos, eu, ‘tipo’, não era ‘vagabundava’ a palavra, eu não queria estudar, eu não tinha uma perspectiva igual eu tenho agora nesse exato momento, de faculdade, foco, e também a questão social, eu não... Essas coisas de solidariedade, cooperação, eu nunca tinha nem ‘visto’ falar nessas palavras quando eu estudava na minha antiga escola, e quando eu entrei aqui, eu tive essa perspectiva de cooperação, estudar em grupo, pessoas diferentes. É... ter pessoas que pensam diferente ao seu redor, ter empatia, foi muito importante ‘pro’ meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, social... (Estudante 7, grupo 2)

Eu acho que existe uma liberdade, de uma certa forma, a gente tem uma liberdade. Assim, eu acho que autonomia... Meu irmão (que é professor de outra escola), ele acha que não daria certo, implantar logo assim, porque a autonomia é muito diferente, os alunos são muito diferentes. Realmente, autonomia é um negócio muito complicado, você não vai ter autonomia assim de um dia ‘pro’ outro, existem passos. Hoje, eu acho que no terceiro ano, eu tive mais autonomia do que no primeiro e no segundo ano. Eu acho que vai ser sempre assim, você vai obtendo autonomia o quanto você trabalha com ela, entende? Se você nunca trabalhar, você nunca vai ter, você nunca vai testar. E eu acho que transforma muito, a tia falou do protagonismo, eu me sinto uma pessoa mais protagonista, me sinto uma pessoa mais responsável, proativa, e eu acho os estudantes aqui proativos, mesmo os que são um pouco mais retraídos, mas no seu ciclo de amizade, eles são proativos, eles conversam e tudo... (Estudante 10, grupo 2)

Através dos relatos, podemos verificar que o trabalho a partir de uma educação em valores humanos é expressivo nas vozes dos discentes, pois ao responderem sobre sua satisfação em estudar na escola apontam aprendizados além dos cognitivos, reforçam que vivenciar a solidariedade, a empatia, a autonomia, o protagonismo, entre outros valores, faz da formação deles um instrumento de transformação em suas vidas. Sobre esse tema, Castro (2012) defende:

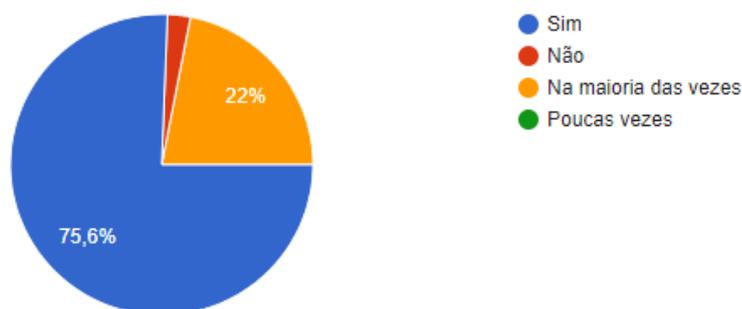
o trabalho com os valores humanos na escola, a nosso ver, carrega uma proposta diferenciada e nova por despertar na sociedade aspectos voltados para como vivemos, se nossas relações são saudáveis, se nos colocamos diante da situação vivida pelo outro independente do credo e etnia, e se nossas ações estão voltadas para potencializar o melhor que existe em nós. (CASTRO, 2012, p. 36)

Os depoimentos acima, legitimando o resultado do gráfico apresentado, ajudam-nos a entender que as primeiras referências de aprendizagem e formação expostas pelos

estudantes sobre a escola podem dizer muito a respeito do tipo de cultura estabelecido ou proposto como base da instituição, uma cultura que investe nas relações, nos valores e nas pessoas.

A pergunta seguinte, no questionário, tratava sobre o aprendizado cognitivo dos discentes nas aulas. Apresentamos o resultado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Pergunta se a/o estudante se sente aprendendo nas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, 75,6% dos estudantes responderam que se sentem aprendendo, enquanto 22% apontam que na maioria das vezes isso acontece. Apesar deste dado, os discursos feitos durante a entrevista apontavam, de forma hegemônica, para a ideia de que os estudantes se sentiam aprendendo sempre durante das aulas. Sobre esse resultado, as falas nos ajudam a compreender melhor as impressões dos discentes quando estes explicam:

Eles (professores) colocam muito de a gente querer uma coisa além, e que se a gente quer alguma coisa diferente, ser bem sucedido, a gente tem que procurar a educação, mas não só pra fazer os outros gostarem, mas pra gente se realizar também. E, 'tipo', a gente tira isso de aprender só 'pra' prova. Nas outras escolas a gente aprende 'pra' aquele dia e pronto, aqui não, aqui a gente aprende, não só decora, e a gente tem que aprender 'pra' poder ensinar 'pros' outros, isso realmente faz a gente aprender. (Estudante 4, grupo 1)

(...) a gente tem uma aproximação a mais, 'né', com eles (professores). A gente cria uma intimidade com muitos deles, 'aí', essa aproximação faz a gente aprender mais na aula, a gente se sente confortável, a gente vai confiante na aula, é 'tipo', um exemplo meu, do ensino fundamental para o ensino médio, e não gostava muito de matemática, no meu fundamental, eu sabia desenvolver, mas eu não gostava, acho que não era nem a matéria em si, mas o modo como o professor ensinava, a falta de diálogo entre ele e eu não ajudava muito, 'aí' quando eu vim 'pra cá', quando os professores de matemática davam um ânimo a mais, 'fez eu' gostar de matemática, 'fez eu' praticar cada vez mais matemática e eu gosto. Acho que esse relacionamento entre professor e aluno é muito bom, que faz a gente aprender cada vez mais dentro da sala de aula. (Estudante 2, grupo 1)

Novamente, percebemos as relações fazendo diferença nos processos de aprendizagem dos estudantes, quando estes são questionados agora sobre seu desenvolvimento acadêmico. Freire (1996) nos ajuda a compreender a importância de uma relação de bem querer dos educadores aos educandos, como força do processo pedagógico libertador, e esclarece:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, eu me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática do ser humano. (FREIRE, 2002, p. 141).

A afetividade é um valor humano, portanto, emocional, que pode ser construído também entre professores e estudantes. A EEEP Alan Pinho Tabosa acredita que a parceria nessa relação docentes-discentes tem funcionado como estratégia de aprendizado integral, não só dos estudantes, mas também dos educadores, que, por estarem num ambiente pedagógico, são também envolvidos e (trans) formados em sua integralidade.

A preparação inicial dos estudantes recém-ingressos na escola é lembrada no depoimento a seguir, e valorizada como mais uma estratégia importante para a permanência da discente na escola e a otimização do seu processo de aprendizagem:

Assim, eu me acho uma aluna boa, porque eu gosto de estudar, eu gosto de vir ‘pra’ escola. Só que a escola, ela teve um papel fundamental nisso, porque antes, na outra escola, eu praticamente não fiz, ‘sei lá’, o meu oitavo e meu nono (ano), porque eu faltava muito, porque eu não gostava do espaço realmente da escola, e aqui, como ela lhe motiva... Eu vim ‘pra cá’ sem saber que era cooperativo, é tanto que quando e vi eu pensei, ‘meu deus, onde eu me meti’ (risos), ‘aí’, como a escola abre todo um espaço, tem todo um diálogo daquela semana, aquela primeira semana é fundamental, se não fosse ela eu não sei o que eu teria feito não, fundamental. É tanto que nas primeiras escolhas dos coordenadores eu coloquei logo o meu nome, porque eu já queria conhecer tudo, porque eu vi que era uma oportunidade de poder crescer também academicamente e pessoalmente. É... ‘Tipo’, não ser só mais ‘individualzinha’, mas sim, ajudar o outro, porque você não tem só a realização pessoal, mas tem a realização coletiva, de poder ajudar alguém, é isso. (Estudante 6, grupo 1)

