



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA:
DISPARADAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

FORTALEZA

2022

TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA:
DISPARADAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Verônica Salgueiro do Nascimento.

FORTALEZA

2022

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)

- Q48e Queiroz, Talita Feitosa de Moisés.
Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa : Disparadas juvenis na formação de uma escola pública / Talita Feitosa de Moisés Queiroz. – 2022.
183 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profª. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento.
1. Política de Educação. 2. Escola Pública. 3. Aprendizagem Cooperativa. 4. Juventudes. 5. Compromisso social. I. Título.

CDD 320.6

TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA:
DISPARADAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em 04/04/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Verônica Salgueiro do Nascimento (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Angela Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Victória Régia Arrais de Paiva
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Ao Verbo encarnado,
“porque dEle, por Ele e para Ele são todas as
coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém”
(Romanos 11:36)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Gratidão pela existência e resistência de políticas públicas de incentivo à Educação e Ciência no Brasil. À Universidade Federal do Ceará por mais uma vez ter sido morada e abrigo. Ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas pelo compromisso de cada professor/professora e servidor/servidora que atuam com dedicação e ética.

Gratidão à Prof^ª. Dr^ª. Verônica Salgueiro do Nascimento por sua orientação, que foi muito mais que acadêmica, mas um lembrete constante sobre cuidado e afeto. À banca examinadora, uma honra partilhar esse momento entre grandes mulheres: à Prof^ª. Dr^ª Angela Alencar Araripe Pinheiro, a inigualável Tia Ângela, por tudo que já aprendi e sigo aprendendo, minha referência no *quefazer* de uma psicologia comprometida. À Prof^ª. Dr^ª. Milena Marcintha Alves Braz gratidão pelo convite a um mergulho metodológico no campo, rompendo medos e aprofundando-se em uma Ciência viva e real. À Prof^ª. Dr^ª Victória Régia Arrais de Paiva pela disponibilidade, tempo dedicado, e pelas valiosas colaborações e sugestões, gratidão por essa parceria.

Aos colegas da turma de mestrado, PPGAPP 2019, pela partilha de enfrentarmos um período tão adverso que foi essa pandemia, pela mútua ajuda e solidariedade: gratidão!

Agradeço aos dois professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e pela parceria, cooperação e amizade de sempre. Aos 160 egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa que gentilmente responderam ao questionário e todos os outros que de algum modo ajudaram a divulgar a pesquisa para que chegassem a eles. Vocês são mesmo protagonistas, cooperativos e solidários! E aos participantes dos Grupos de Discussão - aprendi muito através da experiência de vocês. Obrigada pela confiança!

A todos que fazem parte do Movimento Prece, por causa de vocês não me sinto só nessa insistência de acreditar que vale a pena lutar por um mundo melhor “É tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá!”. Não ando sozinha, vocês são minha rede, minha “gente”! Gratidão por essa jornada!

À minha família, especialmente meus pais, Raimundo e Marlúcia, meu esposo Jean e minha filha Lídia pelo apoio dado e por nunca duvidarem de mim: são minha força!

Gratidão àquele que é Água viva que em dias áridos sacia a sede e no devido tempo traz de volta os frutos. Minha gratidão, reconhecimento e confissão de fé.

Prepare o seu coração prás coisas que eu vou contar. Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão. Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar. Aprendi a dizer não. Ver a morte sem chorar. E a morte, o destino, tudo. E a morte, o destino, tudo estava fora do lugar e eu vivo prá consertar. Na boiada já fui boi, mas um dia me montei. Não por um motivo meu ou de quem comigo houvesse, que qualquer querer tivesse. Porém por necessidade do dono de uma boiada, cujo vaqueiro morreu. Boiadeiro muito tempo. Laço firme, braço forte. Muito gado e muita gente pela vida segurei. Seguia como num sonho que boiadeiro, era um rei. Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo. E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando, as visões se clareando até que um dia acordei. Então não pude seguir valente lugar-tenente, de dono de gado e gente, porque gado a gente marca, tange, ferra, engorda e mata. Mas com gente é diferente. Se você não concordar, não posso me desculpar! Não canto prá enganar! Vou pegar minha viola. Vou deixar você de lado. Vou cantar noutra lugar. Na boiada já fui boi. Boiadeiro já fui rei. Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse, que quisesse o que pudesse por qualquer coisa de seu, por qualquer coisa de seu querer mais longe que eu. Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo e já que um dia montei, agora sou cavaleiro laço firme, braço forte de um reino que não tem rei! (VANDRÉ; BARROS, 1966).

RESUMO

Frente à mercantilização da escola pela implantação do neoliberalismo no Brasil fazem-se necessárias outras perspectivas de educação que tragam o papel social, ético e político da escola (FREIRE, 2013). O presente trabalho tem como objetivo avaliar as contribuições da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) para política de educação. Uma experiência de ação conjunta de jovens do Movimento Prece, jovens da Universidade Federal do Ceará e jovens da rede pública de educação cearense. Esse entrelaçar de juventudes forjou uma peculiar parceria entre escola pública, universidade pública e sociedade civil organizada. Aqui se buscou: a) caracterizar o contexto social, político e econômico que delineiam o surgimento e implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa; b) compreender a articulação entre educação básica e ensino superior fomentada pela EEEP Alan Pinho Tabosa e c) investigar as percepções sobre compromisso social dos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa. Adotou-se abordagem qualitativa e participativa a partir dos eixos analíticos da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2019). A pesquisa de campo ocorreu no ano de 2021: em maio foram realizadas duas entrevistas com idealizadores da escola, em junho, aplicados 160 questionários e em dezembro realizados três grupos de discussão ambos com egressos da EEEP APT. Agregou-se a essas técnicas, análise bibliográfica e análise documental (GIL, 2009) e utilizou-se a triangulação de métodos para análise dos dados (GOMES *et al*, 2010). Como resultados percebeu-se que: 1) quando houve o repasse de recursos para autogestão da educação básica e expansão do ensino superior com abertura à sociedade civil organizada, ocorreu experiências de gestão pública inovadora, autônoma e participativa; 2) quando a escola valorizou temáticas para além de conteúdos acadêmicos, discutindo a realidade dos estudantes, estimulou a cidadania e a transformação social; 3) quando estudantes com marcadores sociais de negritude e pobreza estabeleceram redes de mútuo apoio entre juventudes, enfrentaram com melhor resiliência os desafios estruturais do ensino superior e 4) quando a escola estabeleceu vínculos permanentes com seus estudantes através da ideia de “retorno”, gerou maior participação política, comprometimento comunitário e social de seus estudantes egressos. Diante disso, reconhece-se que a EEEP Alan Pinho Tabosa tem contribuições potentes a serem melhor investigadas e disseminadas para uma educação emancipadora e democrática tão fundamentais ao Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: política de educação; escola pública; aprendizagem cooperativa; juventudes; compromisso social.

ABSTRACT

Facing the commodification of the school by the implantation of neoliberalism in Brazil, other perspectives of education are necessary that bring the social, ethical and political role of the school (FREIRE, 2013). The present work aims to evaluate the contributions of the Alan Pinho Tabosa State School of Vocational Education (EEEP APT) to education policy. An experience of joint action of young people from the Prece Movement, young people from the Federal University of Ceará and young people from the Ceará public education network. This intertwining of youths forged a peculiar partnership between public schools, public universities and organized civil society. Here we sought to: a) characterize the social, political and economic context that outline the emergence and implementation of EEEP Alan Pinho Tabosa; b) understand the articulation between basic education and higher education promoted by EEEP Alan Pinho Tabosa and c) investigate the perceptions about social commitment of EEEP Alan Pinho Tabosa graduates. A qualitative and participatory approach was adopted based on the analytical axes of the in-depth evaluation (RODRIGUES, 2019). The field research took place in 2021: in May, two interviews were carried out with the school's creators, in June, 160 questionnaires were applied and in December three discussion groups were held, both with EEEP APT graduates. Bibliographic analysis and document analysis were added to these techniques (GIL, 2009) and the triangulation of methods was used for data analysis (GOMES et al, 2010). As a result, it was noticed that: 1) when there was the transfer of resources for self-management of basic education and expansion of higher education with openness to organized civil society, there were experiences of innovative, autonomous and participatory public management; 2) when the school valued themes beyond academic content, discussing the reality of students, it stimulated citizenship and social transformation; 3) when students with social markers of blackness and poverty established networks of mutual support among youth, they faced the structural challenges of higher education with greater resilience and 4) when the school established permanent bonds with its students through the idea of "return", it generated greater political participation, community and social commitment of its graduating students. In view of this, it is recognized that EEEP Alan Pinho Tabosa has powerful contributions to be better investigated and disseminated for an emancipatory and democratic education so fundamental to contemporary Brazil.

Keywords: education policy; public school; cooperative learning; youths; social commitment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Região do Vale do Curu.....	45
Figura 2 -	Estudantes embaixo do Juazeiro – Comunidade do Cipó.....	54
Figura 3 -	Estudantes na casa de farinha.....	55
Figura 4 -	Escolas Populares Cooperativas do Prece.....	61
Figura 5 -	Passeata do Movimento em Defesa da Escola Pública.....	62
Figura 6 -	Formatura em Engenharia Agrícola do agricultor Zé Alfredo.....	64
Figura 7 -	Centro de Formação na Comunidade do Cipó – Pentecoste (CE).....	73
Figura 8 -	Jornada Formativa em Aprendizagem Cooperativa com professores....	74
Figura 9 -	Palestra de egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa.....	76
Figura 10 -	Trajetória da parceira Prece, UFC e Seduc.....	77
Figura 11 -	Célula de estudo da EEEP Alan Pinho Tabosa.....	92
Figura 12 -	Premissas que geram Protagonismo estudantil da EEEP APT.....	96
Figura 13 -	Trajetórias Acadêmicas de egressos da EEEP APT.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Contextualização política, econômica e social.....	38
Quadro 2 -	Marcos Regulatórios da Política de Educação.....	39
Quadro 3 -	Produção de conteúdos sobre EEEP Alan Pinho Tabosa.....	40
Quadro 4 -	Perfil estudantil dos respondentes do questionário.....	46
Quadro 5 -	Matriz Curricular das EEEPs.....	82
Quadro 6 -	Projetos de entidade da sociedade civil nas EEEPs.....	83
Quadro 7 -	Protagonismo Cooperativo e Solidário.....	97
Quadro 8 -	Cursos de graduação de egressos da EEEP APT.....	110
Quadro 9 -	Instituições de Ensino Superior Públicas.....	111
Quadro 10 -	Instituições de Ensino Superior Privadas.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Tentativas de ingresso no ensino superior.....	101
Gráfico 2 -	Fatores extrínsecos que influenciam o acesso ao ensino superior.....	105
Gráfico 3 -	Fatores intrínsecos que influenciam o acesso ao ensino superior.....	105
Gráfico 4 -	Conhecer histórias de superação.....	106
Gráfico 5 -	Acreditar que mudaria para melhor pelo ingresso no ensino superior...	107
Gráfico 6 -	Quem poderia ajudar durante a graduação.....	109
Gráfico 7 -	Auxílios de Assistência Estudantil.....	115
Gráfico 8 -	Informações sobre auxílios universitários.....	116
Gráfico 9 -	Bolsas Universitárias.....	116
Gráfico 10 -	Sustento material.....	117
Gráfico 11 -	Apoio Emocional.....	119
Gráfico 12 -	Desenvolvimento oportunizado pela EEEP APT.....	127
Gráfico 13 -	Cooperação.....	128
Gráfico 14 -	Solidariedade Altruísta.....	129
Gráfico 15 -	Educação emocional.....	130
Gráfico 16 -	Autodeterminação.....	132
Gráfico 17 -	Liderança parceira.....	133
Gráfico 18 -	Tipos de Comprometimento.....	135
Gráfico 19 -	Comprometimento em relação à EEEP APT.....	138
Gráfico 20 -	Comprometimento em relação aos egressos da EEEP APT.....	139
Gráfico 21 -	Comprometimento em relação à comunidade/município de origem.....	141
Gráfico 22 -	Causas Sociais dos egressos da EEEP APT.....	144
Gráfico 23 -	Participação em grupos sociais.....	147
Gráfico 24 -	Atividades políticas.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores acadêmicos da EEEP APT.....	85
Tabela 2 - Escolarização por turma.....	112
Tabela 3 - Escolaridade por curso técnico-profissionalizante.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEL	Agência de Desenvolvimento Econômico Local
APT	Alan Pinho Tabosa
CASAC	Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa
COART	Coordenadoria de Articulação entre Universidade e Educação Básica
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
CREDE	Coordenadoria Regional de desenvolvimento da educação
EEEP.	Escola Estadual de Educação Profissional
EEEP APT	Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa
EIDEIA	Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPC	Escola Popular Cooperativa
ICORES	Instituto Coração de Estudante
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
MEC	Ministério da Educação
NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária
NUCEPEC	Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente
ONG	Organização Não Governamental
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
PRECE/UFC	Programa de Estímulo a Cooperação na Escola da Universidade Federal do Ceará
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido Social da Democracia
PDT	Partido Democrático Trabalhista
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri

SUMÁRIO

1	“NA BOIADA JÁ FUI BOI”: LUGAR DE PARTIDA E O DESEJO DE UM LUGAR DE CHEGADA	16
2	“A MORTE, O DESTINO, TUDO ESTAVA FORA DO LUGAR”: O DELINEAR DE PROBLEMÁTICAS.....	22
2.1	Juventudes objetalizadas.....	24
2.2	O papel social da escola: reprodução ou transformação da realidade?	27
2.3	Educação para cidadania: uma escola construída <i>com</i> as juventudes.....	30
2.4	As juventudes na EEEP Alan Pinho Tabosa.....	33
3	“PREPARE O SEU CORAÇÃO”: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	35
3.1	Movimentos analíticos: ferramentas e procedimentos metodológicos adotados.....	37
3.1.1	<i>Movimento analítico de contextualização da implantação da política.....</i>	37
3.1.2	<i>Movimento analítico dos conteúdos da política.....</i>	39
3.1.3	<i>Movimento analítico da trajetória institucional da política.....</i>	41
3.1.3.1	<i>Sobre as entrevistas.....</i>	42
3.1.4	<i>Movimento analítico do espectro temporal e territorial da política.....</i>	43
3.1.4.1	<i>Sobre o questionário.....</i>	44
3.1.4.2	<i>Sobre o perfil do público respondente.....</i>	45
3.1.4.3	<i>Sobre os Grupos de Discussão.....</i>	47
4	“MAS O MUNDO FOI RODANDO”: TRAJETÓRIAS DE JUVENTUDES DO PRECE.....	50
4.1	As juventudes da casa de farinha quando a universidade é elitizada.....	50
4.1.1	<i>Projeto Educacional Coração de Estudante.....</i>	53
4.2	As juventudes universitárias durante a expansão do ensino superior.....	57
4.2.1	<i>Programa de Educação em Células Cooperativas.....</i>	59

4.2.1.1	<i>O Prece nas Escolas Populares Cooperativas.....</i>	60
4.2.1.2	<i>O Prece na Universidade Federal do Ceará.....</i>	63
4.2.1.3	<i>O Prece na Secretaria Estadual de Educação.....</i>	65
4.3	As juventudes da escola pública quando a universidade é vilipendiada.....	69
4.3.1	<i>Programa de Estímulo à Cooperação na Escola.....</i>	71
4.3.3.1	<i>A Aprendizagem Cooperativa e Solidária no Prece.....</i>	72
4.3.3.2	<i>A Aprendizagem Cooperativa e Solidária na UFC.....</i>	74
4.3.3.3	<i>A Aprendizagem Cooperativa e Solidária na rede pública de educação</i>	75
5	“AS VISÕES SE CLAREANDO”: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA.....	80
5.1	Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP	80
5.2	A EEEP Alan Pinho Tabosa no panorâma da educação.....	83
5.3	Aprendizagem Cooperativa e Solidária	86
5.3.1	<i>Educação emocional.....</i>	87
5.3.2	<i>Autodeterminação dos estudantes.....</i>	88
5.3.3	<i>Cooperação.....</i>	91
5.3.4	<i>Parceria professor-estudante.....</i>	93
5.3.5	<i>Solidariedade Altruísta</i>	95
5.3.6	<i>Estudantes Protagonistas Cooperativos Solidários e Parceiros da escola.....</i>	96
6	“SONHOS QUE FUI SONHANDO”: A UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS PARA OS JOVENS EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA	99
6.1	O sonho de iniciar o ensino superior.....	101
6.2	O sonho de concluir o ensino superior	110
6.2.1	<i>Desafio do tempo.....</i>	112
6.2.2	<i>Desafio do sustento material.....</i>	114
6.2.3	<i>Desafio do sustento emocional.....</i>	119
7	“UM REINO QUE NÃO TEM REI”: PERSPECTIVAS DE COMPROMISSO SOCIAL DE JOVENS EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA.....	122

7.1	Princípios da EEEP Alan Pinho Tabosa que permanecem com seus egressos.....	124
7.2	Retorno dos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa.....	137
7.2.1	<i>Retorno com ações voltadas à escola Alan Pinho Tabosa.....</i>	139
7.2.2	<i>Retorno com ações voltadas aos egressos da EEEP APT.....</i>	139
7.2.3	<i>Retorno com ações voltadas à comunidade/município de origem.....</i>	140
7.2.4	<i>Retorno com ações voltadas às causas sociais.....</i>	142
8	“VOU CANTAR NOUTRO LUGAR”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE A - ENTREVISTA COM IDEALIZADORES DA PROPOSTA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA.....	164
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA.....	165
	APÊNDICE C – GRUPOS DE DISCUSSÃO COM EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA.....	169
	ANEXO A - RESPOSTA DOS 160 EGRESSOS SOBRE “QUAL A IMPORTÂNCIA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA PARA VOCÊ?”.....	171

1 “NA BOIADA JÁ FUI BOI”: LUGAR DE PARTIDA E O DESEJO DE UM LUGAR DE CHEGADA

Prepare o seu coração prás coisas que eu vou contar. Eu venho lá do sertão (do Ceará). Eu venho lá do sertão (de Pentecoste). Eu venho lá do sertão (do Cipó). E posso não lhe agradar com a história de uma boiada que seus bois tornam-se boiadeiros, e ao reinarem sobre a boiada percebem que melhor seria um reino que não tivesse rei¹.

Que boiadeiro, após ser alçado à condição de senhor da boiada, abriria mão desse lugar? Não é o sonho de todo empregado um dia ser o patrão? O que mais poderia querer o pobre que não se tornar rico? Pelo que lutar senão o trono, o pódio, o topo, o estar acima de tudo e todos? Afinal, não é essa a lei da selva? A lei dos homens? A lei do mais forte? O que ocorreu a esse boiadeiro para negar tudo isso? Que sonho foi esse que clareou sua visão, acordando-o e fazendo-o não mais tratar gente como gado e querer um reino sem rei?

Talvez seja um sonho que não quer apenas uma inversão das hierarquias, mas o fim das relações opressoras. Um sonho que deseja mais que uma ascensão econômica individual, anseia pelo fim da pobreza e desigualdade social. Um sonho que luta não para ser o melhor *de* todos, mas para ser o melhor *para* todos. Um sonho que não se satisfaz com a conquista de privilégios para alguns poucos, mas com a garantia de direitos a todos.

A investigação aqui proposta tem como pano de fundo um tapete tecido por inúmeras histórias de vidas, filhos e filhas de pais pobres, sem escolarização acadêmica, que ousaram ingressar na universidade, graduarem-se, “virarem” mestres e doutores a despeito de todas as dificuldades e escolheram, em suas “escaladas”, não seguirem sozinhos, mas juntos.