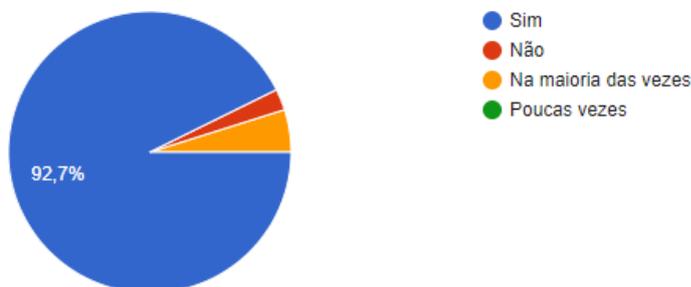
Assim, entendemos que o investimento na formação de modo específico em temáticas que dizem respeito aos valores humanos, à relevância de estratégias que contribuem para uma convivência democrática, tolerante, acolhedora, cooperativa e solidária, com relações positivas entre os sujeitos do ambiente, é uma atitude de promoção à uma Cultura de Paz tendo em vista que

O papel da escola na promulgação dos valores é questão indispensável. Dependendo da sua atuação esta pode vir a contribuir decisivamente na formação dos cidadãos. Entretanto, ressaltamos também que esse processo de transformação da sociedade não é de exclusiva responsabilidade da escola. (CASTRO, 2012, p. 39)

Por isso, concordamos que a educação tem papel importante na formação humana, especialmente enquanto vivemos em uma sociedade tão contraditória e violenta. Também entendemos, contudo, que a formação dos indivíduos dentro do espaço escolar precisa estar atrelada de modo permanente a sua libertação de consciência, sua clareza sobre os processos políticos, econômicos e sociais que a realidade vigente impõe às diferentes formas de convivência. Assim, o estabelecimento de uma conexão diferente, desveladora, com o conhecimento e com a realidade é fator fundamental para que a educação contribua com a transformação dos sujeitos nela inseridos (SCHOR, 1992).

De forma progressiva, em nossa pesquisa, o questionamento seguinte aborda de modo mais específico as compreensões dos discentes sobre a estratégia de transição metodológica, ETMFA, objeto de nosso trabalho. Abaixo, analisamos os resultados.

Gráfico 3 – Pergunta se a/o estudante entende as etapas da ETMFA executadas nas aulas.



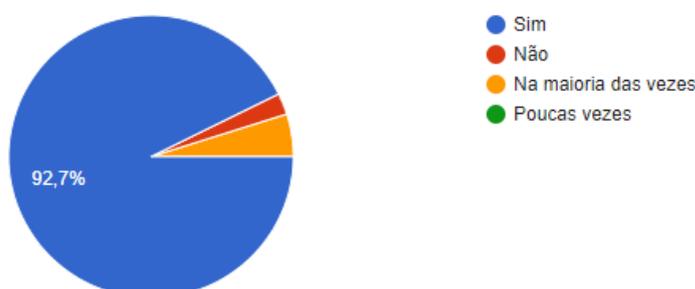
Fonte: Dados da pesquisa.

À pergunta apresentada, 92,7% da turma acadêmica responde que entende as etapas da estratégia ETMFA executada nas aulas da escola. Fizemos essa pergunta, aparentemente simples, para termos certeza de que os estudantes têm propriedade conceitual para compreenderem os objetivos do método enquanto mecanismo pedagógico. As respostas trazem como exemplo os cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa presentes nas etapas do método de aula pesquisado, como nos discursos que seguem: **“O que fica mais explícito na minha cabeça, sobre essa pergunta é o processamento, que é dar e receber feedback. A gente vai falar com o ‘coleguinha’, o que ele fez de errado, o que prejudicou o andamento da atividade, o que ele fez de certo”** (Estudante 17, grupo 3), **“Na questão da**

**interdependência, né? Porque você é independente dependendo dos outros”** (Estudante 13, grupo 3) e **“O que eu lembro mais sobre AC e a metodologia é a cooperação, cooperar com os amigos ‘pra’ poder realizar a atividade”** (Estudante 14, grupo 3).

Logo depois, passamos para a quarta questão, que pretendeu comparar os métodos de ensino tradicional (expositivo) e o proposto pela escola (ETMFA).

Gráfico 4 – Pergunta se a/o estudante considera o método pesquisado mais eficaz do que o tradicional, em sua aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas entrevistas, a partir dessa pergunta, os estudantes começaram a discutir de modo mais crítico sobre a metodologia proposta pela escola. Consideramos essa posição algo positivo, pois chegamos a um momento da conversa em que eles se sentiram mais à vontade para refletir sobre sua própria prática e o desenvolvimento de seus processos educativos na sala de aula.

Ainda que no questionário 92.7% dos estudantes tenham respondido que a estratégia da escola é mais eficaz do que a expositiva tradicional, os estudantes entrevistados nos apresentaram ponderações na execução da ETMFA, como nos depoimentos:

Eu acho que tem um impasse só, porque ele vai funcionar realmente se todos contribuírem. Eu realmente percebi que quando eu falo sobre o assunto, quando eu compartilho... É científico, você absorve mais, mas também tem a condição do seu colega também compartilhar, então tem que ter reponsabilidade com a célula, e não só você compartilhar, aí tem esse conflito aí. (Estudante 10, grupo 2)

Já foi até comprovado cientificamente que quando você ‘tá’ compartilhando, sendo “o professor”, você aprende mais do que o que está só ouvindo, porque na maioria das escolas é padrão só fileira e os meninos tudo ouvindo o professor falar a aula toda. (Estudante 7, grupo 2)

Por fim, uma das estudantes afirma: **“É só adquirir o que a escola impõe, que é uma metodologia cooperativa, se todos forem cooperar dá certo a metodologia.”** (Estudante 8, grupo 2)

Compreendemos que a escola não é um espaço isolado da sociedade e, por isso, de modo geral, reproduz e muitas vezes estimula todos os comportamentos, valores e outras variáveis desta, que podem influenciar na desmotivação dos estudantes e/ou na não adesão às atividades propostas. Por isso, ressalta-se a importância de uma educação que valorize também, além dos conteúdos científicos, aprendizados que proporcionem atividades e atitudes permanentes que envolvam as dimensões relacionadas à formação humana em sua completude (CASTRO, 2012).

Os estudantes continuaram a discussão relembando a importância dos mecanismos que a metodologia propõe, como o contrato de cooperação e o processamento de grupo, que contribuem para uma melhor organização das atividades e apresentam-se como ferramentas para lidar com as divergências e os objetivos da célula no momento da aula. Contudo, afirmaram que ainda muitos estudantes não têm maturidade para respeitar os pontos do contrato e compreender as críticas que recebem durante o *feedback* dos colegas sobre o desempenho do grupo.

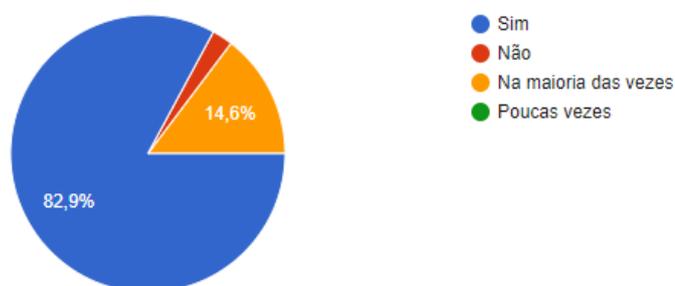
Além disso, conversaram também sobre algumas situações em suas escolas anteriores, apontando que uma das diferenças entre as metodologias está no próprio *layout* da sala de aula. Com o método tradicional, segundo os pesquisados, os estudantes que se sentam frequentemente nas carteiras ao fundo da sala não estão em condições de aprendizagem favoráveis, tanto pela atenção que o professor não consegue dar a estes, quanto pela distância daqueles estudantes que têm mais facilidades com os conteúdos estudados, que poderiam auxiliar no desenvolvimento cognitivo de seus colegas. A sala torna-se um espaço de exclusão, segundo os entrevistados, nesse modelo de aula. No modelo proporcionado pela escola, as células cooperativas visam garantir maior interação entre os estudantes e assim um apoio mútuo na execução das atividades. Além disso, a rotação semanal entre dos membros dos grupos facilita o contato e a convivência mais heterogênea dos sujeitos na sala de aula e possibilita ao professor caminhar na sala entre as células, durante as atividades, percebendo com mais facilidade os estudantes que possam estar desmotivados ou com dificuldades nos conteúdos, ao mesmo tempo em que incentiva a autonomia das células.

Acreditamos que, quando a educação escolar aponta para uma horizontalidade no processo de construção do conhecimento, com estratégias que diminuam a possibilidade da tradicional condição do professor em ‘transferir o saber’, uma nova motivação para o

aprendizado é cultivada, proporcionando para os estudantes maior segurança da sua própria capacidade enquanto ser intelectual (SCHOR, 1992).

Nossa quinta pergunta, progressivamente, segue para nossa questão mais específica a respeito da relação entre a estratégia de aula ETMFA e sua relação com uma Cultura de Paz, quando tem como foco analisar a qualidade das relações a partir das vivências em sala de aula.

Gráfico 5 – Pergunta se a/o estudante considera que o método ETMFA auxilia a melhorar interação dela/e com os outros estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa.

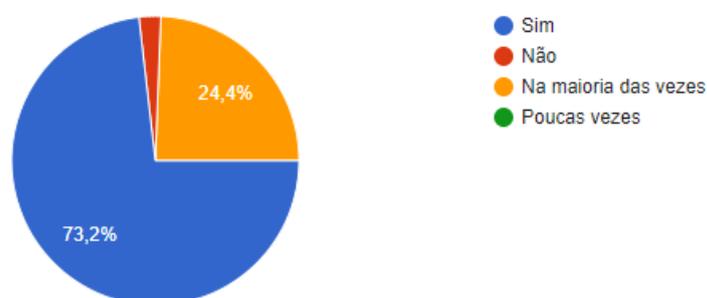
Com o resultado de 82.9% dos estudantes avaliando que “sim”, enquanto que 14.6% consideram que o método auxilia “na maioria das vezes”, uma das estudantes explica:

A gente pode perceber também na diferença de pessoas que entraram aqui e quando vão saindo agora, no final do 3º ano. Tem gente que a gente conhecia que era muito, muito tímida, não falava nada, andava com a cabeça baixa, e com o tempo foi aprendendo a interagir quando necessário, e agora assim, naturalmente. (Estudante 17, grupo 3)

Um dos estudantes relata que pela “obrigação” de precisar se comunicar com os demais colegas, todos acabam aprendendo e “se acostumando” uns com os outros. De forma geral, acreditam que aprendem com o método a se relacionarem de modo mais positivo.

A pergunta de número 6 continua a discussão sobre o método ETMFA e sua repercussão na interação dos discentes.

Gráfico 6 – Pergunta se o método aplicado em sala de aula ensina a/o estudante a interagir de forma positiva.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão proposta, 73.2% dos estudantes consideram que o método ETMFA melhora sua interação com os demais colegas, enquanto que 24.4% avaliam que na maioria das vezes isso acontece. Sobre isso, uma das estudantes coloca: **“Eu acho que às vezes, porque nem sempre a gente ‘tá’ com muita paciência com as outras pessoas, até com a gente mesmo”** (Estudante 8, grupo 2). As falas seguintes apontam para uma mudança na forma de interagir dos discentes:

Eu percebi que, eu sou aquela pessoa que eu faço muito, mas eu não penso antes da atitude, e eu mudei um pouco, ‘né’, eu até penso, mas por exemplo, quando eu ‘tô’ numa célula e tem uma pessoa tímida, ‘né’, ela é muito presa, ela não quer nem compartilhar, ela só lê mesmo a questão e pronto, joga ali e não é legal. Eu tento na hora da meta, das questões, quando a gente trabalhava com aquelas células heterogêneas, a rotação, eu tentava interagir na hora da meta já, tentava dizer ‘olha, dá pra tu falar isso no compartilhamento’, ‘dá pra tu fazer aquilo’. Eu acho que quando for um conflito, por exemplo, você se assemelha a pessoa, você fica mais próximo dela, por exemplo, se o meu colega ‘tá’ triste, acho que é isso da nossa formação, você não pode chegar alegre perto dele, você tem que se assemelhar ‘pra’ ele se abrir, porque existem pessoas muito fechadas. Eu acho que ajudou um pouco, ajudou. (Estudante 10, grupo 2)

Consideramos esse depoimento interessante, pois nele a estudante consegue explicar um processo de cuidado com os sentimentos dos colegas ao aproximar-se deles. Logo após essa fala, um próximo estudante analisa com propriedade: **“Isso tem também muita relação com a empatia, porque se eu conseguir me colocar no lugar do outro antes de eu falar alguma coisa, eu vou pensar qual é a reação ou o que vai causar naquela pessoa o que eu vou falar”** (Estudante 7, grupo 2).

A empatia é um valor bastante citado em todas as entrevistas que realizamos. Na instituição, é trabalhada como uma das habilidades sociais aprendidas e vivenciadas nas formações propostas, em nível de processos para uma de Cultura de Paz é um valor humano

importante nas relações entre as pessoas. Jares (2002) nos lembra que o método de Educação para a Paz socioafetivo fundamenta-se na empatia como “um sentimento de concordância e correspondência com o outro”, que gera segurança e confiança em nosso par e em nós mesmos, uma habilidade que pode ser aprendida e aprimorada a fim de nos conectarmos melhor com os demais de maneiras distintas. (p. 218)

E eu acho assim, eu fico pensando, eu sou muito diferente, eu sou uma pessoa, uma cidadã muito diferente da minha mãe, do meu irmão, entende? Do que meu pai era, porque eu já tive uma educação já baseada em algumas habilidades como a empatia, por exemplo. Como pensar antes de falar, por exemplo, tem coisas que eu não falo muito, eu penso muito antes de falar... (Estudante 10, grupo 2)

A contribuição de uma educação que valoriza e incentiva comportamentos de respeito à coletividade pode ser relevante também quando esses ensinamentos proporcionam uma percepção ampliada das relações na sociedade fora da escola, motivando o engajamento pela mudança dos modelos de comportamento estimulados na contemporaneidade, como a competição, o individualismo, a intolerância, nos mais diversos tipos de interações estabelecidas socialmente. Quando os discentes entendem a importância da superação de culturas danosas, podem tornar-se agentes de transformação dos lugares onde atuam, começando pelos seus espaços familiares, como nos relata uma das estudantes sobre sua experiência na escola:

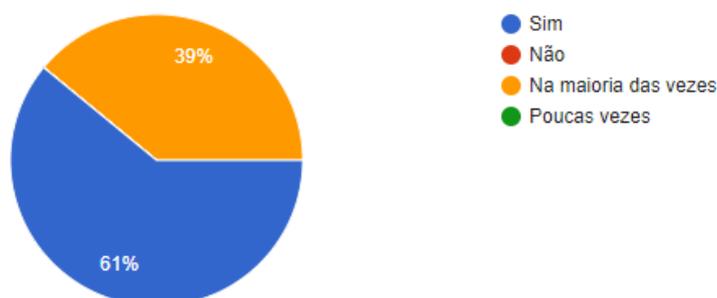
(...) eu passei a ter um pensamento mais vasto das coisas. Conhecer diversos tipos de pessoas, porque se eu tivesse continuado só naquele lugar, ‘né’, ‘num canto’ mais fechado, eu não ia ter a oportunidade de aprender todas as coisas que eu aprendi. Aprendi e vou poder passar, porque, assim, muitas pessoas, ‘tipo’, a minha família, que eu passo coisas que eu aprendo aqui. Eles sabem, porque eles tiveram outra... E eu posso passar ‘pra’ eles, tipo, ‘se colocar’ no lugar do outro, a conviver com as diferenças, porque isso é uma coisa muito complicada... (Estudante 9, grupo 2)

Durante essa questão, os discentes reconhecem que não é sempre que suas relações em sala de aula são positivas, compreendendo que a subjetividade de cada um estabelece de alguma forma o modo como irão se relacionar. A partir disso, questionamos os discentes com o intuito de entender se eles se sentiam ‘forçados’ a serem empáticos com os demais colegas, ou seja, se eles achavam que sempre precisavam se colocar no lugar do outro, mesmo estando sujeitos a serem eventualmente desvalorizados, maltratados ou até mesmo silenciados diante de uma injustiça. A resposta que tivemos foi a seguinte, “**É só falar de maneira assertiva com a pessoa, porque tem gente que atinge quando vai falar, não sabe falar. Então, pensar como falar e não deixar de falar, mas sim, pensar como falar antes, chegar na pessoa e falar de um modo mais empático e assertivo**” (Estudante 9, grupo 2).