Não são trajetórias isoladas, individualizadas, alcançadas por puro esforço e méritos pessoais. Elas estão entrelaçadas, conectadas, imbricadas nessa teia invisível que transpassa tempo-espaço e comprovam, por mais ferrenhos que sejam os discursos competitivos, que há uma interdependência social (JONHSON; JOHNSON, 1993, 1999) que une a tudo e todos. Todos os seres em infinitas conexões cooperativas, de modo que o que acontece a um reverbera-se ao todo. Nesse encontro de reconhecimento do outro só há uma forma de vitória: quando todos ganham.

Feitas tais considerações iniciais, explicita-se agora que o lugar de fala da pesquisadora deste trabalho é de mulher, negra parda, nordestina, de origem pobre, vinda da escola pública e que ingressou na universidade, em um curso elitizado, como era a psicologia à época, após ter uma experiência de aprendizagem com o Movimento Prece (Programa de

¹ Uma paráfrase dos versos da música “Disparada” de Geraldo Vandré e Théo de Barros.

Estímulo a Cooperação na Escola), passando a fazer parte dessa rede até o presente momento.

Assim, antes de ingressar na universidade, foi estudante de uma Escola Popular Cooperativa (EPC) do Benfica funcionando junto ao escritório do Instituto Coração de Estudante no bairro Benfica (Fortaleza-CE) e descobriu com seus colegas de Célula de Estudo que realmente todos têm algo a aprender e algo a ensinar. E isso é muito mais que um simples clichê, é a constatação de uma realidade ubíqua da qual não se pode escapar.

Mas, afinal, o que é esse tal de “Prece”?

Trata-se de um movimento educacional de base popular que surgiu em 1994 em comunidades rurais do município de Pentecoste-CE² (ANDRADE, 2019) e que consistia em uma rede de apoio entre estudantes, universitários e graduados organizados através de associações, chamadas de Escolas Populares Cooperativas, que viabilizavam estímulo e recurso para que estudantes de origem popular *ingressassem, permanecessem e retornassem* da universidade (AVENDAÑO, 2008; BARBOSA, 2016).

O termo *retorno* é tanto no sentido literal de viabilizar transporte aos universitários oriundos do interior para que voltassem aos finais de semana às suas respectivas comunidades de origem. Como também o *retorno* no sentido ampliado de que os conhecimentos acadêmicos e profissionais fossem utilizados em benefício da sociedade, de transformar para melhor a comunidade, o município e o mundo (ANDRADE NETO, 2018; VIEIRA, 2008). Pesquisadores como Ribeiro (2018, p.7) analisam que o “estoque de capital social gerado no Prece elevou o nível de empoderamento cidadão e de potencial de capital social emancipatório dos egressos da experiência”.

Dessa forma, essa identidade “precista”, certamente é constitutiva da visão de mundo da pesquisadora, que em sua formação acadêmica aproximou-se de espaços na psicologia que promovessem compromisso social, tais como o Núcleo de Psicologia Comunitária - NUCOM³ e o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente - NUCEPEC⁴, levando a uma atuação, enquanto profissional da psicologia, implicada na implementação de políticas públicas que pudessem melhorar as condições de vida das pessoas da periferia com as quais a pesquisadora compartilha espaços territoriais e sociais.

De modo semelhante, manteve-se ligada às ações do Movimento Prece –

² Posteriormente expandiu-se para outros municípios, como Paramoti, Apuiarés, General Sampaio e Fortaleza.

³ Núcleo de Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://nucomufcsite.webnode.com.br>. Acesso em: 01mar. 2021.

⁴ Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://nucepec.webnode.com/sobre-nos/> Acesso em: 01 mar. 2021.

Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, que ao longo dos anos institucionalizou-se em programas universitários da Universidade Federal do Ceará (UFC) e em projetos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Isso viabilizou uma parceria interinstitucional para a realização de uma experiência educacional a partir da interseção entre uma universidade pública, uma escola pública e um movimento comunitário.

Em 2011 foi inaugurada a 75ª Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) no Município de Pentecoste, umas das 123 existentes no estado do Ceará. Contudo, diferenciando-a das demais, foi firmada em sua fundação parceria entre a SEDUC e a UFC⁵ para que a recém-inaugurada escola, nomeada de Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT), fosse um espaço de utilização da metodologia do Prece do Instituto Coração de Estudante.

A EEEP APT é, por um lado, um marco para história do Movimento Prece, que finalmente concretizou o ciclo de *retorno* da universidade com a atuação articulada de profissionais “precistas” na rede pública de educação, sobretudo em Pentecoste-CE. Por outro lado, também trouxe uma série de contribuições para a rede estadual. Hoje a EEEP Alan Pinho Tabosa sistematizou suas concepções educativas na Aprendizagem Cooperativa e Solidária e tornou-se uma referência local, nacional e internacional de inovação pedagógica, passando a disseminar suas estratégias em formações docentes e discente da rede de ensino pública (ANDRADE NETO, AVENDAÑO e QUEIROZ, 2019, 2020; LEÃO, 2020).

Até o momento foi possível identificar 50 produções acadêmicas entre teses, dissertações, monografias e resumos pela UFC sobre essa experiência do Prece e da EEEP APT a partir de diversos eixos de análise. Além da produção de documentários, reportagens e a participação em redes internacionais de educação.

A maioria destes trabalhos está relacionada à Aprendizagem Cooperativa e Solidária enquanto metodologia ativa, capaz de maximizar o desempenho acadêmico e socioemocional dos estudantes na escola (CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019). O que é uma temática sem dúvida relevante. Mas a questão que incita este trabalho está voltada aos aspectos de construção de cidadania que a experiência da EEEP APT vem proporcionando, entendendo-a enquanto uma rede constituída entre educação básica, ensino superior e educação popular.

Dessa maneira, partindo desse lugar de quem presenciou essa trajetória de idealização, implantação e os primeiros resultados da EEEP APT e sua tessitura forjada com o

⁵ Convênio de Cooperação Interinstitucional “UFC na educação básica: aprendizagem cooperativa” (Nº Doc livre 1055677/ 14/04/2011).

Movimento Prece, algumas questões despertam a atenção e curiosidade para realização dessa pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas:

A EEEP APT consegue estabelecer vinculação com seus estudantes para além da matrícula institucional, de maneira que seus egressos permanecem vinculados e de alguma forma comprometidos com a escola? Esses egressos da EEEP APT quando ingressam no ensino superior assumem algum compromisso para o desenvolvimento da educação básica? Em que medida a EEEP APT fomenta em seus estudantes uma perspectiva de *retorno*, ou seja, de compromisso social de atuação profissional com suas comunidades de origem? Qual a percepção desses egressos sobre compromisso e atuação social a partir da constituição de redes comunitárias? Em última instância o que está sendo investigado é: a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa tem promovido compromisso social de seus estudantes egressos?

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral “Avaliar as contribuições da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa para política de educação voltada para formação cidadã”. Para tanto, tem-se os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o contexto social, político e econômico que delineiam o surgimento e implantação da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa; b) compreender a articulação entre educação básica e ensino superior fomentada pela Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e c) investigar as percepções sobre compromisso social dos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa.

A importância de tal discussão dá-se frente ao processo de mercantilização que a escolarização de um modo geral, tanto pública como privada, vem sofrendo ao longo da implantação do modelo neoliberal no Brasil contemporâneo (LIMA; LEÃO, 2018). Diante disso, faz-se necessário o fortalecimento de outras perspectivas educacionais e de escolarização voltadas para a coletividade, para busca de um bemcomum, para construção de relações cooperativas e solidárias.

Uma educação que ultrapasse os muros da escola e se reverbere no tecido social, de maneira que seu objetivo não seja apenas diminuir a pobreza dos sujeitos a quem lhes é oportunizado escolarizar-se, mas, por meio da educação, desarticular as estruturas de desigualdades sociais que permeiam a sociedade e geram pobreza. Nesse sentido, fala-se de uma educação com explícito papel social, ético, cultural e político, produzindo cidadania (FREIRE, 2013, 2011, 1983).

Para desenvolver essa discussão, no capítulo inicial (“Na boiada já fui boi”: lugar de partida e o desejo de um lugar de chegada) é feita uma apresentação introdutória sobre o

lugar de fala da pesquisadora enquanto integrante do Movimento Prece e a expectativa do fortalecimento de políticas de educação voltadas para coletividade.

No capítulo 2 (“a morte, o destino, tudo estava fora do lugar”: o delinear de problemáticas) é feito uma breve contextualização de uma sociedade centrada no capital a partir das análises de Mézàros (2011, 2008) e outros autores histórico-materialistas, identificando as problemáticas de objetualização das juventudes (PINHEIRO, 2006) nesse cenário contemporâneo e os desafios imperativos da escola de romper com a lógica de reprodução e manutenção do sistema social vigente, estimulando o papel de sujeito de transformação dos educandos (FREIRE, 2013, 2011, 1983).

No capítulo 3 (“Prepare o seu coração”: aspectos metodológicos) é apresentada de forma detalhada a abordagem qualitativa adotada, compreendendo os fluxos da política e os sentidos para diferentes sujeitos envolvidos (CHIZZOTTI, 2014; GIL, 2009), tendo como prisma metodológico a Avaliação em Profundidade desenvolvida por Rodrigues (2016, 2014, 2011a, 2011b, 2008) e os quatro movimentos analíticos empregados no desenvolvimento dessa pesquisa: contextualização da política, conteúdo da política, trajetória institucional da política e espectros territorial e temporal da política.

No capítulo 4 (“Mas o mundo foi rodando”: trajetórias de juventudes do Prece) são delineados aspectos de conjuntura política, econômica e social do Brasil de 1994 até o presente e os principais marcos regulatórios da política de educação básica, ensino profissionalizante e ensino superior desses respectivos períodos, correlacionando-os à trajetória institucional do Movimento Prece, narradas nas pesquisas de Andrade (2019); Ribeiro (2018) e Barbosa (2016), caracterizando elementos constitutivos da experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa, forjada dessa articulação entre a universidade pública, a escola pública e a comunidade em dado momento da história brasileira.

No capítulo 5 (“As visões se clareando”: concepções pedagógicas da EEEP Alan Pinho Tabosa) é feito uma breve caracterização das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Governo do Estado do Ceará e as especificidades do Projeto Político Pedagógico da EEEP Alan Pinho Tabosa a partir de suas premissas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária e Protagonismo Estudantil Cooperativo e Solidário.

No capítulo 6 (“Sonhos que fui sonhando”: a universidade e seus desafios para os jovens egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa) são delineadas as principais trajetórias profissionais dessa juventude egressa da EEEP APT, os desafios que enfrentam para ingressar no ensino superior e, uma vez aprovados, os desafios de permanecer e concluir o ensino superior e as respectivas estratégias de enfrentamento de tais desafios.

No capítulo 7 (“Um reino que não tem rei”: perspectivas de compromisso social de jovens egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa) são apresentados os princípios que egressos da EEEP APT mantêm consigo e que atribuem às suas aprendizagens na escola, assim como também as ações que desenvolvem hoje e que percebem como uma maneira de expressar compromisso com a escola, com outros egressos, com sua comunidade de origem e com a sociedade de um modo geral.

No capítulo final (“Vou cantar noutra lugar”: algumas considerações finais), são elencados os principais resultados alcançados, as contribuições destes para a política de educação e outros aspectos a serem futuramente investigados.

Um último aspecto a ser destacado diz respeito ao comprometimento ético-político da pesquisadora com a proposta, uma vez que, é participante do Movimento Prece desde 2006, antes de seu ingresso no ensino superior, posteriormente foi estagiária durante a graduação no Instituto Coração de Estudante - ICORES, e quando profissional atuou na Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação para sistematização da metodologia utilizada na EEEP APT, mantendo vinculação até o presente, sendo membro associado do Instituto Coração de Estudante.

Dessa maneira, ocupa papel ambíguo de pesquisador e participante, o que em alguns momentos poderá possibilitar um ângulo de visão privilegiado e em outros uma visão míope. Explicitada tal condição, cabem aqui as palavras de Paulo Freire “Em tempo algum pude ser um observador ‘acinzentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética” (FREIRE, 2011, p.11).

Assim, reafirma-se o compromisso de realização de uma avaliação de políticas públicas autorreflexivo em seu processo e condizente com a realidade, no esforço de um retrato fidedigno e que possibilite um fortalecimento orgânico das políticas de educação.

2 “A MORTE, O DESTINO, TUDO ESTAVA FORA DO LUGAR”: O DELINEAR DE PROBLEMÁTICAS

Em 31 de dezembro de 2019 foi publicizado o primeiro caso do novo coronavírus, SARS-CoV2, na Cidade de Wuhan na China, dali em diante iniciaria, não apenas um novo ano, mas um novo tempo e novos modos de vida social; o mundo não seria mais o mesmo. O acelerado contágio desse novo vírus ocasionou uma pandemia de proporção planetária incomparável nos últimos anos. Até o momento da escrita desta pesquisa, o quantitativo de mortes no mundo devido à Covid-19 já chegava 5,5 milhões de pessoas (OMS, 2022).

No esforço de mitigar a transmissão da doença, estratégias de isolamento social foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde, todavia, em países como o Brasil, diante da ausência de políticas públicas e governamentais que possibilitassem uma maior segurança social a reboque da crise sanitária veio crise econômica, social e política.

Esse é o pano de fundo de uma pesquisa realizada em meio a uma pandemia. Contudo, é preciso pontuar que a Covid-19 não é a causa de todas essas problemáticas é tão somente o grito de constatação de que “O rei está nu!”⁶.

Essas circunstâncias trágicas desnudaram uma série de crises que vinham ocorrendo de forma sistêmica na contemporaneidade. Há tempos, analistas como Mészáros (2011) alerta que as crises cíclicas constituintes do sistema centralizado no Capital estavam chegando ao seu limite, especialmente com a consolidação do financismo e o estabelecimento da economia globalizada aberta.

um sistema de reprodução não pode se autocondenar mais enfaticamente do que quando atinge o ponto em que as pessoas tornam-se supérfluas ao seu modo de funcionamento. Esta não é uma projeção para o futuro [...] é a gritante realidade mundial e o rumo, negativo e do qual não se escapa do avanço do capitalismo (MÉSZÁROS, 1997:152 apud CARVALHO, 2011)

Para o autor, o surgimento, evolução, crise e decadência do “sistema de sociometabolismo do capital” vem em processo de destruição e autodestruição, ocasionando instabilidades econômicas, aumento da concentração de renda e extrema pobreza, rompimentos sociais e políticos, elevação de grupos totalitários e violentos, desequilíbrios ambientais, crises sanitárias, tornando insustentável a existência no planeta, “colocando em

⁶ Em alusão ao conto de fábula dinamarquês “A roupa nova do rei”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Roupa_Nova_do_Rei. Acesso em 24 ago. 2021.

perspectiva não apenas a superexploração do trabalho e a barbárie social, mas a própria extinção da humanidade tal como a conhecemos” (ALVES, 2020).

Esse modelo econômico, se por um lado adentrou parâmetros nunca antes vivenciados na história da humanidade, por outro lado conservou intactos alguns elementos do colonialismo, como a desleal competitividade entre os Estados-Nações, estruturando a “desigualdade internacional das condições de acumulação” (HIRSCH, 2010, p. 76) em que há uma insuperável subordinação dos mercados internos dos países periféricos às demandas do mercado externo dos países de Centro (FURTADO, 2005). Mesmo em um contexto de calamidade pública deixa à míngua a população dos países pobres.

Isso explicita uma atualização do pacto colonial, mudando apenas as roupagens (pau-brasil, açúcar, minério, café, petróleo), mantendo a mesma dinâmica: exportação de matéria-prima em um processo degradante da natureza local, exploração de mão-de-obra barata, venda de produtos a preços baixos e compra de produtos caros manufaturados, sejam eles industriais, tecnológicos e/ou culturais em um humilhante mimetismo dos modos de vida dos países de Centro (FURTADO, 2005).

Ao focalizar a realidade brasileira é nítida que essa subordinação se amplia para além do campo econômico e condiciona os avanços políticos e sociais do país. Hoje é possível identificar a corrosão das bases de um Estado Democrático de Direito no Brasil. Como uma obra pública inacabada, a Constituição Federal nem de longe tem recebido os esforços necessários para sua plena efetivação, pelo contrário, desde sua origem há a presença de contradição e tensão entre um Estado Social e um Estado Liberal, “uma macroestrutura garantidora de direitos sociais em oposição ao modelo econômico” (FAGNANI; CALIXTRE, 2017, p.3) o que inviabiliza sua real consolidação.

E, mais recentemente, o pouco que se havia edificado, vem sendo desconstruído, tijolo por tijolo, da Carta Magna do país. “O Estado brasileiro se amplia pelo mercado, ajustando-se às exigências do capital, fragilizando o Estado democrático, minando suas condições de cumprir os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988” (CARVALHO, MILANEZ e GUERRA, 2018, p.23). Como muito bem descreve Boaventura de Sousa Santos:

Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. Deixa para o Estado apenas as áreas residuais ou para clientelas pouco solventes (muitas vezes, a maioria da população) as áreas que não geram lucro (SANTOS, 2020, p.24).

E é dessa forma que o Brasil contemporâneo ocupa o 2º lugar no pódio mundial de concentração de renda, onde 10% dos brasileiros mais ricos ficam com 41,9% da renda total do país conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgada no final de 2019 (BRASIL, 2021). Já no primeiro trimestre de 2021 a FGV Social divulgou resultados recordes do índice de Gini com 0,674, revelando crescimento da desigualdade e a estimativa atual é de que 61,1 milhões de brasileiros estão vivendo em pobreza e extrema pobreza (DESIGULADADE..., 2021).

Nesse cenário crítico “determinados corpos vivenciam uma maior vulnerabilização devido às sobreposições de marcadores sociais, a exemplo de gênero, raça e classe” (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020, p.373). O estudo publicado pelo Centro de Pesquisa em Macroeconomia das Desigualdades da FEA-USP (PERFIL..., 2021) confirma que mulheres negras foram as mais atingidas economicamente pela pandemia. Já a pesquisa da PUC-Rio identificou algo mais grave: pretos e pardos sem escolaridade ocuparam 80,35% de taxas de morte pela Covid-19, contra 19,65% dos brancos com nível superior (GRAGNANI, 2021).

A sociedade fruto do colonialismo é caracteristicamente racista, patriarcal e elitista! Como discute Acosta (2016) e outros pensadores decoloniais:

O racismo é, nas palavras de Aníbal Quijano, a “mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial, imposta sobre a população do planeta durante a expansão do colonialismo europeu” [...] tem sido a mais arraigada e eficaz forma de dominação social, material, psicológica e, certamente, política (ACOSTA, 2016, p.155).

Frente a isso, o que se revela é que na lógica financista, de capital gerando capital, há a superação perversa de que corpos antes explorados agora são descartados por completo. Como denuncia Alves (2020) “o que a covid-19 fez foi revelar a natureza necrófila do Estado neoliberal que opera a lógica da dessubstancialização do capital e a desvalorização generalizada do trabalho vivo na era da Quarta Revolução Industrial”, deixando grandes massas de populações completamente desprotegidas especialmente aquelas que historicamente já eram alvo de descasos e genocídios estruturais, dentre essa destacaremos o público juvenil.

2.1 Juventudes objetalizadas

Atualmente, a estimativa é de que há 47,8 milhões de jovens no Brasil na faixa etária entre 15 e 29 anos. Apesar de progressiva diminuição, 42,3% da população brasileira é

composta por pessoas abaixo de 30 anos de idade.

Segundo dados do Atlas das Juventudes (2021) os jovens foram os que mais perderam renda no comparativo com outros segmentos da sociedade no ano de 2020 com a pandemia. Houve um aumento de desigualdade de 3,8% entre os jovens contra 2,7% do conjunto da população.

Eles também são a “força de trabalho mais barata do mercado” segundo estudo apresentado pelo Núcleo de Estudos Conjunturais, da Faculdade de Economia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com entregadores de aplicativo no país. Deste grupo majoritariamente formado por jovens negros, entre 18 e 30 anos, 47,9% têm rendimentos menores do que o salário mínimo, 70,5% trabalham seis ou sete dias por semana e 68,5% têm uma jornada de nove ou mais horas por dia (TAVARES, 2021).

O Anuário de Segurança Pública de 2021 apresenta quadro mais preocupante ao identificar que entre as mortes violentas intencionais 54,3% das vítimas eram jovens e 76,2% eram negros. E das vítimas mortas em intervenções policiais 76,2% tinham idade entre 12 e 29 anos e novamente em sua maioria negros, 78,9% (IPEA, 2021).

É um verdadeiro massacre das juventudes, sobretudo, a negra e pobre!

O Anuário apontou também que em 2020 o Ceará foi o Estado com maiores taxas de mortes violentas intencionais por 100 mil habitantes, onde alguns dos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza (Caucaia, Maranguape e Maracanaú), estão entre os 10 municípios mais violentos do país.

Esse dado é coadunado pelas pesquisas realizadas por Sousa, Nunes e Barros (2020); Pinheiro *et al* (2019) e Benício *et al* (2018) sobre os elevados índices de homicídios de adolescentes na Capital cearense, onde discutem que “A necropolítica pode ser, portanto, um paradigma explicativo dos processos de naturalização dos homicídios de determinados segmentos populacionais inseridos em territorialidades periféricas” (BENICIO *et al*, 2018, p.201). Compreender esse fenômeno exige uma série de lentes analíticas e que reconheçam as juventudes em todas as suas pluralidades e diversidades enquanto sujeitos socioculturais como destaca Dayrell (2003).

Pinheiro (2006) faz um resgate das diferentes concepções de infância/adolescência em determinados períodos históricos no Brasil. Nessa análise é possível identificar que ao longo dos séculos, na cultura ocidental-cristã, o público infante-juvenil foi objetalizado: a) tratado como *objeto de proteção* em abordagens caritativas e religiosas; b) tratado como *objeto de controle e disciplinamento* em abordagens higienistas de instituições totalizadoras e/ou c) tratado como *objeto de repressão* em abordagem policiaesca/carcerária (PINHEIRO, 2006).

Em todas essas abordagens há um esvaziamento da condição humana de escolha, autonomia, decisão, potência. A ideia da criança/adolescente enquanto *sujeito de direito* é algo muito recente. Ela advém da compreensão da Doutrina da Proteção Integral, materializada através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Como destaca Costa (2006a, p.17) “mais que uma lei, é a tradução desses projetos de humanidade e de sociedade para a proteção integral às crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e portadores do futuro, da continuidade das suas famílias, da sociedade brasileira e da espécie humana”.

No entanto, como alerta Pinheiro (2006) há um verdadeiro “abismo entre a lei e a realidade”. Apesar dos avanços legais, essas concepções sobre criança/adolescente como *objeto* estão presentes de forma hegemônica e disputam espaço com a noção de *sujeito de direito*.

A representação social inovadora da criança e do adolescente, tomado como sujeitos de direitos, afirmado no texto da CF 88, parece estar em rota de colisão com marcas históricas arraigadas da cultura política brasileira, em que a repressão, fundada no autoritarismo e na dominação, tem lugar especial no trato público e no pensamento social concernentes à criança e ao adolescente, que integram as chamadas classes subalternas e que, de diferentes formas, são vistas como ameaça à coesão social (PINHEIRO, 2006, p.371)

É interessante perceber que o modo como o adolescente é visto influi diretamente no tratamento que é dado ao mesmo, seja na esfera privada-familiar ou público-social, reverberando-se no atendimento desses jovens nas mais diversas políticas públicas (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021a).

Sobre isso Silva e Lopes (2009) tipificam quatro abordagens contemporâneas na realização de políticas públicas para crianças e adolescentes: a) políticas que lidam com a juventude como um período *preparatório*, cujo enfoque se restringe ao futuro e não ao presente desse jovem; b) políticas que lidam com a juventude como etapa *problemática*, limitando-se a ações compensatórias aos grupos já em situação de vulnerabilidade e risco; c) políticas que lidam com a juventude como ator *estratégico do desenvolvimento*, depositando sobre o jovem a responsabilidade de protagonizarem soluções para as tantas problemáticas institucionais e sociais; d) políticas que lidam com a juventude como *sujeitos de direitos*, reconhecendo sua condição peculiar de desenvolvimento. A proposta dessa abordagem é tal qual prevista no ECA - uma articulação intersetorial das políticas e que atendam a essa formação integral dos sujeitos.

Nesse complexo contexto, a escola pública ainda é um equipamento com maior alcance sobre as juventudes e dentro dela é possível que haja sobreposição dessas antagônicas abordagens com o público juvenil, sendo palco de apresentação desses muitos conflitos que a

atual geração vivencia.

estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior afluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e, por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças (MARTÍN-BARBERO, 2008, p.12).

Dessa maneira, a escola atual tem o desafio de romper com essas estruturas educacionais/escolares opressivas, superando modelos tradicionais, que colocam o estudante em lugar passivo, de objeto de intervenção. Implica, portanto, em reconhecer o estudante em sua condição de sujeito de direito, assumindo novas posturas e diálogos *com* as juventudes. (QUEIROZ, NASCIMENTO, 2021a). Modificar a escola tem efeito direto sobre as dinâmicas de funcionamento social, sendo assim dedutível a resistência a tais mudanças dos grupos que ocupam o poder nessa sociedade. Os vários entraves para essa mudança acontecer revelam a importância do papel social que a escola ocupa.

2.2 O papel social da escola: reprodução ou transformação da realidade?

Diante do exposto, é irrecusável um claro posicionamento político dos entes que compõem essa sociedade contemporânea, reproduzindo ou transformando a ordem vigente. Essa, contudo, não é uma questão fácil de ser delineada! Há uma complexidade inexorável da própria realidade que não se permite uma simplória definição maniqueísta dos lugares e papéis sociais. Desse modo, o que aqui se buscará é suscitar a discussão sobre o papel da escola, problematizando-a dentro da realidade em que está inserida.

No Brasil, o processo formal de educação e escolarização tem sua raiz histórica na colonização e na inserção jesuíta que atrelava o letramento à doutrinação cristã que perdurou hegemônica por centenas de anos. Somente no Século XVIII, com a disseminação das ideias iluministas de formação de um Estado Laico, as primeiras reformas de estatização e secularização do ensino ocorreram (ALVES, 2008). Porém, se por um lado a escola consegue nesse momento se “emancipar”, ao menos do ponto de vista institucional da soberania da Igreja Católica, por outro lado recai sobre um novo julgo - o Mercado.

Dessa maneira, já no Século XIX em diante, com a industrialização e a urbanização no Brasil, houve uma efervescência de concepções pedagógicas conflitantes. Patto(1984) ao construir breve panorama entre as diferentes visões sobre a relação escola-

sociedade, à luz da sociologia da educação, agrupa duas macroconcepções opostas entre si:

A primeira entende a escola como um espaço politicamente neutro, cuja função é garantir a igualdade de oportunidades a todos os integrantes de uma sociedade. Ao Estado cabe o dever de possibilitar esse direito à instrução, viabilizando, assim, a superação da desigualdade social por meio da ascensão individual dos sujeitos, fortalecendo a construção de uma sociedade aberta, livre e democrática (PATTO, 1984).

A base filosófica desse pensamento *funcionalista* sobre a escola está em Durkheim, referência de educadores liberais como John Dewey. No Brasil chega por meio do Manifesto Escola Nova, em 1932, liderado por Anísio Teixeira, que “defendia a universalização da escola pública, gratuita e sem vínculo com nenhuma religião” (FERRARI, 2008). Respeitada a importância histórica de tal movimento na construção de um Estado e uma educação laicos, essa percepção funcionalista da escola vem a ser duramente criticada por, aos olhos de seus críticos, “invisibilizar” as contradições e interesses inconciliáveis entre as classes em uma sociedade capitalista.

Mészáros (2008) em sua obra “A educação para além do Capital” inicia com um breve resgate de alguns pensadores iluministas e liberais e suas sinceras preocupações com a função social da escola e da educação na recém-nascida sociedade capitalista. As concepções utópicas liberais/reformistas traziam a ideia inovadora, à época, de uma educação universal, que “esclareceria” a humanidade. Contudo, o que é posto em questão são as reais possibilidades de efetividade de tais concepções em um modelo centralizado no capital. “O que torna esse discurso extremamente problemático, não obstante as melhores intenções do autor, é que ele tem de se conformar aos debilitantes limites do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.31).

Em contraponto aos *funcionalistas*, o segundo grupo de teóricos sobre educação parte da filosofia *materialista histórica*, desenvolvida por Marx. Para estes a escola ocupa um papel político central para manutenção das relações de desigualdades que permeiam a sociedade. Ela não favoreceria a superação da desigualdade social, como crêem os *funcionalistas*, pelo contrário, ela seria a principal ferramenta de reprodução.

a escola cumpre um papel ideologizante, ou seja, através de uma imposição sutil, leva aos educandos a adquirirem uma visão de mundo compatível com a manutenção da sociedade de classes; assim, ela está a serviço dos interesses dos grupos que, nesta formação social, monopolizam o poder econômico, social, político e cultural (PATTO, 1984, p.16)

Dois autores expoentes dessa “Teoria da reprodução” é Altusser e suas

considerações sobre a escola ser um “Aparelho Ideológico Estatal” (CARNOY, 1988), de papel primordial na sociedade contemporânea, formando o par escola-família nesse processo ideologizante. De maneira que “a escola prepara, do ponto de vista de atitudes, crenças e valores, os agentes para respeitar a divisão social-técnica do trabalho e as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (PATTO, 1984, p.40).

De um ponto de partida distinto, mas que corrobora com essa mesma ideia são os conceitos de Bourdieu sobre *violência simbólica* e construção de *habitus* (BOURDIEU, 1989). O primeiro conceito relacionado ao modo impositivo que o conhecimento das elites, ou seja, o conhecimento sistematizado pela escola coloca-se de modo superior ao conhecimento e saberes das classes populares.

Em sua teoria, essa imposição não se dá de forma explícita, mas em um processo de incubação desse *habitus*, pela interiorização dos princípios culturais, passando a perpetuar-se pelo sujeito em sua ação social. Em suas palavras “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERÓN, 1975, p.20 *apud* PATTO, 1984, p.48).

Atualizando essa discussão sobre o papel da escola em uma sociedade capitalista em pleno Século XXI, Gentili (2002) utiliza-se da expressão “macdonaldização da escola” para alertar sobre a redução das escolas a espécies de Mcdonalds, *fast food* da educação, “pequenas empresas produtoras de serviços educacionais” (p.49) cuja função é satisfazer as demandas do mercado, funcionando a partir da produtividade rápida, seguindo padrões rigorosos de controle de eficiência.

Esse modelo encontra vasto espaço não apenas no setor privado, mas influenciando diretamente na administração pública “A lógica do lucro e da eficiência penetra as práticas pedagógicas e se define como o *modus operandi* das políticas de reforma escolar promovidas pelas administrações neoliberais” (GENTILI, 2002, p.56).

Nesse tipo de proposição, a ideia de “universalização de direitos”, que é a essência do público, é deixada de lado. Em seu lugar é posto a lógica do mercado, da competição e meritocracia, “não é para todos, mas somente para alguns poucos vencedores”.

A sociedade, em geral, e o mundo do trabalho, em particular, estão se estruturando a partir de mecanismos que impossibilitam, por princípio, o acesso de grande parte das pessoas ao mundo do trabalho. É essa a novidade hoje. A isso se chama de exclusão, e é dentro desse contexto histórico fundamental que ela deve ser entendida (GUARESCHI, 2014, p.146)

Lima e Leão (2018) ao pesquisar este mesmo fenômeno a ocorrer no ensino superior, afirmam dois modos de mercantilização da educação pública, o primeiro se daria de

forma mais direta pela privatização e controle explícito e imediato de empresas sobre as instituições públicas educativas e o segundo modo de mercantilização seria de forma indireta, pela imposição de modelos de gestão empresarial ao funcionalismo público, justificando assim terceirizações, desregulação de carreiras, subfinanciamentos, funcionamento heterônomo e competitivo, cujo foco é técnico-profissionalizante.

Aqui fica claro que o modelo de escola adotado anuncia um modelo de sociedade e cidadania a ser tecido.

2.3 Educação para cidadania: uma escola construída *com* as juventudes

A escola ocupa esse lugar de contradição, sendo vista por uns, como esse espaço de igualdade de oportunidades, liberdades individuais e meritocracias, por outros como uma ferramenta de opressão, dominação e adestramento dos sujeitos.

Abrindo caminhos através de uma práxis pedagógica, Paulo Freire admite essa ambigüidade de papel da escola, que por um lado reproduz desigualdades, mas por outro promove justiça e equidade. “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (FREIRE, 2011, p.68). Como resume Gadotti (1983):

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista (GADOTTI, 1983, p.10)

Ao reconhecer essa dualidade da escola, segue sua análise compreendendo que as práticas pedagógicas assumidas pelo espaço educativo induzirão a que estará a serviço: a reprodução ou desmantelamento de um sistema social opressivo.

Freire questiona avidamente o modelo pedagógico hegemônico, que nomeia de “educação bancária” (FREIRE, 2013, 2011, 1983), que parte de uma visão do estudante no lugar da ignorância, dependência e receptáculo do conhecimento do qual o professor seria supostamente detentor. “Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2013, p.59).

Nesse modelo os educandos são silenciados, adaptados e moldados aos sistemas

sem questioná-los. “Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo” (FREIRE, 2013, p.67).

Por outro lado, Freire apresenta suas concepções ontológicas do humano como um ser histórico, que carrega consigo a possibilidade de “Ser mais”. E esclarece:

Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2011, p.13-14, grifos do autor)

Em sua proposição pedagógica as hierarquias opressoras da relação educando-educador são problematizadas e em seu lugar o diálogo horizontalizado entre educador e educandos estabelecido como forma de produzir conhecimento e transformação do mundo. “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p.69). O estudante de ser *objeto de intervenção* para ser *sujeito da ação*. E esta é, sem dúvida, uma mudança paradigmática!

Tal concepção de modo algum se restringe a sala de aula ou a produção acadêmica e teórica. A ideia implica em mudanças reais no mundo. Teoria e prática sejam indissociáveis, reflexão e ação algo contínuo, a qual chama *práxis* (FREIRE, 1983). Aqui a pedagogia freiriana claramente adentra a dimensão cidadã de maneira que a educação produz uma cidadania, a forma como o sujeito se coloca, vive e compromete-se em sociedade.

Trata-se, portanto, de uma educação muito além do sentido mercadológico de pura ascensão social e individual. O profissional assume um compromisso social de, no seu exercício laboral, colaborar para o bem comunitário. Como traz Freire (1983, p.20) “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Esse encontro de compromisso entre as pessoas Freire (1983) adjetiva como *solidário*, apresentando essa categoria completamente distinta de práticas assistencialistas, constituídas de uma ação unilateral de superioridade. Pelo contrário, mais uma vez coloca que assim como a relação professor-estudante deve ser concebida pela horizontalidade, dialogicidade e mútuo compromisso de transformação do mundo que partilham, o profissional “especialista” em algum saber, seja qual for, é instigado em sua atuação com as demais pessoas, aquelas que não são especialistas, a estabelecer o mesmo nível de relação

horizontalizada, dialógica e mutuamente comprometida, sendo este o caminho necessário para construção de outra sociedade feita *por* todos.

Em consonância a essa mesma ideia, Leonardo Boff traz o termo *cuidado* (TORO, 2009) como parâmetro das relações de um novo paradigma de civilização, que supere a atual centrada em relações de mercado. Assim, “pressupõe a ruptura com uma visão filantrópica e assistencialista do cuidado. Nessa perspectiva crítica, podemos relacionar o cuidado ao exercício de uma cidadania plena” (PINHEIRO; NASCIMENTO, 2018, p.236).

Nesse “paradigma do cuidado” (TORO, 2009) a escola tem papel crucial de viabilizar espaço para que os estudantes aprendam a cuidar de si mesmos, do outro e do planeta.

Se desejarmos um mundo onde produzimos e consumimos o cuidado, nós e as gerações futuras temos necessariamente de aprender a fazer transações econômicas, políticas, sociais e culturais do tipo ganhar-ganhar. Não é uma opção: ou aprendemos ou perecemos. Este é o maior desafio ético e cultural que se apresenta para a educação e a sociedade futura (TORO, 2009, p.8).

Assim, repensar tais práticas escolares e educacionais implica em modificar a sociedade, caminhando na direção da consolidação de um Estado Democrático de Direito. Nesse ponto, Toro (2009, p.6) destaca a importância de distinguir educação política e educação partidária e anuncia:

Todos os cidadãos juram proteger um projeto político: a Constituição de cada um dos nossos países. Hoje a maioria dessas constituições é baseada no projeto nacional do Estado Social de Direito. Compreender, participar e aprender a cuidar desse projeto nacional é uma forma de institucionalizar o cuidado. Cuidar demanda dos sistemas educativos uma formação política, porque são os cidadãos ativos que tornam o cuidado possível em uma sociedade.

Dessa maneira, ao assumir a escola com esse papel social e político, renegando fajutas “neutralidades”, não se pretende afirmar a hegemonia de um único paradigma ideológico-partidário, mas reconhecer a importância de tais discussões e práticas para gerar uma ambiência democrática. Como o próprio Freire adverte (2011, p.16) “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora [...] independentemente de sua cor política ou ideológica”.

Educação e cidadania andam juntas em uma relação de recursividade, causa produz o efeito, que produz a causa (MORIN, 2003), essa mútua determinação é um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, aberto à transformação, apesar de suas condicionantes.

2.4 As juventudes na EEEP Alan Pinho Tabosa

Tendo em vista o contexto anteriormente apresentado, em um momento crítico de uma pandemia de proporções planetária, que exacerbou todas as problemáticas econômicas, políticas e sociais pré-existentes em um Estado regido pela lógica do Capital, que descarta a vida de jovens, sobretudo, negros e pobres, objetalizando-os e esvaziando-os de sua condição humana de sujeito de direitos.

Nesse panorama, a escola constitui-se como uma verdadeira arena de concepções entre a reprodução ou a transformação dessa realidade que a circunda. E uma categoria chave que posicionará o papel que a escola ocupará em tal dilema está na abertura desta em relação aos estudantes: silenciando-os ou ouvindo-os em seus pronunciamentos sobre o mundo. Respectivamente, se uma escola “bancária”, perfeitamente alinhadas às necessidades do mercado, forjando uma cidadania limitada à ascensão social e ao consumo de mercadorias. Ou se uma escola “problematizadora”, incitando o estranhamento à realidade de modo que a produção de conhecimento e saberes possam gerar constantes transformações no mundo, uma cidadania voltada à solidariedade e ao mútuo cuidado (FREIRE, 2013).

É partindo de tais reflexões que é feito esse mergulho investigativo na experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa; uma escola localizada no Ceará, o Estado que lidera os maiores índices de violência letal, no Município de Pentecoste em uma das regiões do Estado com maior vulnerabilidade social e pobreza.

Nesse aflitivo lugar, surgiu em 1994, mesmo período de implantação da política econômica neoliberal no Brasil, um Movimento de educação local chamado Prece que agregou centenas de jovens da região, articulando a educação básica com o ensino superior. Esse Movimento de estudantes ao longo dos anos veio se reconfigurando aos diferentes momentos políticos e econômicos do país, de maneira que em determinada confluência se organizou de tal modo que viabilizou a tessitura de uma parceria interinstitucional entre a Universidade Federal do Ceará e a Secretaria de Educação do Ceará para implantação de um modelo educacional e de aprendizagem dentro de uma escola pública.