Para Moraes, Barbosa e Magalhães (2014), expressar, de modo honesto, sentimentos, direitos, desejos e opiniões, proporcionando às partes envolvidas um diálogo positivo, é fundamental para a vivência de possíveis problemas ou conflitos estabelecidos entre as pessoas. Consideramos que tanto a empatia quanto a assertividade são ferramentas que precisam ser estimuladas para incorporarem o repertório de atitudes e comportamentos dos discentes que se formam numa perspectiva para uma Cultura de Paz.

Logo após, discutimos sobre vivência de conflitos a partir do método proposto.

Gráfico 7 – Pergunta se a/o estudante considera que sabe vivenciar melhor os conflitos através da prática do método proposto.



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desta pergunta, podemos perceber uma maior variedade na escolha das respostas por parte dos discentes. Enquanto 61% deles acreditam que aprenderam a vivenciar melhor seus conflitos através do método proposto, os outros 39% responderam que na maioria das vezes isso acontece. As vozes das entrevistas nos ajudam a perceber esse resultado quando, ao responderem, nos apresentam discursos riquíssimos sobre essa questão:

Posso então falar da minha experiência? Acho que, no início do terceiro ano, eu tive um conflito com dois estudantes da sala, (alguém interrompe: Foram mais!) Especificamente dois! Só que isso na hora da 'cabeça quente', 'né', muda tudo. Você não entende mais nada, você não pensa em nada, só pensa que 'tá' tudo acabado. Só que, ao longo do tempo, quando nós três finalmente sentamos e tentamos resolver tudo, ficou tudo bom. Hoje, e falo com eles normalmente, tiro brincadeira com eles normalmente, como se nada tivesse ocorrido, como se tudo aquilo não existisse. Acho que o 'sentar', 'ouvir', 'tentar resolver', compreender é essencial. (Estudante 2, grupo 1)

Há 3 anos atrás, eu não sabia o que é pedir desculpas, mesmo eu estando errada ou não. Eu sempre gostei de refletir depois do conflito se eu estava errada ou não, mas mesmo se eu tivesse, eu não pedia desculpa. Hoje, se o conflito 'tá' me fazendo mal, de eu estar intrigada com a pessoa, se eu não tiver razão, eu vou pedir desculpa. Então, sempre eu peço desculpa, eu tento me aproximar da pessoa, se aquilo está me fazendo mal. Nunca é bom você entrar numa sala com uma pessoa que 'tá' brigada com você, você sente aquela energia negativa, então, a escola me proporcionou isso,

a aprender a pedir a desculpa, a reconhecer que eu ‘tô’ errada, chegar na outra pessoa... (Estudante 16, grupo 3)

Enquanto alguns discentes afirmam que não sabiam lidar com o conflito, muitas vezes pela falta de jeito na abordagem com os demais colegas, outros confessam que eram até violentos em suas reações diante de situação problemáticas, como podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Eu acho que eu sim, porque eu sempre só jogava as coisas, né, quando eu tava em conflito, jogava, jogava, jogava os problemas e não pensava uma solução ‘praquilo’. Como eu posso, é... Se eu tô magoada com o meu colega, como eu posso fazer as pazes com ele, como eu posso deixar as coisas claras com ele, entende? Antes eu só ‘aí, você fez isso, você faz aquilo’, entende? ‘você dorme, você vai pro banheiro’... (Estudante 10, grupo 2)

Eu antes, também, de entrar aqui na escola, eu brigava até fisicamente. Eu entrava em conflito fisicamente, porque eu não sabia ouvir, não tinha essas habilidades, e ia logo pro lado agressivo. Eu não conseguia resolver o conflito de modo construtivo. (Estudante 7, grupo 2)

E continuam: **“Eu também, a pessoa chegava pra mim ‘Fulana, mas não pode ser assim’, aí eu ‘Ah, eu sou assim e acabou, não vou mudar meu jeito, ninguém vai mudar’ Hoje em dia, não é mais assim”** (Estudante 8, grupo 2).

Como concordamos, a partir dos estudos realizados sobre os conceitos de conflito, este, socialmente, numa perspectiva negativa, tende às consequências apresentadas nas falas dos estudantes, ou ele é ignorado em sua importância pela falta de habilidade por parte dos participantes em sua resolução, ou é vivenciado de modo negativo, ou seja, através da violência.

Dessa forma, retomamos os estudos de Jares (2002), ao nos esclarecer que, numa educação voltada para uma Cultura de Paz, o conflito deve ser compreendido como um fenômeno consubstancial ao ser humano; portanto, deve ser vivenciado e não suprimido. Contudo, a forma de lidar com esse fenômeno deve proporcionar aprendizado e resoluções positivas aos sujeitos nele inseridos, e não violência, de quaisquer tipos que esta seja.

Continuando a entrevista, uma das estudantes nos declara que, nas situações conflituosas em sala de aula, ela é bastante procurada pela turma para atuar como mediadora. No entanto, quando ela está envolvida num conflito, confessa que tem muita dificuldade em vivenciá-lo. Relata que, por ser uma pessoa “muito sentimental”, magoa-se, fica com receio de buscar a parte divergente a ela, tem restrições em se expor emocionalmente, e nos afirma que sempre fica bastante fragilizada quando acontecem situações dessa natureza.

Sobre isso, Casassus (2009) aponta que a escola historicamente tem sido um espaço antiemocional. Portanto, além de negar nossas emoções, ela também as reprova através da supervalorização da racionalidade na educação. Fomos educados em um sistema que estigmatiza como fraco e incapaz aqueles que expressam suas emoções nos espaços coletivos. A cultura antiemocional não está apartada da sociedade; na verdade, o estímulo a comportamentos extremamente racionais, normativos e controladores tem se fortalecido em nosso século. Aliás, “a escola antiemocional é fundamentalmente controladora. (...) a linguagem que aprendemos é uma linguagem orientada para formular juízos sobre o que nós e os outros fazem” (CASASSUS, 2009, p. 201).

Para que a aprendizagem seja cada vez mais efetiva nos espaços escolares, é necessário que compreendamos os objetivos de uma formação antiemocional, a fim de superá-la em nossos comportamentos. Por ser controladora, visa a obediência, o medo, a culpa, a submissão, a passividade e a vergonha de seus educandos; é uma pedagogia que “tem como suporte a não satisfação das necessidades fundamentais, alimentando-se assim a dominação” (CASASSUS, 2009, p. 202), garantindo a manutenção do *status quo* na sociedade neoliberal em que vivemos. Dessa forma, reiteramos a necessidade do trabalho escolar a partir de uma educação que contribua para uma Cultura de Paz, favorecendo a humanização dos indivíduos e suas relações, num mesmo caminho, estimulando seu engajamento ativo na compreensão da realidade e transformação desta.

Podemos perceber o benefício do trabalho com a vivência positiva dos conflitos, quando encontramos depoimentos como esse, no qual os estudantes do grupo 2 relembram suas atitudes e reconhecem seu crescimento emocional sobre tais comportamentos:

*Estudante1: Eu acho que é a experiência, porque no primeiro ano, tinha briga, mas a gente não se conhecia, no segundo ano, foi o ano das brigas, acho que a gente fazia uma confusão se tivessem tirado uma cadeira da sala, eu nem queria saber quem tinha tirado, eu já ia fazer a confusão.*

*Estudante 5: Eu acho que é ‘que nem tu disse’, no primeiro ano a gente ‘tava’ se conhecendo, fazia as confusões, mas a gente ‘nem tava’ se falando direito, mas daqui a pouco a gente ‘já tava’ se falando de novo, no segundo ano, foi o ano da confusão, muita, muita confusão, era aquele negócio, a questão ‘panelinha’, quando alguém da ‘panelinha’ não falava com uma menina, ninguém da ‘panelinha’ mais vai falar, era uma obrigação, e era nada a ver.*

*Estudante6: Quem falar não é mais meu amigo! (rsrsrs)*

*Estudante5: Isso é triste, porque agora no terceiro ano até o começo desse ano ‘tava’ rolando isso, mas ‘graças a deus’ não tem mais.*

*Estudante 1: Todo mundo desmanchou as 'panelinhas', tem só uma 'panela'.*

*Estudante5: Eu não tenho tanta amizade com duas pessoas lá na sala, mas eu respeito. Quando elas precisam de ajuda, eu ajudo, não é aquela questão de 'ah, eu não vou te ajudar porque eu não falo contigo'. Eu respeito, eu peço com licença quando é preciso, eu peço ajuda quando é preciso, tudo isso. Porque eu acho que não é porque a gente não se fala que agora eu vou dizer 'e não vou depender de você pra nada', a gente vai precisar.*

*Estudante4: Até porque a gente não é obrigado a ser amigo de todo mundo.*

*Estudante5: E a gente amadureceu muito. Muito, muito, muito, em relação a isso. 'É' três anos, pode-se dizer que já vai fazer três anos de muito aprendizado, de muita compreensão, de empatia, de compaixão também, pode-se dizer, de amizade e de tudo. É o conceito de família, pode-se dizer. A gente briga, mas no mesmo instante passa, e principalmente, o melhor 'pra' nossa turma é que quando precisa organizar uma coisa que a turma toda precisa participar, todo mundo realmente participa, todo mundo realmente naquela hora se ajuda de verdade.*

*Estudante2: Acho que é por isso que a gente faz tanta coisa boa, né?! (risos)*

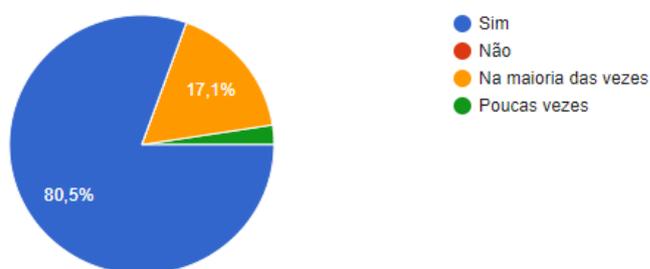
Para esta pesquisa, é importante observar que quando os estudantes discursam sobre seus comportamentos, na maioria das vezes, não são exatamente situações que acontecem no processo de aula. Nosso método estudado – o ETMFA – parece funcionar como ferramenta norteadora de princípios atitudinais que são aplicados para além do momento concreto da aula. Sobre isso, um dos estudantes nos confirma em sua fala:

*Eu acho que todas as habilidades que a gente aprende nessa metodologia, a gente traz 'pra' nossa vida, a gente faz no dia a dia, mas eu acho que dentro da sala de aula mesmo, isso não ocorre tanto, até pela questão do tempo, 'tipo assim', eu realmente, eu aprendi muitas coisas, eu sou uma pessoa diferente hoje e eu aplico essas coisas na minha vida, mas assim, na célula mesmo é muito difícil, porque, enfim, é o tempo, eu acho que é mais a questão do tempo mesmo. (Estudante 11, grupo 2)*

Diante desse relato, pedimos mais esclarecimentos aos discentes sobre como o método contribuía em seu processo de aprendizado em vivências de conflito. Os estudantes respondem que utilizam muito os mecanismos como o contrato de cooperação e o processamento de grupo em atividades no cotidiano deles, como um passeio, um trabalho extraclasse e encontros. Contudo, um deles observa que é bem mais fácil aplicar tais aprendizados com os próprios colegas de sala, que já compreendem e têm propriedade dos conceitos da metodologia, do que com seus familiares, por exemplo, que não têm informações mínimas sobre a dinâmica proposta na Aprendizagem Cooperativa.

Acreditamos que a prática contínua e reflexiva de comportamentos que favorecem a convivência em grupo dentro da escola é promotora de uma Cultura de Paz no ambiente, que, não distanciado dos conflitos (pelo contrário, agora mais amadurecido para vivenciá-los de modo positivo), contribui ainda mais na formação dos personagens daquele espaço, funcionando como ferramenta para a transformação da escola, para superar sua condição de instituição reprodutora das violências sociais estabelecidas.

Gráfico 8 – Pergunta se a/o estudante concorda que trabalhar com pessoas diferentes dela/e a/o ajuda a lidar melhor com as ideias/comportamentos opostos aos dela/e.



Fonte: Dados da pesquisa.

A questão proposta visa compreender como os discentes lidam com a diversidade dentro da escola. Nesse gráfico, podemos observar que 80,5% dos estudantes dizem que trabalhar com pessoas diferentes deles os ajuda a conviver melhor com ideias e comportamentos opostos aos seus, enquanto 17,1% avaliam que na maioria das vezes isso acontece. Os estudantes entrevistados argumentam que a estratégia das células heterogêneas contribui para que a relação entre os diferentes aconteça na sala de aula, e que isso, de certa forma, ajuda a turma a lidar melhor com a diversidade de comportamentos, ideias e personalidades, ainda que concordem que há dificuldade em alguns casos. Os discentes continuam diante do grande empecilho na cultura da disputa sobre o que é certo e errado, muito estimulada em nossa sociedade através de morais estabelecidas e maniqueístas. Contudo, de forma progressiva, acreditam que a tolerância é melhor vivenciada por eles: **“Eu acho que você aprende a tolerar as coisas e ver o mundo de uma forma diferente”** (Estudante 3, grupo 1).

Uma das estudantes cita que uma das oficinas do curso oferecido pela escola no primeiro ano letivo ensina os alunos a exercitarem práticas que favorecem uma experiência mais positiva com a diversidade. Outro estudante analisa:

(...) eu acho que essa diferença faz a gente respeitar um ao outro, minha célula, eu acho ela muito boa, a gente nunca entrou em um conflito que não conseguiu resolver, a gente, todo conflito que existiu dentro da célula a gente conseguiu resolver pacificamente, sem muitas discussões pra não atrapalhar a aula, e eu acho que o diferente é essencial na minha opinião, o diferente em célula foi algo muito bom, porque a gente aprende, a gente sabe respeitar, a gente sabe lidar com o diferente, é muito bom isso. (Estudante 2, grupo 1)

Relatos como esse nos estimulam a pensar na possibilidade da construção de uma sociedade menos preconceituosa, intolerante e fundamentalista, especialmente quando dizemos respeito às minorias sociais. Vivemos um momento da história da humanidade de forte polarização político-ideológica, o que infelizmente tem favorecido discursos de ódio e violência a negros, indígenas, camponeses, homossexuais, transexuais, mulheres, trabalhadores, juventudes, pessoas adeptas das religiões de matriz africana, entre outros grupos sociais objetos de opressão e perseguição da camada populacional ultraconservadora, que tem atacado os direitos humanos de modo ostensivo, e, através de propaganda alienadora convencido parte do povo brasileiro a aderir suas ideias.

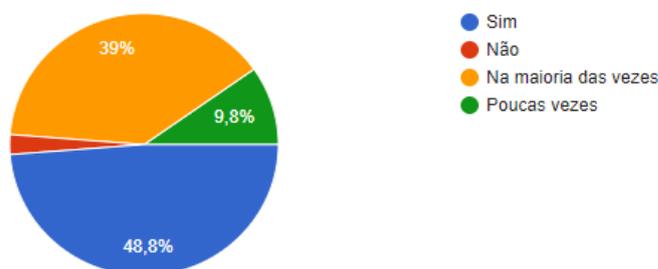
Consideramos urgente uma educação que legitime os direitos individuais e coletivos e garanta a vida, a liberdade e a dignidade das pessoas, sem interferência ao exercício desses direitos. Assim, Jares (2008) nos elucida que:

O conceito de direitos humanos refere-se primeiramente ao sentido de dignidade, da dignidade humana, que é, mais do que qualquer formulação jurídica ou política, uma condição ou qualidade moral, inerente a todo ser humano sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc. Dignidade humana que se situa entre suas qualidades essenciais: a liberdade e a plena igualdade de todos os seres humanos. Nesse sentido, podemos dizer que a Declaração promove um conjunto de valores, princípios e normas de convivência que devem conformar essa dignidade humana e a vida em sociedade, ao mesmo tempo em que rechaça aqueles que sejam contrários a eles (JARES, 2008, 128).