Hoje a EEEP Alan Pinho Tabosa, que completou 10 anos de implantação no ano de 2021, é uma escola que atende 580 estudantes de cinco municípios e estima cerca de 1.200 estudantes egressos da instituição. E que traz em seu projeto político pedagógico premissas sobre cooperação e solidariedade entre discentes.

Assim, o que incita essa investigação é compreender as concepções dessas

juventudes que constituem a peculiar experiência dessa escola pública. Uma escola que foi implantada por *jovens* integrantes do Movimento Prece, *jovens* universitários da UFC e professores *jovens* da SEDUC recém-formados. Portanto, é uma experiência essencialmente de *juventudes*!

Ressalta-se ainda que é uma juventude majoritariamente pobre e negra, portanto, estarem vivos e escolarizados é uma verdadeira afronta às estatísticas anteriormente apresentadas!

Por isso o esforço aqui é de adentrar esse universo de “sobreviventes”, entendendo as mudanças de trajetória frente aos diferentes contextos econômicos, políticos e sociais no Brasil, compreendendo a importância da integração entre a educação básica e o ensino superior na construção de redes de proteção em contexto de violação de direitos e realizar a ausculta das percepções sobre compromisso social desses *jovens* egressos para que, dessa forma, avaliar que contribuições a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa tem para política de educação no Ceará, no Brasil e, quiçá, no mundo.

3. “PREPARE O SEU CORAÇÃO”: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Antes de seguir com a apresentação da pesquisa, faz-se necessário “preparar o coração” dos leitores acostumados às lentes de uma Ciência e métodos positivistas que aqui se partiu de um paradigma científico participativo (DENZIN; LINCON, 2012). Neste, o conhecimento é desenvolvido quando o pesquisador se dispõe a aproximar-se de seu objeto de pesquisa colocando-se flexível e maleável, disposto a abrir mão dos métodos previamente elaborados e definidos e optar por construí-los ao longo do caminhar da pesquisa (BRAZ, 2015).

Bourdieu (1989, p.26) corrobora com esta mesma ideia e acrescenta “a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*”. Ele afirma ser este o grande desafio para os principiantes no verdadeiro *ofício* de pesquisador: deixar de lado o saber já estabelecido e aceito e arriscar-se diante do saber que se apresenta na realidade (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021b).

No campo da educação isso se torna ainda mais relevante, como apontam Ludke e André “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (1986, p.5).

Tendo isso em vista, ficou perceptível que a experiência interinstitucional da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, constituída em uma teia de relações entre a universidade pública, a escola pública e o Movimento Prece seria melhor compreendida a partir de uma abordagem qualitativa que viabilizasse uma “compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2014, p.37).

Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa onde “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador” (GODOY, 1995, p.65), valendo-se de um conjunto de estratégias para coleta e análise dos dados, trianguladas entre si, para construção de uma compreensão sobre o fenômeno a ser analisado.

Para tanto, optou-se por adotar para esse processo investigativo os pressupostos da Avaliação em Profundidade, perspectiva sistematizada em Rodrigues (2016, 2014, 2011a, 2011b, 2008) que traz percepções multidimensionais para o processo avaliativo em políticas públicas.

Ela apresenta em sua dimensão ontológica uma concepção sócio-histórica e participativa da realidade. De modo que segue uma epistemologia fundamentada em uma lógica não-linear, construindo análises hermenêutica-holística dos fenômenos, admitindo que a coesão do trabalho consiste na autenticidade descritiva da experiência. Nesse sentido “uma análise de políticas deve considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível” (RODRIGUES, 2016, p.105).

Avaliar, partindo dessa abordagem, é um exercício etnográfico de apreensão dos significados e sentidos construídos de forma muito particular por aqueles que compõem a dinâmica de determinada política (GUSSI, 2016). Avaliação como compreensão do fluxo da política e de suas significações e ressignificações no espaço e no tempo (RODRIGUES, 2016).

Dessa maneira, em Avaliação em Profundidade, o enfoque central está na realidade empírica, experiencial, subordinando os aspectos formais ou idealizados da política àquilo que se apresenta na prática. Captar esse espectro é o seu objetivo (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021b). Não há espaço para supostas neutralidades. Pelo contrário, traz de forma explícita a dimensão ética-política, enfatizando a importância do papel do pesquisador em assumir que a produção científica é feita dos posicionamentos assumidos na pesquisa, reconhecendo os diferentes grupos de interesses e alocando-se de forma consistente a partir de um lugar de fala. O que fica posto de forma indubitável nessa abordagem é a indissociabilidade entre ciência e sua dimensão ética-política, como coloca Silva (2012, p.224) “uma concepção de pesquisa avaliativa enquanto ato técnico, mas também político”.

Um aspecto elementar dessa dimensão ética-política é o grau de abertura à participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, inclusive reconhecendo sua condição de Sujeitos e não meros objetos de pesquisa. Realocando o pesquisador em uma função articuladora de esforços coletivos na construção do conhecimento e compromissos compartilhados. Como apresenta Cruz (2019, p.14) “Assim, cabe ao pesquisador/avaliador perceber que a escolher a avaliação em profundidade ele rechaça a neutralidade científica e entende a política pública como instrumento de promoção de cidadania, justiça social, equidade e emancipação”.

Um último aspecto é sobre a dimensão metodológica sobre a qual Rodrigues (2016, 2014, 2011a, 2011b, 2008) e Gussi (2016) apresentam quatro eixos analíticos:

a) *Análise dos contextos de formulação da política*: trata-se de uma contextualização da conjuntura política, econômica, social e cultural em que a política está inserida;

b) *Análise dos conteúdos da política*: trata-se de uma leitura aprofundada do material institucional (formal e informal) e identificação das bases conceituais presentes na formulação da política;

c) *Análise da trajetória institucional da política*: trata-se do percurso de implementação da política nas diferentes esferas de atuação (federal, estadual e municipal) e suas reconfigurações durante esse processo

d) *Análise do espectro temporal e territorial da política*: trata-se dos fluxos e construções de sentidos e significados pelos sujeitos interlocutores, profissionais ou beneficiários da política, e suas expressões e resultantes nesses contextos específicos.

Por fim, é importante colocar que a Avaliação em Profundidade é uma abordagem “extensa, detalhada, densa e ampla” em sua realização. Portanto, é necessário admitir os limites possíveis para realização em toda sua completude em uma pesquisa de mestrado. Desse modo, aqui se assumiu a Avaliação em Profundidade como um referencial de postura investigativa e inspiração no emprego de ferramentas e procedimentos metodológicos, reconhecendo sua utilização parcial e incompleta.

3.1 Movimentos analíticos: ferramentas e procedimentos metodológicos adotados

Como veremos a seguir, foi necessária a utilização de variadas técnicas, trianguladas entre si, para contemplar os movimentos analíticos propostos na avaliação em profundidade. Assim, elegeu-se um conjunto de técnicas para coleta, tais como análise documental, análise bibliográfica, entrevistas, questionário e grupos de discussões com enfoque eminentemente qualitativos, como descreve Chizzotti (2014) e Gil (2009). E para análise dos dados, foi empregada a “Triangulação de métodos”, proposta por Gomes *et al* (2010) e detalhada em Marcondes e Brisola (2014), fazendo uma articulação entre os dados empíricos, análise de conjuntura e diálogos com autores.

A seguir breve detalhamento dos quatro movimentos analíticos adotados nessa pesquisa, entendendo-os não como etapas sequenciadas, mas eixos de análise transversais ao longo de toda a investigação.

3.1.1 Movimento analítico de contextualização da implantação da política

Esse movimento analítico consiste no delineamento histórico, econômico, político, social e cultural em que a política está inserida. No caso da EEEP Alan Pinho Tabosa,

cuja origem está atrelada ao Movimento Prece, essa composição de conjuntura inicia com a origem do Prece em 1994 até o presente momento.

Vale destacar a importância da realização de um fluxo de movimento de expansão e de especificação do contexto, como um *efeito zoom*, podendo ir de macrocontextos internacionais, transnacionais ou nacionais para microrrelações regionais, locais e até mesmo institucionais ou específicas de um grupo de sujeitos (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021b). Assim, “faz toda a diferença perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – elementos étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros” (RODRIGUES, 2014, p.181).

Nesse exercício analítico foram construídas linhas cronológicas que viabilizaram essa visualização panorâmica dos diversos contextos, fazendo os possíveis cruzamentos temporais de determinados acontecimentos históricos e suas possíveis correlações. O quadro 1 é ilustrativo para visualização de uma das linhas temporais construídas nessa pesquisa.

Quadro 1 - Contextualização política, econômica e social

CRONOLOGIA		1990 – 1998	1999 – 2006	2007 – 2014	2014-2016	2016-ATUAL
POLÍTICA	Presidência	Collor, Itamar, FHC	FHC e Lula	Lula e Dilma	Dilma e Temer	Temer e Bolsonaro
	Governo do Estado do Ceará	Ciro/Tasso	Tasso/Lúcio	Cid	Cid/Camilo	Camilo
ECONÔMICA	Implantação Financismo	Ajustes iniciais	Consolidação de ajustes financistas	Brasil Plataforma Mundial	Ortodoxia Rentista	Financismo Radical
	Política Econômica Neoliberal	Plano Real e Estabilização da economia	Consumo das Massas	Ensaio Neodesenvolvimentistas	Congelamento de gastos públicos	Desmonte de Direitos – Estado Negrófilo
SOCIAL	Formatações dos movimentos sociais	Papel dos movimentos sociais na constituinte	Movimentos sociais e o “Boom” das ONGs	Movimentos Sociais em Cargos dos Governos	Fragilização dos Movimentos Sociais	Redes sociais e manifestações virtuais

Fonte: Queiroz e Nascimento (2021)

Para essa composição partiu-se de uma *análise documental* de reportagens de jornais, blogs, vídeos, relatórios, sites de pesquisa, etc. (GIL, 2009) que subsidiasse os elementos de composição de conjuntura de determinados períodos históricos. Somou-se a essa técnica a realização de *análise bibliográfica* de autores que discutem a formação do Estado Contemporâneo, como os teóricos materialistas histórico-dialéticos: Hirsh (2010), Sousa (2020), Mészáros (2011). E também analistas da formação política e econômica do Estado Brasileiro: Furtado (2005), Paulani (2012), Fagnani e Calixtre (2017).

Para análise de dados empregou-se as três etapas da “Triangulação de métodos”, iniciando com a valorização fenomênica dos dados, seguida de uma contextualização e

triangulação dos dados e, por fim, a elaboração de uma construção síntese de modo a articular *dados empíricos, análise de conjuntura e diálogos por autores* tal qual exposto por Gomes *et al* (2010) e Marcondes e Brisola (2014).

3.1.2 *Movimento analítico dos conteúdos da política*

Iniciou-se com um levantamento dos principais marcos regulatórios de formulação, implantação, acompanhamento e avaliação da política a ser analisada em suas respectivas esferas de atuação, identificando seus principais autores, conceitos, ideias e valores presentes em tais escritos, podendo assim caracterizar quais os paradigmas orientadores da política e a verificação de sua coerência interna (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021b). Neste trabalho elegeu-se como marco temporalizador, os documentos sobre a política de educação após a Constituição de 1988. Também foi feito o recorte a partir de três eixos temáticos: educação básica, educação profissionalizante e ensino superior, delimitados a esfera federal e estadual, como elencados no Quadro 2

Quadro 2 – Marcos Regulatórios da Política de Educação

EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	ENSINO SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição da República Federativa do Brasil - CF 1988 ▪ Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) ▪ LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) ▪ Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001) ▪ Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei Nº 11.494/2007) ▪ Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 13.415/ 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa Brasil profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) ▪ Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Lei 12.513/2011) ▪ Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008) ▪ Criação das EEEP (Lei Nº14.273/2008) ▪ Regulamenta Estágios (Decreto Nº29.704/2009) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096/2007) ▪ PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7234/2010) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012) ▪ PROUNI – Programa Universidade Para Todos (Lei nº 11.096/2005) <ul style="list-style-type: none"> ▪ FIES– Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (Lei nº 11.552/2010)

Fonte: elaborado pela autora

Um segundo momento de construção desse quadro conceitual sobre a política ocorreu através de *análise documental* de materiais oficiais organizativos e pedagógicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional, como cadernos, guias e orientações pedagógicas

disseminados pela Secretaria Estadual do Ceará. Assim como o Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela EEEP Alan Pinho Tabosa.

Uma última etapa foi adentrar os conteúdos não formais que constituem práticas e saberes da experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa. Tratam-se de produções feitas pela própria escola ou terceiros que ultrapassam as normativas institucionais da política de educação e adentram um campo simbólico e cultural dos diversos sujeitos que constituem a experiência dessa escola. No quadro 3 discriminamos alguns dessas fontes secundárias:

Quadro 3 – Produção de conteúdos sobre EEEP Alan Pinho Tabosa

REDES SOCIAIS	Canais do Youtube: <ul style="list-style-type: none"> ▪ PRECE; ▪ EEEP Alan Pinho Tabosa; ▪ Aprendizagem Cooperativa e Solidária; ▪ PACCE UFC 	Páginas no Instagram @institutocoracaodestudante; @preceac; @memorialdoprece; @pacceufc; @eeepalanpinho
PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS	Doutorado <ul style="list-style-type: none"> ● Andrade (2019) - Tese em Educação/UFC ● Leão (2019) – Tese em Educação/UFC Mestrado <ul style="list-style-type: none"> ● Matos (2018) – Dissertação em Educação/UFC ● Ribeiro (2018) - Dissertação em Sociologia/UFC ● Barbosa (2016) – Dissertação em Psicologia/UFC ● Bitu (2014) – Dissertação em Gestão e Avaliação da Educação Pública/UFJF ● Vieira (2008) – Dissertação em Psicologia/UFC ● Rodrigues (2007) – Dissertação em Educação/UFC 	
MATERIAIS DE FORMAÇÃO	Oficinas para estudantes <ul style="list-style-type: none"> ● Construindo Lideranças Estudantis Cooperativas e Solidárias. ● Curso de Liderança Cooperativa e Solidária ● Curso de Articuladores de Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa ● Oficina do Autodeterminação – Coordenadores de Célula Oficinas para professores/gestores <ul style="list-style-type: none"> ● Guia Prático para Elaboração de Planos de Aula em Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Técnica de Transição Metodológica – ETMFA ● Jornada Formativa para o desenvolvimento de escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária 	

Fonte: elaborado pela autora

Seguindo as etapas analíticas de Gomes *et al* (2010, p.180) organizou-se o material a partir de uma classificação da forma como “foram construídos ou recolhidos”. Dessa maneira, foram agrupados em três categorias:

a) Publicações acadêmicas acerca da experiência do Movimento Prece, da EEEP Alan Pinho Tabosa e da Aprendizagem Cooperativa e Solidária delimitadas a teses e dissertações em diferentes programas de pós-graduação, em sua maioria Programa de Pós-Graduação da Educação na UFC.

b) Materiais de formação produzidos e/ou utilizados pela EEEP APT em suas formações com professores e estudantes e divulgados na rede de ensino cearense.

c) Conteúdos divulgados nas redes sociais ligadas a EEEP APT, viabilizando acesso a documentários, reportagens jornalísticas, audiências públicas, depoimentos, registro de eventos comemorativos, vídeos, fotografias, encontros formativos, históricos.

É importante demarcar que não se trata de uma leitura meramente informativa, mas visa ir além do texto, clarificando o contexto em que está circunscrito, identificando seus autores, interlocutores e intencionalidades dentro de uma determinada conjuntura política e social (GUSSI, 2016).

3.1.3 Movimento analítico da trajetória institucional da política

Neste eixo, propõe-se a compreensão das peculiaridades institucionais e seus deslocamentos ao longo do tempo, admitindo que, assim como cada pessoa tem uma trajetória biográfica singular, essas instituições também seguem múltiplos percursos, se adequam e reconfiguram as políticas em função de suas variadas e modificáveis especificidades (RODRIGUES, 2011; GUSSI, 2016). Como destaca Gussi e Oliveira (2015, p.96) é importante que o avaliador entenda que a política “não tem um sentido único e, portanto, está circunscrita a ressignificações de acordo com os fluxos organizacionais, processos burocráticos e modificações interpretativas”.

Para realização dessa etapa da pesquisa os materiais elencados no Quadro 3 – “Produção de conteúdos sobre EEEP Alan Pinho Tabosa” foram valiosos como fonte de dados secundários para a elaboração dessa narrativa da trajetória da escola, desvelando elementos para além do discurso institucional, podendo perscrutar caminhos do ponto de vista de diferentes atores sociais presentes nessa experiência, vindo de lugares diferentes (universidade, movimento social e rede de ensino), de papéis diferentes (professores, estudantes e gestores) e de tempos diferentes (Geração X, Y e Z).

Como fonte primária de coleta de dados foi realizada duas *entrevistas* semi-estruturadas. Gil (2009) alerta para possíveis desvantagens da entrevista enquanto técnica de pesquisa, como falta de motivação do entrevistado, possíveis limitações cognitivas ou “fornecimento de respostas falsas”. Contudo, para o contexto de realização dessa pesquisa, são fatores que não se aplicam. Até mesmo possíveis construtos falsos ou irreais sobre a realidade objetiva/factível do entrevistado são produções relevantes para compreensão do discurso valorizado, uma vez que há uma centralidade sobre as percepções dos sujeitos e das

instituições para compreensão das políticas públicas (RODRIGUES, 2016). De modo que, a escolha por essa técnica justifica-se por ela viabilizar o acesso de forma mais direta as percepções, as crenças e os sentimentos dos sujeitos a serem entrevistados (GIL, 2009).

3.1.3.1 Sobre as entrevistas

A primeira entrevista foi com o idealizador do Prece (Jovem I) no dia 25 de maio de 2021, com duração de 90 minutos de forma online através de videochamada, com sua permissão foi gravada e, posteriormente, transcrita e autorizada sua identificação. A segunda entrevista foi com o diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa (Jovem II) no dia 31 de maio de 2021, com duração de 60 minutos, também de forma online por videochamada com consentimento do entrevistado para gravação e transcrição e autorizada sua identificação.

A escolha destes dois participantes deu-se pela relevância estratégica que ambos ocuparam e/ou ocupam para formação da experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa e por preencherem os seguintes requisitos: a) vinculação com o Movimento PRECE/Instituto Coração de Estudante (PRECE/ICORES), tendo participado da rede estudantil das Escolas Populares Cooperativas. O Jovem I por ter sido idealizador da proposta, participante de todas as etapas de trajetória institucional de 1994. O Jovem II, por ter ingressado no Movimento Prece como estudante de EPC e ter ocupado diversos cargos de liderança dentro do Movimento Prece. b) vinculação com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e seus programas de Aprendizagem Cooperativa e c) vinculação com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE) e ter participando da implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa.

O Jovem I, oriundo da Comunidade do Cipó, Pentecoste-CE, é idealizador do Movimento Prece compondo parte do Movimento desde sua origem em 1994 e teve relevância em todas as etapas institucionais; é servidor público concursado, professor da UFC. Em exercício de suas atribuições desenvolveu ações de extensão e programas voltados à aprendizagem cooperativa na UFC, sendo coordenador do Conexões dos saberes, PACCE/COFAC, COART. Na SEDUC ocupou a função de coordenação e interlocução da parceria entre a UFC e a educação Básica na Coordenadoria de Protagonismo Estudantil.