Portanto, a rejeição às formas de violência estabelecidas na sociedade deve ser igualmente trabalhada nos espaços de educação que se propõem à promoção de uma Cultura de Paz. Consideramos que não há possibilidade de paz em situações de uso da liberdade para o ataque à condição de dignidade dos demais indivíduos.

A pergunta seguinte diz respeito à forma como o discente se sente ao precisar fazer críticas aos outros colegas. O gráfico a seguir nos mostra o resultado quantitativo da questão.

Gráfico 9 - Pergunta se a/o estudante sente-se segura/o para criticar seus colegas quando acredita ser necessário.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa questão, podemos perceber que o gráfico não tem um resultado tão homogêneo, como em outras perguntas trabalhadas anteriores. 48,8% dos educandos consideram que se sentem preparados para realizar o *feedback* aos colegas; já 39% acreditam que conseguem fazer isso na maioria das vezes e, ainda, 9,8% confessam que poucas vezes têm segurança para criticar seus parceiros de turma quando necessário.

Entendemos que culturalmente não somos estimulados a fazer críticas às pessoas próximas de nós, por considerarmos que tal atitude compromete as relações nas quais estamos inseridos, além de não nos sentirmos seguros para nos posicionarmos diante de alguma situação desafiadora, de modo geral. Os discentes que se consideram capazes de apresentar suas críticas aos colegas em seus relatos dizem:

‘Tipo’, hoje em dia eu aprendi que eu não posso ficar só calada e ir aceitando a pessoa, sabe? ‘Tipo’, se ela é ignorante comigo, se ela fez alguma coisa que eu não gosto, eu vou lá e digo: Olha, tal dia, tal hora e tal mês, porque, olha, tia, eu não vou ficar com amizade se aquilo ‘tá’ me incomodando, eu não posso só aceitar a pessoa, eu também tenho que... Tudo bem que ela é daquele jeito, mas ela também tem que me respeitar, entendeu? ‘Tipo’, eu aprendi que, nessa escola... Que eu também posso querer, entendeu? (Estudante 4, grupo 1).

Eu me sinto mais seguro, porque eu aprendi uma coisa nessa escola, porque a gente tem que criticar a ideia e não a pessoa, né? Aí, quando eu ia criticar uma pessoa, eu não me atentava a isso, eu pegava e começava a falar o que vinha na cabeça, e não... Agora, teve umas aulas aí, que eles ensinaram isso, e eu coloquei isso na minha cabeça, agora quando eu vou falar alguma coisa pra alguma pessoa eu penso antes. (Estudante 3, grupo 1).

Para Dayrell e Carrano (2014), a escola precisa “desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes” (p. 103). Ao lermos as falas de autoconfiança dos discentes, entendemos a importância desses sujeitos serem o foco do processo de aprendizagem na escola, pois são seres em potencial disponíveis para a mudança. Ainda segundo Dayrell e Carrano, “eles se apropriam do

social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 104), formando-se pessoas em condições social, psicológica e emocional mais competentes para lidarem com a complexidade das interações sociais postas.

Também nessa pergunta, os estudantes citam as oficinas que vivenciaram durante a primeira semana de aulas. Nossa percepção é que tais oficinas, sem dúvidas, são um instrumento relevante aos estudantes, pois durante a entrevista estiveram sempre as citando como espaço de conhecimento aprofundado de conceitos e práticas que envolvem toda a proposta pedagógica da escola.

Outros estudantes apontam que, mesmo aprendendo a serem assertivos, esbarram com a condição de seus colegas ainda não serem maduros o suficiente para receberem as críticas de maneira positiva, e relembram outra estratégia aprendida no momento das oficinas para esse tipo de situação, confirmando que costumam usá-la:

Teve outra oficina, do começo do ano que ‘tipo’, se ‘tá’ acontecendo alguma coisa que está me incomodando, ‘tipo’, com uma pessoa que não é muito próxima a mim, eu posso ou falar diretamente com a pessoa, ou falar com alguém que é próximo à pessoa pra ela resolver o problema, o que não seria tão conflituoso. (Estudante 17, grupo 3)

A mesma estudante que, em outra pergunta, citou ser uma das mediadoras dos conflitos na turma, confessou que novamente é solicitada a ajudar com frequência, quando os discentes precisam dar um *feedback* a algum colega com quem não se sentem seguros.

Em oposição aos relatos expostos, outras estudantes assumem que não se sentem seguras em fazer críticas, pois vivenciaram uma situação na turma que as deixou ainda mais fragilizadas em tomar esse tipo de atitude, e nos contam:

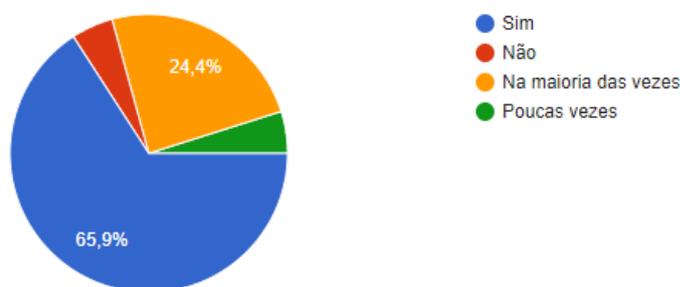
Eu não me sinto segura, tia. Eu não sei explicar o porquê, mas eu acho que ‘pra’ mim a pessoa não vai querer mais ser minha amiga, que a pessoa vai achar que eu sou chata... Eu acho que é porque eu não fui que nem o outro colega, eu acho que eu não aprendi a criticar a ideia, eu acho que eu critico ainda a pessoa, e eu não me sinto bem pra criticar, ainda. (Estudante 5, grupo 2)

Eu acho que também o receio da reação da outra pessoa, porque eu e a colega, a gente vivenciou isso juntas, a gente tinha um comportamento que ‘tava’ prejudicando a célula, não só ela, toda a sala, eu, a colega e essa pessoa, e a colega foi e reclamou, e eu já tinha reclamado sobre o que ela ‘tava’ fazendo, eu não reclamei dela, só o ato dela, e ela não gostou. Aí, ok, aí ela retrucou, se posicionou ‘ah, mas eu ‘tô’ fazendo do mesmo jeito, pronto, ‘tô’ fazendo a minha parte’, aí, de outra vez, a colega foi e falou e aí a gente ‘teve’ que trocar de célula, foi o maior conflito. É, as pessoas ainda não sabem receber críticas, mesmo que sejam construtivas, que não estejam criticando a gente, ela não gostou. Isso faz com que eu não me sinta muito segura não. (Estudante 6, grupo 2)

O discurso das estudantes se aproxima daquele em que os discentes relevam a falta de maturidade de alguns de seus colegas ao receberem *feedbacks* sobre o seu comportamento. Porém, enquanto um grupo consegue lidar com a situação sem prejuízo à própria forma de se posicionar diante de situações semelhantes, infelizmente o outro grupo não se sente ainda fortalecido para atuar da mesma maneira. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de nos percebermos seres únicos. Mesmo vivenciando processos de aprendizagem semelhantes, temos tempos distintos de maturação desse conhecimento, tudo vai depender das infinitas variáveis presentes em nossa vida concreta e nossa formação em sua mais profunda subjetividade.

Nossa última questão colocava os estudantes no lugar oposto da pergunta anterior. A ideia era que eles avaliassem se as críticas que recebiam dos colegas os ajudavam a se tornarem seres sociais melhores. Vejamos o que o gráfico nos apresenta.

Gráfico 10 – Pergunta se a/o estudante considera que receber críticas dos seus colegas a/o ajuda a se tornar um ser social/coletivo melhor.



Fonte: Dados da pesquisa.

Para este questionamento, 65,9% dos educandos consideraram que “sim”; outros 24,4%, “na maioria das vezes”, restando para as respostas “poucas vezes e “não” a soma de 9,7% da turma. Nas entrevistas, os discentes, de modo geral, afirmam que tentam mudar seus comportamentos quando consideram que estes são danosos a eles e à convivência em grupo. No entanto, deixam claro que a tentativa requer esforço deles. Podemos observar isso no depoimento a seguir:

Tipo, assim, é muito difícil a gente reconhecer um erro nosso, e quando a pessoa chega e fala, também é difícil aceitar, pra mim é uma coisa muito difícil, porque eu tenho a ideia de que eu sou o certo sempre, mas eu aprendi com o tempo que não é assim, e eu acho muito bom as pessoas chegarem em mim e falar que aquilo é... Traz pra mim, ‘pra mim’ pensar, eu penso sobre aquilo e na maioria das vezes eu mudo, eu acho que eu mudo. (Estudante 11, grupo 2)

Ainda sobre a oportunidade de reverem seus comportamentos, os estudantes contaram-nos uma situação específica da turma que contribuiu como aprendizado para todos. Um dos estudantes costumava não ter paciência com uma das colegas que frequentemente não compreendia as explicações dos docentes, e, por não ter paciência, o garoto acabava expondo a discente para a turma, falando “De novo? Ele acabou de explicar!”. Tal comportamento começou a incomodar a estudante, que foi um dia até a frente da sala e compartilhou, em lágrimas, sua tristeza por ser colocada de forma constrangedora para a turma. A garota explicou que tinha dificuldades na compreensão dos conteúdos e precisava sempre ouvir novamente e tirar suas dúvidas. O resultado disso foi que o estudante se desculpou com a colega e se comprometeu a mudar seu comportamento. Para nós, ele confessa: “eu não tinha noção que estava fazendo mal para ela”. Aquele *feedback* foi importante não só para ele, como para toda a turma. Inclusive, depois dessa situação, outros discentes que tinham dúvidas nas atividades e explicações passaram a perguntar mais. A situação aproximou a turma numa atmosfera de empatia e acolhimento, oportunizando resultados sociais e acadêmicos favoráveis.

Algumas discentes revelaram que por serem autocríticas evitam a possibilidade de receber críticas dos colegas, tentam estar sempre cooperando com as atividades propostas e suas responsabilidades individuais e coletivas dentro da célula e na sala de aula. Uma das estudantes confessa não saber lidar com essa questão e diz: “eu não sei não, tia, sou estressada”. (Estudante 1, grupo 1)

Podemos entender que proporcionar vivências que estimulem comportamentos sociais construtivos e promotores de valores e percepções mais ampliadas dos estudantes enquanto sujeitos sociais não podem ser propostas desvinculadas de ações que garantam a reflexão teórica e conceitual da importância de atitudes positivas nas relações em grupo, tanto para a coletividade quanto para o indivíduo, em suas mais variadas dimensões. É fundamental que os educandos se apropriem de modo profundo e diversificado desse conhecimento para que possam exercitá-lo de maneira consciente e responsável, objetivando a mudança no ato de se relacionar, garantindo um processo de aprendizagem efetivo e significativo em sua formação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegarmos no final de nossa pesquisa, após todo um estudo teórico, bastante influenciado pela nossa práxis, nossa vivência em sua completude, deparamo-nos com outros

tantos questionamentos a respeito do objeto pesquisado, seu lócus e especialmente seus sujeitos. Passamos a refletir sobre quais outros caminhos poderíamos ter percorrido nesse trabalho a fim de compreender melhor que tipo de contribuição pedagógica a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, através da estratégia de aula ETMFA pode proporcionar aos discentes da escola observada, contudo, sabemos que um único trabalho acadêmico não dá conta do universo de possibilidades que são a escola, os sujeitos e a educação.

A partir dos relatos e resultados dos questionários, **concluimos que a EEEP Alan Pinho Tabosa investe de modo prioritário na qualidade das relações existentes no espaço escolar**. Todos os estudantes entrevistados confirmaram ter melhorado em alguma instância a forma como interagem com as outras pessoas, tanto na escola, quanto fora dela, o que nos aponta ao objetivo geral de nossa pesquisa que era compreender como o trabalho na escola sinalizava uma Cultura de Paz. Entendemos, portanto, que isto se dá através do incentivo às relações positivas entre a comunidade escolar.

Por isso, uma Cultura de Paz precisa ser valorizada, e de forma urgente, especialmente quando é através dela que parte do desenvolvimento humano se realiza. Não podemos negar que quando estudantes estão em um ambiente onde se sentem bem, acolhidos e seguros, sua possibilidade de aprender é otimizada, além disso, os aspectos físicos e psicológicos dos indivíduos também são beneficiados nesse tipo de cultura, o que nos remete os objetivos base da verdadeira educação, uma formação humana completa.

A escola, por sua natureza educativa, é um lugar fundamental para que práticas e comportamentos sociais positivos sejam (re)conhecidos e vivenciados todos os dias. Aprendem os discentes, mas também aprende toda a comunidade escolar, pois, quando tais condutas se apresentam de modo hegemônico no local, cada indivíduo vai incorporando os princípios estimulados a partir de sua subjetividade, e não por isso, o processo deixa de existir e afetá-los, mas sim desenvolve-se na dialética do existir humano.

Contudo, consideramos que o trabalho com a paz não termina na forma como as pessoas da escola se relacionam entre si, ele precisa ir além dos muros da instituição, onde as mais variadas formas de se lidar com os demais se colocam enquanto grandes desafios àqueles que puderam aprender a interagir de modo positivo, e esse deve ser o papel de cada sujeito que teve a oportunidade de aprender a conviver, ser um disseminador da paz nos lugares em que estiver atuando. Para isso, é imperativo também que este seja um sujeito consciente de sua realidade, “a paz implica lutar por ela (...) Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas” (Freire, 2006, p. 388).

Ao final desta investigação reconhecemos que os estudantes da escola ainda trazem consigo discursos e práticas não pacíficos, bastante reforçados pela cultura vigente, quando não compreendem muito bem que as práticas educativas não devem ser entendidas como impostas ou um conjunto de normas e regras inquestionáveis e imutáveis, mas como orientações de aprendizado, passíveis de questionamentos, inclusive, e por isso, muitas vezes, declararam “cumprir” certas etapas do método cooperativo de aprendizagem de modo não reflexivo, ou ainda com sentimento de competição entre as células da turma e dificuldades em se posicionarem diante de determinados conflitos, seja com professores, seja com seus pares.

Dessa forma, finalizamos nosso estudo, primeiro, saudando a instituição pesquisada, também nosso lugar de trabalho nos últimos 4 anos. As falas dos nossos discentes demonstram aquilo que em nós também se confirmava, desde as primeiras inquietações que tivemos nos contatos com os princípios da escola e as interações sempre tão intensas e repletas de afeto, somos uma escola emocional, nesse sentido, nossas práticas caminham em consonância com uma Cultura de Paz, é preciso, então, continuar investindo nisso, é preciso conhecer mais e fazer de nossos estudantes conhecedores e promotores da verdadeira paz.

Assim, encorajamos próximos pesquisadores a investigar em que instância a pedagogia nas escolas estimula a libertação da consciência de seus sujeitos, em que condição está a responsabilidade da instituição escolar em contribuir com o rompimento das relações injustas em nossa sociedade e como a formação de nossos docentes têm cooperado para que estes percebam-se enquanto militantes de uma práxis libertadora?

Além disso, incentivamos mais pesquisas sobre práticas educativas que promovam a interação positiva entre seus sujeitos, pesquisar a Aprendizagem Cooperativa em sua dimensão pedagógica atrelada a sua possibilidade de amadurecimento das relações humanas demonstra-se igualmente importante na sociedade violenta, individualista e polarizada em que vivemos, precisamos aprender com nossas diferenças a fim de enfrentar a barbárie política-econômica-cultural na qual o capitalismo nos colocou.