O Jovem II, oriundo da Comunidade de Canafístula, Apuiarés-CE é integrante do Movimento Prece desde o início dos anos 2000, tendo sido um estudante de EPC, ainda na comunidade do Cipó e ocupou cargos de liderança e coordenação do Movimento Prece. Na UFC, enquanto universitário, contribuiu com projetos de extensão articulados ao Prece e à

Aprendizagem Cooperativa - é servidor público concursado, professor da SEDUC, assumiu a função de gestor da EEEP Alan Pinho Tabosa da sua origem até o presente momento.

3.1.4 Movimento analítico do espectro temporal e territorial da política

Um último eixo tem como foco central compreender as construções subjetivas dos sujeitos entrelaçados de forma temporal e territorial com a política. Como destaca Gonçalves, é uma dimensão analítica que vai além de indicadores estatísticos, mas volta-se a construção de indicadores socioculturais cujo objetivo é “apreender a visão de mundo dos sujeitos sociais que são alvos das políticas públicas, além do modo como os ressignificam” (GONÇALVES, 2008, pp. 22-23).

Para tanto, além da retomada de todas as técnicas e procedimentos anteriormente mencionados, onde foi possível realizar um processo de curadoria de materiais fotográficos, vídeos, depoimentos, produções artístico-culturais (música, poesia, crônicas, etc.), adentrando o universo semântico que permeia essa experiência, também entendeu-se que seria relevante o emprego de técnicas que pudesse acessar mais diretamente o discurso dos egressos da escola, delineando como os mesmos se relacionam com toda essa atmosfera a qual a escola Alan Pinho está embevecida.

Assim, optou-se pelo uso de duas técnicas de coleta de dados, *questionário e grupos de discussão*, utilizados de forma integrada através de uma estratégia participativa. Como descreve Chizzotti (2014) sobre técnicas participativas:

o profissional assume o papel de animador do intercâmbio de informações. Não se trata de um papel menor na pesquisa, já que o profissional precisa atuar no sentido educativo, organizando a participação, as condições de discussão e de análise, redigindo ou garantindo o registro adequado da discussão e da decisão que deverão retroalimentar as discussões ulteriores (p.94).

Assim, durante a entrevista, foi apresentado aos idealizadores da proposta Jovem I e Jovem II a possibilidades dos mesmos conhecerem previamente o questionário que seria aplicado com os estudantes egressos e, em discussão com a pesquisadora, inserir itens que considerariam relevantes saber dos egressos da EEEP APT, viabilizando um *feedback* do trabalho que tem sido desenvolvido pela escola.

O convite foi aceito pelo Jovem I que após apreciar o questionário, elencou uma série de sugestões, que foram depois discutidas em um encontro virtual com uma 1 hora de duração quando houve a tentativa de conciliações entre os interesses de avaliação pedagógica

demonstrados pelo idealizador do Prece e os objetivos específicos previstos para uma pesquisa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Foi um espaço de troca de conhecimento importante, clarificou inda mais elementos para realização da pesquisa.

3.1.4.1 Sobre o questionário

O questionário foi elaborado para ser aplicado com egressos da escola EEEP Alan Pinho Tabosa. Utilizou-se a ferramenta do *formulário do Google docs* e as questões majoritariamente eram de respostas na escala de Likert (1 a 5) para aferir nível de frequência ou importância de determinados itens.

Foi organizado em seis seções: 1) Termo de consentimento livre e esclarecido; 2) Dados Gerais (11 questões); 3) Sobre o ingresso no ensino superior (19 questões); 4) Sobre sua graduação (11 questões); 5) Sobre sua atuação profissional (15 questões) e 6) Sobre seu compromisso social (22 questões).

Realizou-se um pré-teste com três universitários para verificar: compreensão semântica, tempo de resposta e layout para celulares.

A divulgação e a aplicação dos questionários para os egressos ocorreram entre os dias 08 de junho de 2021 e 05 de julho de 2021. O contato deu-se através das redes sociais Instagram, Facebook e WhatsApp feita diretamente pela pesquisadora e/ou mediados por professores, gestores e estudantes da EEEP APT.

A estimativa é que entre os anos de 2014 a 2020 cerca de 1200 estudantes tenham concluído o ensino médio na EEEP APT: desta população 160 responderam o questionário, o que representa aproximadamente 13% dos egressos. Contudo, para fins dessa pesquisa não houve estabelecimento de metas ou amostragem quantitativa, mas tão somente garantir perfil heterogêneo dos respondentes, o que de fato ocorreu como será explicitado adiante.

Novamente utilizou-se a triangulação de métodos no trato dos dados do questionário, iniciou-se com uma organização dos resultados “brutos” viabilizado pela própria ferramenta estatística do *Google docs formulário*. Em seguida a isto, houve o movimento de “empregar-se pelo conteúdo do material, ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial” (GOMES *et al*, 2010, p. 202). Daí foi possível estabelecer quadros comparativos, cruzando dados e perfis dos egressos que será posteriormente apresentado.

3.1.4.2 Sobre o perfil do público respondente

A EEEP Alan Pinho Tabosa é uma das cinco Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) implantadas na Região do Vale do Curu, composta por 15 municípios cearenses, delimitado a partir da localização da bacia hidrográfica do Rio Curu, distribuídos da seguinte forma: Alto Curu (Itatira, Canindé, Caridade e Paramoti); Médio Curu (General Sampaio, Tejuçuoca, Apuiarés, Irauçuba, Iatapajé, Pentecoste, Umirim e São Luís do Curu) e baixo Curu (São Gonçalo do Amarante, Paraipaba e Paracuru), como ilustra a figura 1.

Figura 1 – Região do Vale do Curu



Fonte: Jornal Paraipaba (2021)

A localização da EEEP Alan Pinho Tabosa é no Município de Pentecoste-CE a 89 km de Fortaleza-CE, tem uma população estimada de 37.900 habitantes e aproximadamente 37% dos domicílios estão em zonas rurais, sendo maior parte da renda familiar advinda da agricultura de subsistência, conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2020).

O município apresenta pontuação média no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) - 0,629 e alguns dos municípios vizinhos possuem IDHM baixos, como Paramoti (0,583), General Sampaio (0,568) e Umirim (0,587), indicador este construído pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (APRECE, 2020). O que confirma a afirmativa da Seduc de que a implantação de uma EEEP no Município tem como um de seus critérios ser uma área de vulnerabilidade social, apresentando indicadores educacionais abaixo do esperado (CEARÁ, 2020).

Pelo Quadro 4 é possível identificar que a maioria, 63,7% dos participantes da pesquisa, é oriunda do Município de Pentecoste-CE. Esse resultado segue proporcionalidade similar a de estudantes matriculados da escola, uma vez que a maioria é de Pentecoste-CE, cidade onde está localizada a EEEP APT. Contudo, conseguiu-se representatividade de outros municípios da Região do Vale do Curu, como Apuiarés, São Luís do Curu, São Gonçalo do Amarante e General Sampaio.

Quadro 4 – Perfil estudantil dos respondentes do questionário

MUNICÍPIO DE ORIGEM	ANO DE CONCLUSÃO	CURSO TÉCNICO-PROFISSIONAL	ESCOLARIZAÇÃO ATUAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 63,7% Pentecoste ▪ 16,3% Apuiarés ▪ 8,8% São Luis do Curu ▪ 3,7% São Gonçalo do Amarante ▪ 3,1% General Sampaio ▪ 1,9% Fortaleza ▪ 2,4% Outros Municípios* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20,6% em 2019 ▪ 18,1% em 2018 ▪ 16,2% em 2020 ▪ 13,1% em 2014 ▪ 11,3% em 2015 ▪ 10,6% em 2017 ▪ 10% em 2016 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 41,9% Acadêmico ▪ 17,5% Informática ▪ 14,4% Química ▪ 11,9% Agroindústria ▪ 10% Aqüicultura ▪ 4,4% Rede de computadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 64,4% Graduação em Andamento ▪ 26,3% Ensino Médio ▪ 7,5% Graduação ▪ 1,2% Especialização ▪ 0,6% Mestrado

Fonte: elaborado pela autora

Outro dado que é interessante refletir é que 88 respondentes - 54,4% do total - são egressos que concluíram o ensino médio nos últimos três anos, respectivamente 2019, 2018 e 2020. Este resultado é compreensivo pelo recente vínculo dos mesmos com a escola. Por outro lado, faz-se necessário destacar a participação de 21 egressos da turma mais antiga, concludente em 2014, correspondendo a 13,1% do total. De todo modo, apesar da variação de quantitativos, todas as turmas tiveram uma expressiva representatividade, o que suscita o entendimento que fatores, além do temporal, mantêm fortalecido algum tipo de vinculação destes egressos com a escola, como mais a frente será analisado.

Em relação ao curso técnico-profissional, 67 respondentes foram estudantes do Acadêmico, uma proporção de 41,9% do total. Uma possível justificativa para essa predominância seria o fato de que o curso Acadêmico é ofertado todos os anos, enquanto outros cursos são ofertados em rodízio. Além de que alguns cursos, como o Rede de Computadores, começaram a ocorrer recentemente o que explicaria haver mais egressos oriundos de um curso que de outros.

Um último critério de heterogeneidade com relevância para essa pesquisa é sobre a escolaridade atual dos egressos. Apesar do enfoque dado nessa investigação sobre a articulação entre educação básica e ensino superior promovidos na EEEP APT, entende-se que é interessante estabelecer uma compreensão mais ampla que considere diferentes trajetórias profissionais. Por isso, houve o esforço de divulgação para que o questionário também chegasse aos egressos que não possuíam formação acadêmica de ensino superior. Assim, obteve-se 42 respondentes de nível médio, totalizando 26,3% dos participantes da pesquisa. De modo semelhante, houve empenho para se chegar aos egressos já graduados, conseguiu-se 15, correspondendo a 9,3% do total. E, por fim, cumpriu-se a expectativa previamente imaginada de que a maioria seria de universitários (64,4%), surpreendendo o número expressivo de participação 103.

3.1.4.3 Sobre os Grupos de Discussão

Dos 160 respondentes do questionário, 75 demonstraram disponibilidade em participar de uma segunda etapa da pesquisa, que viriam a ser os Grupos de Discussão. Conforme define Meinerz (2011), os grupos de discussão são

um encontro de pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto (MEINERZ, 2011, p.492).

Diante disso, optou-se por formar grupos com perfis distintos e elegeu-se como critério a escolaridade, ficando distribuídos da seguinte forma: G1 – Grupo de egressos de ensino médio; G2 – Grupo de egressos de graduação em andamento e G3 – Grupo de egressos graduados.

Para garantir uma qualidade das interações assumiu-se que pequenos grupos seriam mais interessantes. Assim, foram convidados quatro (4) participantes de cada um

desses perfis de escolaridade (ensino médio, graduandos e graduados), ou seja, foram convidados doze (12) participantes, destes nove (9) fizeram adesão inicial e oito (8) participaram efetivamente, ficando distribuídos da seguinte forma: G1 com dois participantes (Jovem IX e Jovem X), G2 com três (Jovem VI, Jovem VII e Jovem VIII) e G3 com três (Jovem III, Jovem IV e Jovem V). Todos os 8 participantes preencheram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Compromisso de Participação para uma boa e respeitosa interação entre todos.

O processo de escolha para os convites de participação foi primordialmente ter manifestado interesse de participar dessa etapa, confirmando disponibilidade durante a aplicação do questionário. Em seguida, partindo do anonimato dos participantes, buscou-se garantir perfil heterogêneo com diferença de sexo (que houvesse pelo menos um do sexo feminino e masculino), diferença de cor/raça (que houvesse pelo menos um branco e um negro), diferença de naturalidade (que houvesse pelo menos um participante que não fosse do município de Pentecoste-CE), diferença de turmas (que fossem de turmas da EEEP APT de ano de conclusão diferentes), diferença de cursos da EEEP APT (que tivessem feito cursos técnico-profissionalizantes da EEEP APT diferentes) e no caso de graduandos/graduados que pelo menos um fosse de Instituição de Ensino Superior diferente da Universidade Federal do Ceará. Assim, os participantes do Grupo de Discussão apresentaram o seguinte perfil:

- a) Idade: 50% entre 19 e 20 anos, 25% com 23 anos e 25% entre 24-25 anos;
- b) Sexo: 50% feminino, 37,5% masculino e 12,5% agênero;
- c) Cor/raça: 62,5% Negro pardo, 12,5% negro preto, 12,5% indígena e 12,5% branco;
- d) Município de Origem: 50% Pentecoste e 50% de outros municípios (Apuiarés, São Luís do Curu, São Gonçalo do Amarante e General Sampaio)
- e) Escolaridade: 37,5% Graduação em Andamento, 25% Ensino Médio, 25% Graduação e 12,5% Mestrado;
- f) Escolaridade dos pais: 50% ensino médio completo, 25% ensino superior completo, 12,5% ensino técnico-profissionalizante e 12,5% ensino fundamental completo;
- g) Renda familiar: 50% de 1-2 salário mínimo, 25% até 1 salário mínimo, 12,5% de 3-5 salário mínimo e 12,5% de 5-10 salário mínimo
- h) Ano de conclusão do ensino médio: 37,5% em 2014, 25% em 2019, 12,5% em 2020, 12,5% em 2018 e 12,5% em 2015.

Os Grupos de Discussão aconteceram através do aplicativo WhatsApp de forma ininterruptamente e assíncrona durante quatro dias, de sexta à segunda, nas datas de 03 de dezembro de 2021 a 06 de dezembro de 2021. Foram publicadas no grupo, por texto

escrito, imagem e áudio, seis (6) afirmativas sobre egressos da EEEP APT e solicitado que cada participante opinasse sobre a assertiva, dizendo se concordava ou discordava, justificando seu posicionamento. Os participantes poderiam utilizar áudio ou texto para opinar, conforme se sentissem mais à vontade. Também poderiam emitir quantas respostas julgassem satisfatórias e a qualquer horário que lhe fosse mais conveniente durante os quatro dias de funcionamento do grupo. Após o encerramento do período estabelecido, os participantes foram retirados do grupo e suas respostas transcritas e analisadas a partir da triangulação de método (GOMES *et al*, 2010).

4 “MAS O MUNDO FOI RODANDO”: TRAJETÓRIAS DE JUVENTUDES DO PRECE

Quero falar de uma gente que resolveu apoiar a quem ainda nem mesmo acreditava que filho de agricultor podia sentar no banco da universidade. Quero falar de uma gente que semeava esperança, que se tornou professor, mestre e doutor em solidariedade. De uma gente que não conhecia o futuro, mas tinha certeza que não viveria para repetir o passado. [...] Quero falar de uma atitude ou de várias atitudes, de uma cultura nova de ser não apenas um e sim parte de um todo. De uma gente que não desiste, que encara chuva, poeira, lama e encara o esquecimento do poder público. Quero falar de uma gente que resiste às intempéries do tempo e estuda embaixo de árvore, em praças, em barracas de palha e em casa de amigo. [...] E como bem diz a música inspiradora de Milton, o PRECE é e sempre será coração, juventude e fé (LUZ, A., 2011).

A história recente do Brasil após a redemocratização tem-se delineado em diferentes conjunturas econômicas, políticas e sociais. O “mundo roda” e implica em mudanças das instituições e das juventudes nos mais diversos contextos.

É interessante que ao fazer o resgate da trajetória do Movimento Prece, intrinsecamente constitutivo da experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa, o mesmo ao longo de seus quase 30 anos de existência vem se modificando, a começar pelo nome. A sigla PRECE manteve-se, mas o seu significado foi alterado, iniciou como **Projeto Educacional Coração de Estudante** em meados dos anos 90, por volta de 2004 foi modificado para **Programa de Educação em Células Cooperativas** e, por último, em 2016 foi nomeado de **Programa de Estímulo a Cooperação na Escola** (ANDRADE, 2019). Curiosamente, é possível aproximar coincidentemente essas alterações de nomenclatura com modificações de conjunturas no país e na política de educação. O exercício analítico a seguir é delinear essas correlações nesses três períodos.

Assim, tomando como referência os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2016), cada subcapítulo inicia com o delineamento contextual político-econômico e com os marcos legais da política de educação respectivo à época. Em seguida, é feita narrativa da trajetória institucional. E, de modo transversal ao longo do capítulo, são apresentadas imagens, poesias, dentre outras produções culturais que permitam uma aproximação do espectro temporal e territorial da experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa.

4.1 As juventudes da casa de farinha quando a universidade é elitizada

O início dos anos 90 no Brasil é marcado pela reabertura política. Após 21 anos de ditadura militar finalmente ocorre a primeira eleição direta presidencial. Em 1990 Collor

(PRN⁷) ganha a disputa eleitoral contra Lula (PT⁸), mas no ano seguinte, em 1991, Collor sofre impeachment por corrupção e deixa o mandato durante grave crise econômica.

É na gestão de Itamar Fraco, que assume a presidência, que é implementado o Plano Real pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso - FHC, que ao estabilizar a economia alcançou ascensão política, assumindo a sucessão à presidência por dois mandatos seguidos de 1995 a 2002.

Carvalho, Milanez e Guerra (2018) analisam que a gestão de FHC (PSDB) iniciou a inserção do Brasil no modelo aberto de economia global, ao estabilizar a economia por meio do cumprimento à risca do Consenso de Washington, pela abertura aos capitais externos, submissão aos ditames das agências financiadoras internacionais, processos de privatizações, dentre outras políticas econômicas que também inauguravam o novo modelo de Estado - o Neoliberalismo (PAULANI, 2012; FAGNANI; CALIXTRE, 2017).

Essa compreensão Neoliberal do papel do Estado conflituaria diretamente com a recém-constituída Constituição de 1988, vista como um marco na história do país por trazer uma proposta política e social não só avessa àquela vivida nos anos de ditadura militar, mas por romper a ordem de desigualdade social estabelecida desde a colonização. Conforme Sposati (2009) a nova constituição tem em seu cerne os direitos humanos e sociais, o que gera uma mudança paradigmática na organização pública e estatal. Como expressa Carvalho (2011) é a “radicalização da democracia”.

A Constituição Federal em seu artigo 205 traz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). De modo semelhante, o Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53 apresenta que “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho” (BRASIL, 1990).

Esses dois grandes marcos legais trazem a educação como um direito fundamental e posto em sentido amplo de educação integral, possibilitando o pleno desenvolvimento humano, fomentando um processo de educação democrático. Contudo, a despeito dessa avançada normativa sua real implementação tornar-se-ia um grande desafio e uma arena de permanente (e ainda atuais) disputas.

Se por um lado os movimentos sociais e a sociedade civil organizada conseguiram

⁷ PRN é Partido da Reconstrução Nacional

⁸ PT é Partido dos Trabalhadores

durante o processo de constituinte fazer proposições de um Estado Democrático de Direito, por outro lado, a concomitante inserção do Brasil em um modelo econômico neoliberal e financeirizado nesse mesmo período, trouxe uma série de embargues, atrasos e retrocessos da consolidação da Constituição de 1988 em políticas públicas efetivas (FAGNANI; CALIXTRE, 2017).

Ao visualizar tal processo no ensino superior percebe-se claramente tal disputa. A primeira expansão das universidades públicas no Brasil aconteceu no Governo Vargas, na década de 1940, seguindo uma perspectiva nacional desenvolvimentista foram criadas 22 universidades federais com caráter elitista e voltada ao ensino para suprir as demandas de postos de trabalho.

Durante o regime militar foi alvo de constantes conflitos e intervenções governamentais na busca de estabelecer um sistema nacional de ensino superior. Com a Constituição Federal de 1988, houve a garantia da permanência do caráter gratuito das universidades federais, integrando ensino, pesquisa e extensão, viabilizando acesso ao ensino superior a população como resgatam Lima e Leão (2018).

Contudo, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que apesar de alguns avanços foi também marcada por contradições, estimulando o crescimento de instituições de ensino superior privadas, ao passo que houve gradativa redução dos investimentos estatais nas Universidades Federais, seguindo lógica neoliberal.