Enfim, acreditamos que investir numa educação que promova a Cultura de Paz também na perspectiva do engajamento político-social é fundamental para que a mudança concreta aconteça, por isso Freire (2000, p. 67) nos esclarece “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Por isso, convocamos os educadores brasileiros a tomarem a frente da educação do nosso país, sempre inspirados em experiências exitosas, assim como a da escola investigada e nos importantes estudiosos que nos ensinam a “esperançar” uma educação para a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA MATOS, C. G; SILVA, E. M. S; MATOS, K. S. A. L; CASTRO, M. D. História de Vida e Educação para a Paz: Uma experiência com oficinas. In: **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV**. MATOS, K. S. A. L. (Org.) – Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- \_\_\_\_\_, C. GONDIM, S. F. R, MATOS, K. S. L. Contribuições em educação para a paz e aprendizagem cooperativa. In: **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade**. MATOS, K. S, L. (Org.) – Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- \_\_\_\_\_. MATOS, K. S. L., BARBOSA, M. S. Protagonismo Juvenil Cooperativo e Solidário e sua relação com a Cultura de Paz. In: MATOS, K. S. L. (Org) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II**. Fortaleza. Edições UFC, 2015.
- \_\_\_\_\_. LOPES, E. L, MATOS, K. S. L. Estratégias de Aprendizagem Cooperativa na promoção de uma Educação Transformadora. In: **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade III**. MATOS, K. S. L. (Org.) – Fortaleza: EdUECE; Impreco 2016.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Pactos da humanidade**. Passo fundo: Aldeia Sul, 1997.
- BATALLOSO, Juan Miguel **Dimensões da psicopedagogia hoje** – uma visão transdisciplinar. Brasília: Liber Livros, 2011.
- CANDAU, V. M. Sonhar que é possível reinventar a educação. **Encontro Regional de Educadores em Direitos Humanos**, junho de 2006. Disponível em [http://novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto\\_4oficina.pdf](http://novamerica.org.br/medh2/arquivos/texto_4oficina.pdf) Acesso em junho de 2018.
- CARNEIRO, M. J. M. C. Cultura Juvenil: O processo de participação jovem na construção da educação para a paz. In: MATOS, K. S. L.; NONATO JÚNIOR, R. (Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: UFC, 2010.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília, DF: Liber, 2009.
- \_\_\_\_\_. O clima emocional é essencial para viver a aprendizagem. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo. Associação Nova Escola Edição 218. Dezembro de 2008. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml> Acesso em 18 de set. de 2016.
- CASTRO, L. M. D. **Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza- Ce, 2012.
- CORREA Rosangela Azevedo in: CULTURA, EDUCAÇÃO PARA, SOBRE E NA PAZ. In: FEIZI M. Milani, JESUS Rita de C. D. Pereira de (Orgs.) **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. P.97-141
- COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C, L. (Org.) **Juventudes E Ensino Médio, Currículo e Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. (Apostila) Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011. Disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br> Acesso em maio de 2018.

FREIRE, A. M. A. Educação para a Paz Segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../345> Acesso em: abril 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf) Acesso em maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Cidadania**. Revista Educação Municipal. Ano 1. N 1. Jun/88. p. 6-15. UNDIME – Ação Direta – Cortez editora. São Paulo. 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Os saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. e FREITAS, C. (2003). **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições Asa.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, A. e FREIXO, O. (2004). **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa: Livros Horizonte.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2 ed., Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma Cultura de Paz. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, Jornal Mundo Jovem, 2000.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Manual operacional **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral)**. Disponível em: [https://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_Gestao.pdf](https://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Gestao.pdf) Acesso em abr. 2018.

JARES, Xesús, **Educación para la paz**. 2. Ed. Madrid: Popular 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática/** Xéxus Jares; trad. Fátima Murad – 2. Ed. ver. E ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos/** Xesús R. Jares; trad. Daisy Vaz de Moares. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da convivência/** Xéxus R. Jares; tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. (2005). **Teaching Students To Be Peacemakers** (4 Ed.) Edina, MN: Interaction Book Company.

\_\_\_\_\_. **Cooperation in the Classroom.** Edina (M.N): Interaction Book Company, 2008.

LA CHARTE DE L'ÉCOLE MODERNE. Disponível em  
<<http://www.freinet.org/pef/charte.htm>> Acesso em setembro de 2014.

LIBANÊO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização/** José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

LOPES, J. e SILVA, H. S. (2009). **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor.** Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

LOVATO, A; FRANZIM, R. **O ser e o agir transformador.** [livro eletrônico]: para mudar a conversa sobre educação/ [idealização Ana Claudia Arruda Leite, Antonio Lovato, Flavio Bassi e Raquel Franzim; organização Antonio Lovato e Raquel Franzim]. 1 ed. São Paulo: Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017.

MATOS, K. S. L. **Juventude e escola: desvendando teias de significados entre encontros e desencontros.** 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

\_\_\_\_\_. VIEIRA, S.L, **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer,** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

\_\_\_\_\_. A paz protege: cultura de paz, juventudes e docentes. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes e JUNIOR, Raimundo Nonato (orgs.) **Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.19 -30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (MEC). **Parecer CNE N° 16/99 – CEB –** Aprovado em 05.10.1999 Disponível em:  
<[http://portalmeec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portalmeec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf)> Acesso em abril de 2018.

MORAIS, A. B; BARBOSA, M. S; MAGALHÃES, T, A. A Aprendizagem Cooperativa e o exercício das habilidades sociais como práticas pedagógicas que fortalecem a interação e a convivência entre os estudantes. In: MATOS, K. S. L. (Org) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade.** Fortaleza. Edições UFC, 2015.

\_\_\_\_\_. RAMOS, T. W. S. Coordenadores de células estudantis: interação discente e cooperação como prática pedagógica. In: **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II**. MATOS, K. S. L. (Org). – Fortaleza: Imprece; Eduece. 2015.

SCHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor/ Ira Schor, Paulo Freire; Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NOVARA, Daniele. **Scegliere la pace: educazione ai rapporti**. 3.ed. Turim: Abele, 1991.

OVEJERO, B.A. Aprendizaje Cooperativo. **Métodos de aprendizagem Cooperativa**. PPLL. España, 1990. Disponível em: <<http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?Download=579:hístria-e-mtodo>> Acesso em 27 setembro 2014.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em maio de 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico/ Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Paulo Bartolomeu. **Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**. Bragança, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>> Acesso em outubro de 2014.

SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet – **Evolução Histórica e Atualidades**. Ed. Scipione, 240 págs

SANTOS, Fábio Rogério dos; SCREMIN Rafael Trentin. A Paz e o Marxismo: aproximações da Cultura da Paz com o Materialismo Histórico Dialético. In: MATOS, K. S. L. (Org) **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade**. Fortaleza. Edições UFC, 2015

ZAVALETA, Esther de. **Educação para a convivência**. Tradução de Manuel Muller. São Paulo: Ave-Maria, 1999.

**APÊNDICE A - (PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO PROPOSTO AOS ESTUDANTES INVESTIGADOS – 1ª ETAPA DA PESQUISA)**

**PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO PROPOSTO AOS ESTUDANTES INVESTIGADOS – 1ª ETAPA DA PESQUISA.**

1. Você gosta de estudar nesta escola?
2. Você se sente aprendendo durante as aulas?
3. Você entende as etapas ETMFA executadas nas aulas?
4. Você considera esse método mais eficaz do que o tradicional na sua aprendizagem?
5. Você considera que esse método auxilia a melhorar sua interação com os outros estudantes?
6. Você considera que esse método lhe ensina a interagir de forma positiva?
7. Você considera que sabe vivenciar melhor conflitos através da prática nesse método?
8. Você concorda que trabalhar com pessoas diferentes de você o ajuda a lidar melhor com as ideias/comportamentos opostas as suas?
9. Você se sente seguro para criticar seus colegas quando acredita ser necessário?
10. Você considera que receber críticas dos seus colegas o ajuda a se melhorar enquanto ser social?