A Universidade pública, nesse período, era mais que nunca um espaço privilegiado ocupado por uma pequena elite social. As políticas de acesso e permanência de estudantes de origem popular eram praticamente inexistentes, como discute Piotto (2014) na organização de pesquisas sobre o tema.

É preciso destacar que essa dificuldade de acesso também estava relacionada à decadente educação básica disponibilizada na escola pública, inviabilizando uma equidade para livre concorrência das vagas.

O Ceará, por exemplo, nos anos 90 apresentava um dos piores indicadores de educação básica do país, com alto índice de analfabetismo de jovens e adultos e abandono escolar. A maior parte das escolas estavam concentradas na Capital, Fortaleza-CE, e a quantidade de matrículas ofertadas na rede pública eram insuficientes (NASPOLINI, 2001).

Como estratégia para superação da precariedade da educação pública a SEDUC estabelecia parcerias público-privadas, por meio de política de financiamento de bolsas em escolas particulares ou pela aquisição de empréstimos com bancos internacionais. Medidas

claramente alinhadas à perspectiva neoliberal do Governo Federal, FHC (PSDB), a qual se coadunava o Governo Estadual gerido por Tasso Jereissati (PSDB).

Naspolini (2001), que foi secretário de educação do Estado do Ceará entre 1995 a 2002, cita uma dessas parcerias público-privada, como:

o maior programa de regularização do fluxo escolar da educação básica no Brasil, com a metodologia do Telecurso 2000, a SEDUC implantou, no ano 2000 o projeto Tempo de Avançar, oportunizando, através de convênio com a Fundação Roberto Marinho e Editora Globo, aceleração da escolaridade de cearenses na faixa etária de 15 a 29 anos (NASPOLINI, p.175, 2001)

A precária inserção das camadas populares na educação básica tornava o ensino técnico como uma grande oportunidade. Em 2001 é promulgado o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) que apresentou tímidos avanços na direção de educação integral, limitando a educação profissional a um processo posterior a escola, focada no trabalhador e na população economicamente ativa. Nesse contexto o ensino superior tratava-se de uma realidade inexistente para grande massa de jovens de origem popular

4.1.1 Projeto Educacional Coração de Estudante - “PRECE”

É nesse cenário, no ano de 1994, que inicia a trajetória do Movimento Prece em um município do interior do Ceará, Pentecoste, localizado a 89 km de Fortaleza-CE. Em uma pequena localidade rural chamada Cipó a cerca de 20 km da sede do município um grupo de sete jovens, sem escolarização básica, aceitam o convite de um professor universitário, natural da comunidade, para estudarem juntos em uma casa de farinha abandonada para, dessa forma, ingressarem na Universidade Federal do Ceará, surgindo assim o Prece. Andrade (2019) narra a iniciativa da seguinte forma:

O PRECE [...] surgiu em Pentecoste, Ceará, em 1994, sob a liderança do professor Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará e de mais sete estudantes que, na ocasião, estavam fora da escola. Esses seis rapazes e uma moça se reuniam em uma Casa de Farinha para estudarem juntos com o desejo de se escolarizarem e entrarem na universidade, e assim conseguiram através do PRECE. O jeito que encontraram, aprendendo em cooperação e solidariedade trouxe êxitos, pois cinco deles e a moça fizeram o ensino superior e ainda construíram um movimento de estudantes cooperativos e solidários que tem sido exemplo em metodologia participativa para agentes da educação no Ceará, Brasil e fora do país (ANDRADE, 2019, p.8)

O inesperado ingresso desses jovens sertanejos na universidade pública causou uma comoção comunitária. A superação de adversidades estruturais, como a ausência de escolas ou professores na comunidade, as dificuldades para transporte, a baixa condição

socioeconômica das famílias, a necessidade laboral de sobrevivência, o impositivo êxodo rural, a falta de perspectiva acadêmica ou profissional, dentre outros elementos impeditivos, tornou-se um fator motivador para adesão de outras pessoas da região, centenas de adolescentes, jovens e adultos que passaram a acreditar que também poderiam graduar-se (ANDRADE, 2019; RODRIGUES, 2007).

Figura 2 – Estudantes embaixo do juazeiro – Comunidade do Cipó



Fonte: Memorial do Prece (2021)

Em uma reunião comunitária associativa, o grupo se denominou Projeto Educacional Coração de Estudante, em alusão a música do Milton Nascimento, tomando o verso “Força, Juventude e Fé”, como lema do grupo. Deste nome também derivou a sigla Pr.E.C.E e seu duplo sentido com a palavra *Prece*, como oração e vinculação ao divino, revelando a ligação espirituosa que os membros do grupo tinham com uma pequena congregação cristã presente na comunidade do Cipó (ANDRADE NETO, 2018).

Posteriormente, no ano 2000, registraram em cartório uma entidade sem fins lucrativos para obtenção de recursos para manutenção da ação, nomeada de Instituto Coração de Estudante, entidade existente até o momento.

A Figura 2 é uma fotografia de grupos de estudos a ocorrerem debaixo do pé de

juazeiro na Comunidade do Cipó. Nos períodos mais quentes os estudantes deslocavam-se para sombra do juazeiro que dificilmente perde suas folhagens, ainda que sob severa estiagem. Esse tornou-se um símbolo do Prece, juazeiro de resistência, proteção e abrigo (RODRIGUES, 2007).

As cenas pitorescas de estudantes sentados em círculos com livros em seus colos embaixo de pés de juazeiro, casas de farinha, alpendres de casas, barracas de palha, praças públicas e, inúmeros outros lugares inusitados, tornaram-se uma marca do movimento em Pentecoste e municípios vizinhos.

Contudo, Queiroz e Nascimento (2021b, p.6) chama a atenção para o seguinte aspecto:

É preciso um olhar para além do encantamento que a resiliência protagonizada por estes sertanejos proporciona com suas histórias de vida e perceber aí a tragédia das políticas de educação, especialmente a cearense à época com os piores indicadores de analfabetismo do país que de tão precárias estavam que jovens viram melhor oportunidade em estudar em casa de farinha e embaixo de pés de árvores que dentro de uma escola. Na falta de professores deram aulas uns aos outros. E sem subsídios para sua escolarização contaram com uma rede solidária e comunitária para suprir suas necessidades mais elementares. Nas entrelinhas dessa surpreendente narrativa de superação há uma brutal marginalização dessa população em acessar a educação formal.

Figura 3 – Estudantes na casa de farinha



Fonte: Andrade (2019)

A figura 3 é uma fotografia da casa de farinha abandonada onde aconteciam as aulas dos estudantes na Comunidade do Cipó. Os estudos aconteciam entre os maquinários em estruturas adaptadas na medida do possível. Também servia de residência para estudantes que moravam em comunidades mais distantes (RODRIGUES, 2007).

As condições que levaram a existência do PRECE estão relacionadas a essa precária atuação do Estado. A maior abertura ao mercado atrelado a um estado mínimo trazem implicações diretas sobre fragilização das políticas públicas, como a política de educação, atingindo especialmente os mais pobres e vulneráveis.

Nesse contexto, há um fortalecimento de iniciativas de ordem privada, algumas mais alinhadas ao mercado e outras conectadas a movimentos sociais. É característico dos anos 90 o *boom* das Organizações Não-Governamentais, baseadas no modelo de gestão neoliberal, o Estado isentou-se de assumir majoritariamente a execução das políticas sociais, deixando a encargo do “Terceiro Setor” responder por boa parte da demanda social. Em tais circunstâncias o trabalho das ONG’s indiretamente corrobora com a negligência estatal e com o modelo neoliberal (DAGNINO, 2002).

Sobre isso Citó traz um contraponto, salientando as diferenças que existe entre as diversas Organizações da Sociedade Civil, que embora sejam agregadas por sua natureza jurídica, possuem muitas distinções de origem, funcionamento e propósitos e cita:

Wampler e Touchtown classificam as OSC brasileiras em dois tipos segundo a atividade que realizam: OSC de base comunitária, geralmente ligadas a comunidades pobres e com líderes com nível socioeconômico relativamente mais baixo; e OSC do terceiro setor, ligadas a regiões mais ricas do país, com líderes com nível socioeconômico mais elevado e que trabalham de forma mais técnica nas políticas públicas através de contratos com o governo, envolvendo se menos em protestos e com relações mais formais com pessoas do setor público (CITÒ, 2018, p.26-27)

Nessa relação público-privado, emergem, portanto, duas vertentes possíveis, uma de terceirização dos serviços, como a contratação do Telecurso 2000 da Editora Globo pela SEDUC no ano 2000 (NASPOLINI, 2001).

E outras de organizações de base comunitária, como ocorreu com o surgimento do PRECE em 1994, a partir da articulação popular de estudantes da zona rural de Pentecoste, funcionando em paralelo ao Estado para possibilitar a inserção de jovens de origem popular na universidade pública, tendo grande adesão da juventude da região e recebendo apoio de instituições locais como associações, igrejas e moradores da comunidade.

4.2 As juventudes universitárias durante a expansão do ensino superior

Após anos de implantação fiel e irrestrita ao neoliberalismo e suas prerrogativas de “adoção generalizada da utilização predatória dos limitados recursos de nosso planeta” (MÉSZÁROS, 2011, p.40), o mundo como um todo passou a sofrer as consequências desse “extrativismo neoliberal violento e não regulamentado” (HARVEY, 2020).

Em uma tentativa de resposta a essas crises sistêmicas do Capital (MÉSZÁROS, 2011) no início dos anos 2000 por toda a América Latina ascendeu a presidências governos populares que se propunham, em discurso, uma agenda ecológica e social (CARVALHO;GUERRA , 2018) Efetivamente no Brasil, a eleição de Lula e os quatro mandatos consecutivos do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2003 a 2016, possibilitaram uma série de concretizações de proposições mais progressistas no campo social, como na política de educação, objeto dessa investigação.

Como analisa Paulani (2012), houve clara melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis, especialmente pela distribuição de renda possibilitada através do Programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada que viabilizaram algo que se aproxima de uma renda mínima para cerca de 60 milhões de brasileiros, oportunizando o resultado de redução da pobreza e extrema pobreza nesse período.

Contudo, não houve nenhum rompimento com o modelo econômico anterior, pelo contrário foi na gestão do PT que o financismo foi consolidado no Brasil, chegando ao ápice de ser uma plataforma mundial da economia rentista (FAGNANI; CALIXTRE, 2017). Nesse momento foi realizada uma fugaz conciliação de uma economia simultaneamente centrada nas demandas externas da exportação de commodities e dinâmica interna feita pela ampliação de crédito e inserção no consumo das classes sociais antes excluídas, financiando os investimentos sociais com os royalties da exportação de commodities (PAULANI, 2012). Partindo dessa perspectiva, a política de um Estado Neoliberal também se manteve, pois essa abertura às agendas sociais estava condicionada ao favorável momento de crescimento econômico.

Ao olhar as políticas de educação desse período é possível identificar alguns notórios avanços. Em 2007, no segundo mandato do Lula (PT), é lançado o “Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007a), prevendo repasse de recursos para estados e municípios melhorarem a qualidade da educação em suas esferas. Arelado a isso foi promulgada a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007b), criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, garantindo a existência desses

recursos destinados à educação básica.

Nesse mesmo ano o Governo Federal criou o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007c) prevendo um ensino médio integrado à educação profissional, “ênfatizando a educação científica e humanística, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. Em 2011, já no governo Dilma (PT), o programa foi ampliado tornando-se Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (BRASIL, 2011), consolidando e expandindo suas frentes.

Aqui no Ceará, após duas décadas de gestão do PSDB, em 2007 o grupo perde as eleições estaduais e emerge um novo ciclo hegemônico do grupo dos Ferreira Gomes, com duas eleições sucessivas do Cid (PDB/PROS⁹) e, posteriormente, duas do Camilo (PT) – seu sucessor, além de outras candidaturas nas Prefeituras de Fortaleza e outros municípios pólo do Estado e forte representatividade legislativa.

Nessa conjuntura de alinhamento político com a gestão federal, houve adesão ao “Todos Pela Educação” e celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possibilitando recursos para educação cearense.

Com esses recursos a SEDUC assume o PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa¹⁰, ação iniciada por um Comitê interinstitucional, passando a objetivar um pacto de cooperação entre “municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental”. Nos anos seguintes a proposta teve ampla adesão e consolidação, sendo atribuído ao PAIC a expressiva melhora dos resultados cearenses no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que vem desde 2005 crescendo acima da meta estipulada, tendo notoriedade nacional por sua elevada pontuação. Posteriormente, o PAIC teve seu modelo replicado pelo Governo Federal para outros estados devido a seus exitosos resultados nas avaliações externas.

Os recursos advindos do FNDE e do Pronatec financiaram a construção e implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). As EEEP foram criadas pela Lei estadual nº 14.273/08 “sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho” (CEARÁ, 2008). Acrescenta-se o Decreto nº 29.704 /2009 que regulamentada a realização de estágios no ensino médio (CEARÁ, 2009) e o Decreto nº 30.282/2010 que reorganiza a Secretaria Estadual de Educação diante das novas necessidades

⁹ Partido Socialista Brasileiro – PSB; Partido Republicano da Ordem Social - PROS

¹⁰ Hoje funciona como o Mais PAIC. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 31 ago. 2021.

de gestão com a implantação das EEEP (CEARÁ, 2010).

Desse modo, o governo Cid Gomes (PSB/PROS) e Camilo Santana (PT) implantaram juntos cerca de 123 escolas profissionais, tendo 23 em processo de licitação até o fim da gestão do Camilo. Este modelo de escola foi uma das principais ações dos dois mandatos do governador Cid (PSB/PROS), que tinha como secretária de educação, a época, a Professora Izolda Cela, que posteriormente assumiu a vice-governadoria do Estado do Ceará nos mandatos do Camilo (PT), estando no cargo até o presente momento, fato que demonstra a importância política que a Educação Profissional assumiu no Estado do Ceará, sendo um fator influenciador das eleições estaduais.

Já no ensino superior houve um conjunto de medidas que possibilitaram o acesso e permanência de estudantes de origem popular a universidade, algumas delas foram: o Reuni - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007d), ampliando vagas, cursos noturnos e interiorização do ensino superior; o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), possibilitando bolsas estudantis, residências e restaurantes universitários e a Lei das Cotas (BRASIL, 2012), que reserva 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia à alunos oriundos da escola pública.

Os reflexos desses marcos regulatórios no Ceará foi a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) em 35 campi distribuídos em cidades do interior do estado, a criação de mais duas universidades públicas: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em 2010 e Universidade Federal do Cariri (UFCA) em 2013. Além da ampliação de vagas, cursos e campi da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Soma-se a isso os programas associados à rede privada, como PROUNI – Programa Universidade Para Todos e o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, denotando mais um aspecto neoliberal da política petista, que avançou no fortalecimento de políticas públicas, mas manteve intensas parcerias com setor privado.

4.2.1 *Programa de Educação em Células Cooperativas – “PRECE”*

Nesse período de favorável macroeconomia mundial ao Brasil e notórios avanços nos marcos regulatórios das políticas de educação, setores públicos e sociedade civil

encontram novos espaços. O Prece também passa por transformações, a começar por seu nome. Como relata Andrade (2019, p.21)

O Projeto passa a ter novo significado: fica conhecido nacionalmente como PRECE – um movimento de estudantes (ensino básico e superior), com a colaboração de professores participantes de projetos. A sigla segue o curso da história educativa do fazer de seus agentes no campo educacional se metamorfoseando de acordo com os contextos de atuação de sua liderança. Em 2004, a sigla passou a significar Programa de Educação em Células Cooperativas.

Essa mudança de nomenclatura reflete intrínsecas mudanças identitárias. Em um primeiro momento disseminando a formação de associações estudantis de base comunitária, fortalecendo-se como movimento social, ocupando papel de agente de cobrança do setor público. Depois assumindo algumas características de “terceiro setor”, organizando-se de forma sistemática para angariar recursos de entidades financiadoras através do Instituto Coração de Estudante, por fim, inserindo-se em instituições formais de educação pela criação de programas universitários e projetos na secretaria de educação.

4.2.1.1 *O PRECE nas Escolas Populares Cooperativas*

Por volta de 2001 a iniciativa do grupo de sete estudantes da zona rural tornou-se amplamente conhecido entre as comunidades de Pentecoste-CE e centenas de jovens passaram a procurar a pequena casa de farinha na comunidade do Cipó. Por esse motivo, as lideranças do Prece compreenderam que deveriam descentralizar suas ações e passaram a estimular que os “precistas” organizassem associações estudantis em suas próprias localidades de origem (ANDRADE NETO, 2018; ANDRADE, 2019; RIBEIRO, 2018).

As EPCs eram autogeridas por estudantes, universitários e profissionais “precistas” que desenvolviam além do “Cursinho pré-universitário cooperativo”, outros projetos comunitários em esporte, cultura, arte e educação política (AVENDAÑO, 2008). Nesse período, o ICORES também passou a receber recursos de entidades financiadoras¹¹ para ampliação dos projetos comunitários (ANDRADE NETO, 2018).

Na Figura 4 há um diagrama construído por Barbosa (2016) onde representa a multiplicação das EPCs. As setas indicam a origem, ou seja, a que núcleo faziam parte os estudantes fundadores. As cores¹² discriminam o município onde estão localizados e os nomes

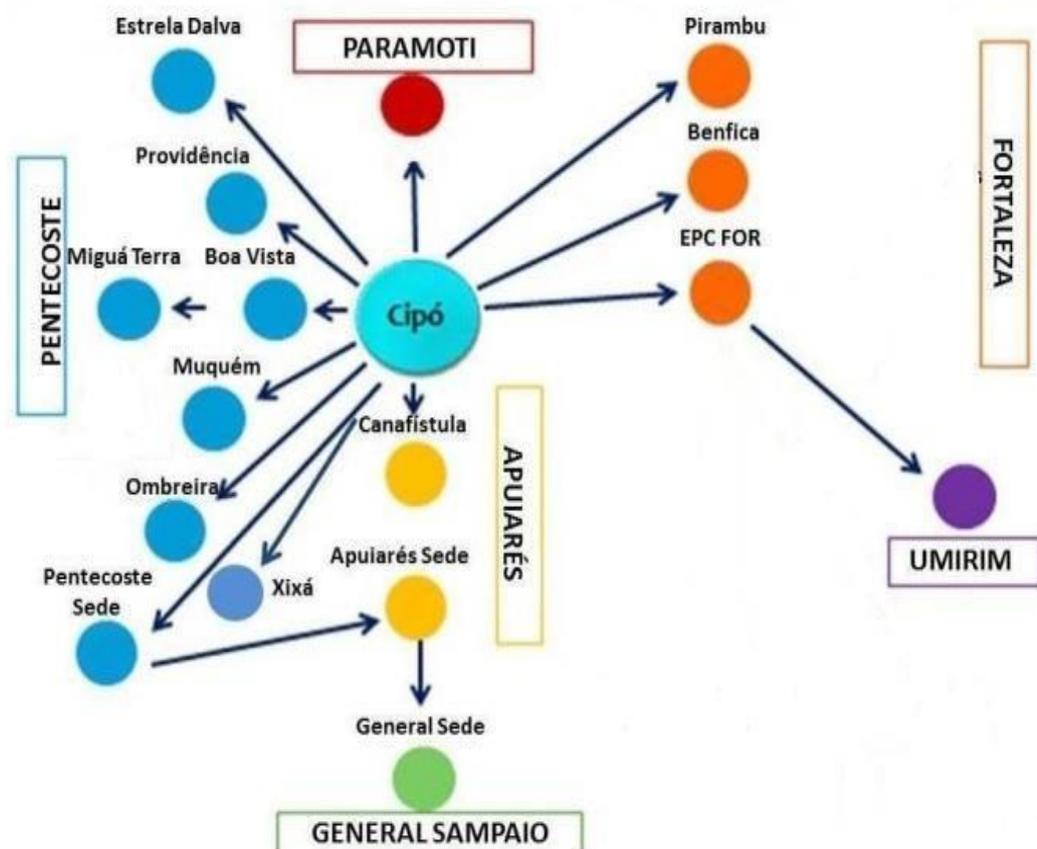
¹¹Algumas das entidades financiadoras: Fundação Mary Harriet Speers, Brazil Foundation, Ashoka Empreendedores Sociais, Fundação Lemman.

¹² Em azul as EPCs do Município de Pentecoste: Cipó; Pentecoste-sede; Estrela D’Alva; Providência; Miguá-Terra; Boa Vista; Muquém; Ombreira; Xixá. Em amarelo EPCs do Município de Apuiarés: Canafistula e

fazem referência à localidade onde funcionavam, em sua maioria comunidades da zona rural.

Em sua pesquisa Barbosa (2016) aponta que cerca de 22 Escolas Populares Cooperativas e núcleos do Prece foram montados, distribuídas entre os municípios de Pentecoste, Paramoti, General Sampaio, Apuiarés, Maracanaú e Fortaleza, beneficiando aproximadamente 5 mil pessoas, entre crianças, jovens e adultos.

Figura 4 – Escolas Populares Cooperativas do Prece



Fonte: Barbosa, 2016

À medida que esses estudantes de origem popular ingressavam na universidade e/ou graduavam-se passaram a qualificar cada vez mais sua ação comunitária em suas respectivas áreas de atuação profissional. Ribeiro (2018) faz um breve resgate dessas atividades tais como: “Jornalismo Comunitário” para discutir problemáticas locais por meio de jornal impresso e programa de rádio local; o “Núcleo de Assessoria ao Produtor Rural” feitos por “precistas” da área da agronomia, em um trabalho educativo com produtores locais

Apuiarés-sede. Em vermelho EPC do Município de Paramoti: Paramoti-sede. Em verde EPC do Município de General Sampaio: General Sampaio-sede. Em roxo EPC do Município de Umirim: Umirim-sede. E em laranja EPCs no Município de Fortaleza: Pirambu; Benfica e EPC FOR.

e o “Observatório do eleitor” para estimular educação política no município.

É interessante o surgimento nesse período dessa identidade “precista” que Avendaño (2008) define da seguinte forma:

O que se denomina genericamente de “precista” não é apenas aquele que participa dos projetos educacionais do PRECE, e sim qualquer sujeito envolvido na rede de ações protagonizadas por um coletivo, que possui origens, caminhadas e objetivos semelhantes – sejam elas ações educativas, político-comunitárias ou referentes ao processo de desenvolvimento da economia local. Esse coletivo possui um cíclico processo de conscientização individual e comunitária, provocando a transformação da realidade por meio da utilização do saber e do auto-conhecimento dos sujeitos como seres ativos e históricos (AVENDAÑO, 2008, p30).

Barbosa (2016) analisa que por volta de 2006 inicia um processo de politização do movimento, de modo que esse contingente de universitários e profissionais passaram a questionar a responsabilização do Estado em garantir os direitos que arduamente esforçavam-se por promover em suas ações voluntárias.

Figura 5 – Passeata do movimento em defesa da escola pública



Fonte: Memorial do Prece (2021)

Assim, em 2008, surge o Movimento em Defesa da Escola Pública (2021), ação dita apartidária onde foi realizada uma campanha com a população de Pentecoste em busca de melhorias efetivas na educação básica, bem como de apoio assistencial aos universitários da região para acesso e permanência no ensino superior. Por ser um ano de eleições municipais, o movimento mobilizou debates eleitorais e compromissos de campanha em torno da educação (RIBEIRO, 2018). A Figura 5 é uma das passeatas realizadas pelo Movimento em Defesa da Escola Pública ocorrida em 2008 no Município de Pentecoste.

Após o Movimento em Defesa da Escola algumas ações desenvolvidas pelo Prece

em parceria com a Prefeitura de Pentecoste passaram a sofrer uma sistemática degradação: corte de auxílios moradias para universitários, péssimo estado de conservação do transporte dos universitários, fim do tempo de rádio para realização do “Programa Coração de Estudante”, etc. Entraves que foram interpretados como represálias diretas da gestão municipal, que passou a ver no Movimento oposição política à Gestão local (RIBEIRO, 2018; ANDRADE NETO, 2018; AVENDAÑO, 2008)

É preciso contextualizar que há uma hegemonia política no Município de Pentecoste, onde o mesmo grupo se mantém no poder há mais de 40 anos, ora por sofisticados e ardilosos arranjos de alternância de candidatura, ora por rompimentos de parcerias entre eles. De todo modo, são gestores que partilham a mesma base. É dispensável dizer quanto é questionável e danoso à democracia o poder centralizado por tanto anos¹³.

Frente a tais embates, integrantes do Movimento Prece em 2010 iniciam o “Movimento Município que Queremos” – MQQ, assumindo, dessa vez, aproximação com partidos políticos, apoiando candidaturas locais comprometidas com as causas defendidas pelo Movimento. Ribeiro (2018) pontua isso como uma mudança paradigmática do Movimento Prece, o que gerou conflitos internos uma vez que “Para algumas pessoas, existia uma separação entre o ‘PRECE movimento educacional’ e o ‘PRECE movimento político’” (RIBEIRO, 2018, p.80). O MQQ nos anos seguintes de sua atuação não conseguiu eleger nenhum vereador local, de modo que a liderança do movimento optou por migrar para partidos políticos da região, desarticulando essa organização por um tempo.

4.2.1.2 *O PRECE na Universidade Federal do Ceará*

Como citado anteriormente, a idealização do PRECE surge a partir do convite do professor universitário Manoel Andrade a um grupo de jovens sertanejos. À proporção que estes jovens ingressavam na Universidade Federal do Ceará permaneciam colaborando como universitários extensionista, mesmo na ausência de bolsas estudantis de financiamento.

Ainda em 1998 a ação foi cadastrada na Pró-reitoria de Extensão como Projeto Escola Alternativa. Em 2005, após o fortalecimento do grupo como entidade social e a criação das EPCs, ampliando de um projeto na comunidade do Cipó para dezenas de projetos em

¹³João Bosco Pessoa Tabosa está atualmente no seu quarto mandato na Prefeitura de Pentecoste (1º Mandato: 2005-2008; 2º mandato: 2009-2012; 3º Mandato: 2017-2020; 4º mandato: 2021...). Em alternância a ele esteve, Ivoneide Carneiro (Mandato de 2013-2016) que foi sua vice-prefeita e ex-primeira dama do penta-prefeito Antônio Carneiro, seu tio, que ocupou cinco mandatos na Prefeitura de Pentecoste, dos quais dois Bosco foi seu vice-prefeito (1997-2000; 2001-2004). Disponível em: <https://oestadoce.com.br/ceara/lula-em-pentecoste/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

municípios do Vale do Curu, é feito novo cadastrado na Pró-reitoria de extensão dessa vez como Programa de Educação em Célula Cooperativas - PRECE ainda sob a coordenação do Professor Manoel Andrade.

Figura 6 – Formatura em engenharia agrícola do agricultor Zé Alfredo¹⁴



Fonte: Memorial do Prece, 2021

Nesse período, como reflexo das novas perspectivas do Governo Federal de viabilizar o acesso à universidade para estudantes da escola pública é criado o Conexões de Saberes (UFC, 2021a), um programa universitário nacional que tinha como objetivo permanência de estudantes de origem popular na universidade (ANDRADE NETO, 2018, p.91). Na UFC o Prece passou a integrar-se a este programa pela coincidência de público e propósito.

É possível afirmar que o Conexão de Saberes fortaleceu o Prece ao viabilizar bolsas de auxílio financeiro para os estudantes, que até então desenvolviam trabalhos voluntários, expandindo a atuação em diversas frentes. Outro aspecto foi o estímulo a essa construção da identidade “precista”, uma vez que o programa solicitava de seus bolsistas que narrassem suas trajetórias de vida e compartilhassem em encontros coletivos nacionais essa identidade em comum de ser um estudante de origem popular a cursar a universidade pública. Essa prática, sem dúvida, teve efeitos sobre as novas configurações do movimento.

Em determinado momento é difícil distinguir o que seria uma ação do Movimento

¹⁴ O agricultor Zé Alfredo (a pessoa usando chapéu de palha) era estudante de uma Escola Popular Cooperativa quando ingressou aos 41 anos no ensino superior juntamente com sua filha. É uma das lideranças do Prece e fundou a EPC Boa Vista em sua comunidade.

Prece, enquanto sociedade civil organizada e o que seria uma ação extensionista da UFC. A ambiguidade dessa relação dá-se pelo fato de que seus atores, no caso estudantes universitários, eram ao mesmo tempo membros dessas associações estudantis e bolsistas da universidade. A figura 6 é uma ilustração dessa identidade de universitário e sertanejo.

Em 2009, com recursos provenientes do Reuni (BRASIL, 2007d), o Professor Custódio Almeida (Pró-reitor de Graduação da UFC) convida o Professor Manoel Andrade a criar a Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa – COFAC com o objetivo de melhorar indicadores de taxa de retenção e abandono acadêmico nos cursos de graduação. Para tanto, os universitários recebiam uma bolsa para elaborar e executar projetos dentro da universidade, empregando estratégias de aprendizagem cooperativa em que a interação discente possibilitava superação de dificuldades acadêmicas. “A COFAC foi elaborada com os princípios do protagonismo, da autonomia para aprendizagem, da cooperação e da solidariedade, aqueles mesmos utilizados pelos estudantes *precistas*” (ANDRADE NETO, 2018, p.102). Novamente, estudantes “precistas” conseguem integrar sua atuação na bolsa com as atividades desenvolvidas nas EPCs.

Posteriormente, a COFAC passou a ser nomeada de PACCE – Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. E ampliou o programa em vários projetos para dentro da universidade e também para as escolas públicas (UFC, 2021b).

4.2.1.3 O PRECE na Secretaria Estadual de Educação

As primeiras articulações do Prece com setor público foram intermediadas pelo Professor Edgar Linhares para cessão de uso de um antigo prédio da Secretaria Estadual de Educação localizado no bairro Benfica em Fortaleza-CE. O prédio foi cedido em 2006 para o Instituto Coração de Estudante para execução de pré-vestibular cooperativo com estudantes da rede pública de Fortaleza (ANDRADE NETO, 2018).

Outra ação feita em parceria com setor público, estadual e municipal, era o transporte dos universitários “precistas” que retornavam aos finais de semana para desenvolver projetos nas comunidades rurais dos municípios de Pentecoste, Paramoti, Apuiarés e General Sampaio. Em 2007, por exemplo, havia três ônibus que retornavam com mais de 150 universitários.

No ano de 2010 o Professor Maurício Holanda (secretário adjunto da SEDUC) conheceu a história do Prece e quis trazer essa “tecnologia educacional” para dentro da rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Maurício convidou o Professor

Manoel Andrade da UFC a assumir a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da SEDUC e sistematizar a metodologia para funcionar dentro da rede pública. A partir de 2011, uma série de formações para estudantes, professores e gestores das escolas estaduais foram realizadas em todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES do Estado do Ceará (ANDRADE NETO, 2018).

Em 2011, estava prevista a inauguração de uma Escola Estadual de Educação Profissional em Pentecoste surgiu daí uma articulação com a secretária de educação Izolda Cela feita pelo Professor Manoel Andrade para que a escola fosse um espaço de utilização da metodologia desenvolvida pelo movimento Prece/Instituto Coração de Estudante.

Em seu relato Andrade Neto (2018) descreve conflitos pessoais sobre o “peso” de tal responsabilidade e também fortes tensões políticas com a prefeitura municipal para que não houvesse tal parceria. É importante destacar que um equipamento público como uma EEEP em uma cidade do porte de Pentecoste é potencialmente um espaço para render votos aos políticos locais. Inclusive o nome da escola “Alan Pinho Tabosa” é uma homenagem¹⁵ ao filho falecido do Prefeito João Bosco. Sobre isso Ribeiro (2018, p.79) interpreta que “O governo local não aceitava que a escola fosse gerida por um grupo, que na visão do prefeito, fazia oposição à sua gestão”.

Com o intuito de conciliar tal oposição entre Prece e Prefeitura de Pentecoste, o Professor Manoel articulou a inserção da Universidade Federal do Ceará na parceria. Assim, foi estabelecido um convênio de Gestão Compartilhada (UFC, 2011), em que três professores da UFC¹⁶ passaram a ter gerência sobre as decisões pedagógicas da escola.

Sobre esse processo, em seu depoimento o diretor da EEEP APT relatou:

A universidade [UFC] foi a ponte de articulação entre o Prece, que era um grupo de estudantes que tinha a coordenação do Professor Manoel Andrade, que era um projeto de extensão, que já tinha se institucionalizado na UFC, mas que não tinha, na minha visão, não tinha um corpo muito bem formado juridicamente e para dar respaldo a essa ida do grupo do Prece para dentro da escola [EEEP APT] junto a Secretaria Estadual [SEDUC]. Então, a universidade foi a instituição que juridicamente assinou a parceria com a Secretaria Estadual para que o Prece assumisse essa gestão da Escola. E aí quando falo de assumir a gestão eu falo em termos de parceria entre a Secretária de Educação do Estado, à época, a Professora Izolda Cela, que hoje é vice-governadora do nosso Estado e o reitor da Universidade Federal do Ceará, na época o Professor Jesualdo Farias, que teve a representação naquele ato específico o Professor Henri Campos que viria também a ser reitor na gestão seguinte. E nesse termo de parceria constava que a Universidade assumia a

¹⁵ Em 2009 o jovem Alan Pinho Tabosa de 18 anos, filho do casal Maria Clemilda Pinho e João Bosco Pessoa Tabosa, Primeira Dama e Prefeito do Município de Pentecoste, morre em acidente de trânsito. Disponível em: <http://www.antonioviana.com.br/2009/site/coluna.php?id=4654>. Acesso em 17 fev. 2021.

¹⁶ Profª Ana Célia Clementino Moura do Departamento de Letras Vernáculas; Prof. Manoel Andrade Neto e Prof. Francisco Audísio Dias Filho ambos do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica.

gestão pedagógica da escola exatamente com o objetivo de implantar o modelo de educação cooperativa ou um projeto pedagógico baseado na implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula (JOVEM II, p.3)

Para compor a coordenação e docência, selecionou-se equipe de profissionais que trouxessem consigo a experiência das Escolas Populares Cooperativas do Prece/Instituto Coração de Estudante e/ou familiaridade com a metodologia da Aprendizagem cooperativa utilizada nos programas universitários - COFAC/PACCE da UFC.

Quando nós viemos para cá era um grupo de estudantes universitários. Alguns já eram contratados como professores, mas, sem exceção, todos praticamente sem nenhuma experiência. A grande maioria com nenhuma experiência de trabalho na vida! [...] Então, para nós, naquele momento, o desafio era juntar a nossa vivência do Prece com a teoria da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula (JOVEM II, p.4).

A aposta era que essas características peculiares aos membros da equipe pedagógica possibilitariam esse diferencial a qual a escola se propunha. Em depoimento o diretor da EEEP APT, Elton Lopes, relata: “Foi um grande ‘sonho coletivo’ que reuniu jovens sem qualquer experiência em educação para tocar a gestão de uma escola fora dos padrões do ensino público no Brasil. Os resultados de hoje mostram que a ousadia valeu a pena” (LOVATO; FRANZIM, 2017, p.89).

É importante pontuar que além desse professores, a escola contava com outros profissionais que compunham Equipe Pedagógica de Aprendizagem Cooperativa, contratados pela SEDUC para essa ação, além de dezenas de bolsistas da UFC para realização de projetos dentro da escola. “parecia ser muito simples, mas é... na verdade não foi! E nunca poderia ser, né?! A gente tava criando um modelo de escola que não tinha referencial” (JOVEM II, p.4).

A expansão da Universidade Federal do Ceará nesse período possibilitou que o ciclo de mútua ajuda entre os estudantes do Prece pudesse se amplificar para além dos jovens de Pentecoste e adjacências, de forma que universitários oriundos dos mais diversos lugares se agregaram ao movimento com o compromisso em comum de voltar-se para a escola pública, estimulando o acesso a universidade desses estudantes.

Desse ponto em diante, a escola passou a ocupar papel central das ações do Movimento Prece, substituindo paulatinamente até que definitivamente o que antes era feito dentro das EPCs nas comunidades.

Faz-se necessário esclarecer que não houve a realização de nenhum termo de fomento ou convênio oficial com a entidade jurídica do Prece, o Instituto Coração de Estudante, o que houve foi a afluência de profissionais “precistas”, em sua grande maioria

professores, para que fossem lotados na Alan Pinho Tabosa e outros projetos de Aprendizagem Cooperativa para desenvolvimento da ação.

Aqui é possível identificar um fenômeno ambíguo em seus efeitos, que é a inserção em cargos governamentais de lideranças dos mais diversos movimentos sociais. Por um lado essa simbiose possibilita o fortalecimento de políticas públicas, uma vez que tais lideranças trazem para dentro do Estado um conjunto de práticas emancipatórias, comunitárias e coletivamente construídas, “o poder de carismatizar o Estado” (CITÓ, 2018).

No caso da EEEP APT é possível identificar que a abertura ao movimento Prece trouxe para dentro da escola uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no protagonismo, cooperação e solidariedade entre os estudantes, possibilitando o rompimento com modelos de educação tradicional, tipicamente “bancários” (FREIRE, 2013) e claramente obsoletos à realidade atual.

Por outro lado, é preciso refletir as consequências desse processo de aproximação com o poder público e seus reflexos no caráter dos movimentos sociais. Sobre isso Dagnino (2002) alerta sobre certa “cooptação” dessas lideranças, enfraquecendo e, em alguns casos, aniquilando o caráter de Movimento Social das entidades, que ao concentrarem seus esforços em corresponder as demandas governamentais, diminuem sua escuta aos grupos sociais que até então representavam, perdendo seu papel crítico de cobrança ao Estado.

Na trajetória do Movimento Prece há uma coincidência do início dessas atividades com a rede pública com a diminuição das atividades desenvolvidas nas Escolas Populares Cooperativas nas comunidades.

Atualmente, parte expressiva da gestão e corpo docente da EEEP Alan Pinho Tabosa já foram um dia lideranças nas EPCs. Alguns viram nisso a completude de uma missão, ao inserir sua tecnologia educacional na escola pública, atribuindo ao Estado o papel que lhe cabe de garantidor de uma educação de qualidade.

Outros integrantes do Movimento sentiram como derrota o fechamento das EPCs, tendo em vista as outras atividades comunitárias que essas instituições cumpriam e que foram paulatinamente desarticuladas nesse processo.

Certamente, seria preciso analisar outros fatores potencialmente influenciadores que levaram a essa concomitância de efeitos, mas é inegável que a participação das principais lideranças das EPCs nesses projetos com a rede pública, incidiu impactos sobre o movimento social Prece (RIBEIRO, 2018).

4.3 As juventudes da escola pública quando a universidade é vilipendiada

Uma última etapa da história contemporânea do Estado brasileiro inicia em 2016 com o impeachment de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores. Carvalho, Milanez e Guerra (2018, p.27) analisam esse processo como “um golpe de Estado jurídico-parlamentar-midiático, a desencadear a implementação intensiva de políticas neoliberais, com o desmonte de direitos e recuos das políticas sociais”.

O cenário anterior ao impeachment é de grave crise econômica em 2015 advinda de uma baixa repentina no valor do barril de petróleo, principal commodity brasileira (CARVALHO; GUERRA, 2015). Como previa Paulani (2012) a política econômica assentada na exportação e no consumo das massas de modo algum era sustentável por sua total dependência da economia global, cuja dinâmica é de instabilidade e flutuação.

Assim, com o declínio da economia os primeiros cortes orçamentários foram nas agendas sociais, revelando seu caráter de Estado ajustador (CARVALHO; GUERRA, 2015). Hirsch (2010) descreve esse fenômeno da seguinte forma

Quando essa relação de força movem-se, ou seja, quando em uma situação de crise econômica, o capital vê seu lucro consideravelmente prejudicado em razão de concessões sociais, e os assalariados estão politicamente enfraquecidos pelo desemprego, modifica-se todo espaço e conteúdo da política estatal, e assim também a posição relativa e o significado de cada aparelho do Estado (HIRSCH, 2010, p.38).

Dessa forma, o impeachment em 2016 demarca o fim das conciliações político-econômicas. Temer (PMDB) assume a presidência para realizar um conjunto de reformas de interesse das grandes elites do Capital mesmo que a custo de acelerado processo de retirada de direitos sociais.

Uma marca indelével dessa gestão são as proposições reformistas, como a reforma trabalhista, reforma previdenciária, reforma administrativa do setor público. Um ícone dessas proposições é o infame congelamento dos gastos públicos por 20 anos através da Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – (PEC do teto dos gastos públicos), “Introduzindo, no interior mesmo do texto constitucional, a lógica da dominância do financismo, desmontando a lógica de afirmação de direitos como eixo articulador da chamada ‘Constituição Cidadã’” (CARVALHO; MILANEZ; GUERRA, 2018, p.29), incidindo efeitos sobre todas as políticas públicas como um todo, inclusive na educação.

Quando Bolsonaro (sem partido) assume a presidência em 2019, dá continuidade as propostas neoliberais da gestão de Temer (PMDB) com o agravante de agenda de cunho

moralista e explicitamente contraditória as institucionalidades de um Estado Democrático de Direito, um sujeito que tipificou o perfil grotesco da elite patriarcal e racista brasileira, retrocedendo a “Cultura política, com marcas históricas do patrimonialismo, do autoritarismo, da privatização do público, com proeminência dos interesses privados que comprometem a publicização de processos e o exercício do efetivo controle social” (CARVALHO; GUSSI, 2011, pp.1-2).

O bolsonarismo no Brasil pode ser entendido como reflexos de um fenômeno de ressurgimento e fortalecimento de movimentos de extrema-direita no mundo. Boaventura de Sousa Santos os descreve da seguinte forma:

A extrema-direita tem vindo a crescer um pouco por todo o mundo. Caracteriza-se pela pulsão antisistema, a manipulação grosseira dos instrumentos democráticos, incluindo o sistema judicial, o nacionalismo excludente, a xenofobia e o racismo, a apologia do Estado de exceção securitário, o ataque à investigação científica independente e à liberdade de expressão, a estigmatização dos adversários, concebidos como inimigos, o discurso de ódio, o uso das redes sociais para comunicação política em menosprezo dos veículos e media convencionais. Defende, em geral, o Estado mínimo, mas é pródiga nos orçamentos militares e forças de segurança (SANTOS, 2020, p.25)

Em meio a tal panorama, as políticas de educação, em especial as universidades públicas, têm sofrido ataques por parte do próprio governo. Como exemplificado pela gestão do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, que em entrevista ao jornal Estado de S.Paulo disse que universidades que “estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”. Algumas de tais ameaças foram retrocedidas diante de manifestações organizadas por todo país, mas não foram suficientes para impedir todas elas (AGOSTINI, 2019).

Assim como este, outros ministros que assumiram a pasta da educação¹⁷ insistem em vergonhosos discursos e acusações sobre suposta “doutrinação ideológica” promovida pela academia alinhando-se as propostas de movimento como Escola sem partido (2021), gerando difamações sobre a Universidade, a Escola e os Movimentos Sociais educativos no esforço de descredibilizar tais instituições diante da sociedade.

Já na educação básica houve a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular homologada em 2017 (educação infantil), em 2018 (ensino médio) e o Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). E a promulgação do Novo Fundeb - Lei Nº 14.113/2020. Todos aprovados após retificações conseguidas a base de intensas lutas por parte de educadores, docentes, discentes, gestores e pesquisadores e apoiadores da área. Há de

¹⁷Ricardo Vélez (jan/2019-abr/2019), Abraham Weintraub (abr/2019-jun/2020), Milton Ribeiro (jul/2020 – atual)

se destacar que ainda está em vigência o decênio 2014/2024 do Plano Nacional de Educação (PNE), o que possibilita algumas garantias legais para educação nesse período de tantos ataques.

Em nível estadual, em 2017, a SEDUC iniciou a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), seguindo as metas de universalização do tempo integral previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e que posteriormente veio a ter alguns alinhamentos com o Novo Ensino Médio. Em 2021 há 201 EMTIs no Estado, superando o número de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), caracterizando uma nova perspectiva da gestão.

Outro marco para política de educação básica foi o novo contexto pedagógico exigido frente a pandemia da covid-19, com a suspensão das aulas presenciais e adoção de aulas remotas, exigindo inúmeras adaptações de gestores, professores e estudantes: aquisição de conhecimentos para utilização das ferramentas tecnológicas, didática para ensino à distância, assistência estudantil na aquisição de equipamentos e conexões de internet, além de outras questões primordiais como saúde física e mental, sustentabilidade financeira das famílias, dentre outros. Esse período iniciou-se em março/2020 e até o presente momento, novembro/2021 as escolas públicas do Estado do Ceará seguem em formato híbrido (CEARÁ, 2020).

4.3.1 Programa de Estímulo a Cooperação na Escola - “PRECE”

Nessa última etapa da trajetória institucional, ainda em aberto, inicia o ano de 2016 com avanços obtidos pela sistematização da metodologia do Prece nomeada de Aprendizagem Cooperativa e Solidária, o que tornou possível a inserção da proposta em diversificados espaços institucionais, como a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão – Programa de Acolhimento ao Cidadão, ações com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidade do Estado de Santa Catarina dentre outras entidades privadas, como escolas.

Com as novas conjunturas políticas, econômicas e sociais o Prece enquanto movimento social de quase três décadas mais uma vez se reconfigura para sobreviver. A Universidade Pública, após anos de expansão, retorna aos já conhecidos retrocessos e embates orçamentários. A SEDUC também reduz seus investimentos em novas proposições de educação para garantir sua própria manutenção, restando à jovem e tenra escola, a EEEP Alan

Pinho Tabosa, o momento de encarar seu primeiro grande desafio de prosseguir em um contexto adverso a seu crescimento e encontrar novas parcerias.

4.3.1.1 A Aprendizagem Cooperativa e Solidária no PRECE

A institucionalização da experiência do Prece em espaços de educação formal exigiu que a metodologia fosse organizada e “teorizada”, atribuindo nomes e conceitos àquilo que vinha há anos sendo transmitido de um “precista” para outro em uma espécie de aprendizagem por imitação em que os integrantes seguiam reproduzindo comportamentos sem deliberadas intencionalidades por pura adesão cultural.

Com a ampliação da metodologia do Prece para além das vivências comunitárias das EPCs, adentrando a universidade e as escolas públicas um conjunto de concepções teórico-metodológicas passaram a ser utilizadas, culminando na sistematização da Aprendizagem Cooperativa e Solidária - uma metodologia ativa conectada às demandas do século XXI de uma formação integral, tendo boa adesão por educadores não somente da rede pública, mas também privada. E não apenas na escola, mas nos mais diversos espaços de aprendizagem (CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019).

É possível afirmar que ao longo do tempo ocorreu um descolamento entre a chamada Aprendizagem Cooperativa e Solidária e o Movimento PRECE. As formações e as palestras nos mais diversos contextos institucionais sobre a utilização dessa metodologia passou a prescindir da narrativa bucólica dos “meninos do sertão”, tornando-se, em alguns desses lugares, um apêndice histórico.

Nesse período de 2016 não há mais nenhuma EPC funcionando ativamente (BARBOSA, 2016), restando apenas o Instituto Coração de Estudante, que passou a prestar serviços de formação para rede pública e privada, bem como a publicação de materiais didáticos em Aprendizagem Cooperativa e Solidária para garantir alguma sustentabilidade (ANDRADE NETO, AVENDAÑO e QUEIROZ, 2019, 2020).

Com esse mesmo intuito foi organizado no espaço onde funcionava a antiga casa de farinha na Comunidade do Cipó, Pentecoste-CE, um Centro de Formação, com estrutura de hospedagem e lazer para receber visitantes e encontros formativos. A figura 7 é uma fotografia de uma das formações de estudantes da EEEP Giselda Texeira (Palmácia-CE) a ocorrer no Centro de Formação na Comunidade do Cipó, que valendo-se da ambiência da antiga casa de farinha e das inúmeras narrativas de superação de jovens sertanejos que passaram por ali, tenta inspirar ações protagonistas de jovens em suas respectivas escolas.

Figura 7 – Centro de Formação na Comunidade do Cipó – Pentecoste (CE)



Fonte: Memorial do Prece, 2021

Outra ação enquanto organização da sociedade civil é um empreendimento chamado Cidade do Prece, iniciado em 2018 por meio de um coletivo de “precistas”, hoje profissionais de diversas áreas. A ação deu-se pela aquisição coletiva de 25 hectares de terras na Comunidade do Cipó para desenvolvimento local passando a investir em pequenos empreendimentos econômicos, sociais e ecológicos com a finalidade de desenvolvimento comunitário sustentável, cooperativo e solidário (ANDRADE NETO, 2021).

Esse grupo, juntamente com as 15 famílias moradores da comunidade, começou a organizar negócios na região em diversos setores: 1)jardinagem e agricultura ecológica; 2) Formação educacional e sociorrecreativa; 3) hotelaria e turismo ecológico; 4) Restaurante de comidas típicas, mercadinho solidário e produtos regionais; 5)construção civil, moradia e urbanização sustentável, dentre outras áreas (ANDRADE NETO, 2018).

Estão envolvidos nessas ações na Comunidade do Cipó moradores, profissionais, universitários e estudantes da Alan Pinho Tabosa, que vem desenvolvendo projetos ecológicos¹⁸ na região.

Em 2020, o Movimento Prece assumiu total apoio a candidatura à Câmara Municipal de Pentecoste do Professor Tony, que é servidor da rede estadual na EEEP Alan Pinho Tabosa, sociólogo pesquisador do Movimento Prece (RIBEIRO, 2018) e umas das lideranças do Prece desde sua juventude. Sua inédita eleição reascendeu a organização de grupos de educação política dentro do Movimento Prece, grupo composto por profissionais

¹⁸ Projeto CO²Operação – Disponível em: www.startnext.com/kulturwandel. Acesso em: 04 mar. 2020.

oriundos das Escolas Populares Cooperativas, universitários e estudantes secundaristas oriundos da EEEP Alan Pinho Tabosa, formando uma nova rede e constituindo o que tem sido autodenominado pelo grupo de Mandato Coletivo.

4.3.1.2 *A Aprendizagem Cooperativa e Solidária na UFC*

Em 2016, idealizado pelo Professor Custódio Almeida é criada na Universidade Federal do Ceará a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), órgão vinculado a Reitoria e que agregou a si as ações em Aprendizagem Cooperativa, organizando-a em dois grandes programas: a) PACCE – Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis, voltada para ações dentro da universidade, através de mais de 250 bolsistas em todos os campi da UFC; b) PRECE - Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, voltado para atuação na escola pública, onde mais de 106 bolsistas universitários eram designados para atuarem em projetos na promoção de aprendizagem cooperativa e solidária com estudantes das escolas públicas.

O Programa de Estímulo à Cooperação na Escola – Prece/UFC novamente sob a coordenação do professor Manoel Andrade, manteve articulação com a Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado do Ceará e Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza atuando na formação de professores e desenvolvendo os projetos com os estudantes da rede.

Figura 8 – Jornada Formativa em Aprendizagem Cooperativa com professores



Fonte: Memorial do Prece, 2021

A Figura 8 é uma fotografia durante a formação de mais de 300 professores da rede estadual de educação e da rede municipal de Fortaleza ocorrida dentro da UFC sobre a Aprendizagem Cooperativa e Solidária, contando com a participação direta de bolsistas do Prece/UFC na realização das oficinas formativas.

O Prece/UFC desenvolveu projetos em escolas públicas da rede de 2016 a 2019, cerca de 60 escolas participavam das ações, alcançando diretamente mais de 5 mil estudantes da educação básica ao ano, conforme relatório anual da Coordenadoria de Articulação da Universidade e educação básica (COART, 2020). Essas ações foram encerradas no fim de 2019, após a mudança de Reitoria da UFC, fato que demarca mais um elemento da onda de retrocessos que a educação vem sofrendo nessa gestão.

Durante a consulta eletiva para a reitoria das universidades federais, professores, técnicos e estudantes da Universidade Federal do Ceará elegeram com cerca de 60% dos votos o professor Custódio Almeida para o cargo de reitor (SINTUFCE, 2019). Contudo, a revelia dessa indicação coletiva, foi nomeado pela presidência da república, o atual reitor Candido Albuquerque, gerando uma série de conflitos dentro da comunidade acadêmica, devido ao insulto antidemocrático do processo (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2021b)

Após esse ocorrido, em audiência pública na Câmara Federal¹⁹ em homenagem aos 25 anos do Movimento Prece em 2019, o professor Manoel Andrade assumiu publicamente a parceria histórica do professor Custódio Almeida na implantação da Aprendizagem Cooperativa da UFC e tomando isso em consideração pede sua exoneração da Coordenadoria de Articulação da Universidade e educação básica, finalizando o programa Prece/UFC e as parcerias com a SEDUC e SME feitas por sua articulação.

A partir de 2020 não houve continuidade do Programa de Estimulo a Cooperação na Escola na Universidade Federal do Ceará, permanecendo apenas o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) como ação da universidade.

4.3.1.3 *A Aprendizagem Cooperativa e Solidária na rede pública de educação*

Nos anos subsequentes à inauguração da EEEP Alan Pinho Tabosa esta passou a ser um grande laboratório de práticas pedagógicas, possibilitando a sistematização de estratégias de Aprendizagem Cooperativa e Solidária para sala de aula, como Técnica ETMFA, Coordenadores de Célula, Contação de História de Vida, etc. Também foram

¹⁹ Audiência Pública na Câmara dos Deputados em Brasília no dia 27 de agosto de 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=52NhjjAVY2U>. Acesso em: 20 mar. 2020.

elaborados projetos escolares como Letras Solidárias²⁰, Eu Curto a Universidade²¹, Iniciação à Docência, CASA C. Além da promoção de eventos, como os Encontros Cearenses de Aprendizagem Cooperativa²² e formações²³ para rede de ensino estadual e rede de ensino municipal de Fortaleza (ANDRADE NETO, 2018).

A escola passou a ser um espaço de visitação de gestores da rede de ensino interessados em implantar o modelo da escola de Aprendizagem Cooperativa e Solidária (ANDRADE NETO *et al*, 2020, 2019). Após quatro anos de funcionamento, em 2016, passou a integrar a Rede de Escolas Transformadoras²⁴, tornando-se referência nacional e internacional por sua proposição diferenciada. Todos esses aspectos pedagógicos da EEEP APT serão melhor descritos em capítulos posteriores.

Figura 9 – Palestra de egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa



Fonte: Memorial do Prece, 2021

A Figura 9 trata-se de um evento que a EEEP APT tem realizado em parceria com seus estudantes egressos, graduandos e graduados, para compartilhamento de experiências estudantis. Essa prática de realizar depoimentos é uma ferramenta muito empregada pela

²⁰ Site do Projeto Letras Solidárias. Disponível em: <http://www.letrassolidarias.com/> Acesso em 17 fev. 2021.

²¹ Site do Projeto Eu Curto a Universidade. Disponível em: <http://eucurtoauniversidade.blogspot.com/p/o-projeto.html>. Acesso em 17 fev. 2021.

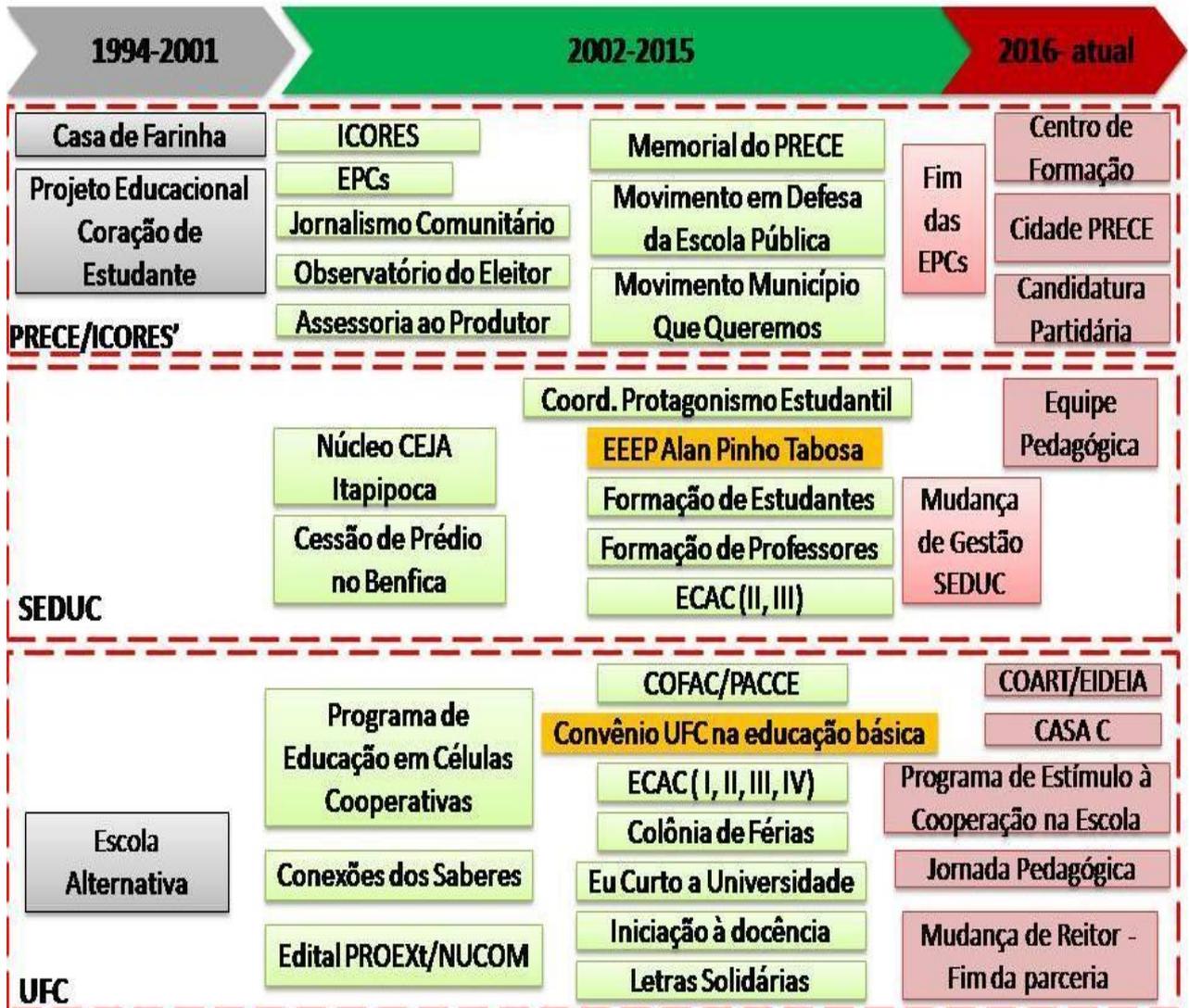
²² Foram realizadas 5º edições de ECAC - Encontros Cearenses de Aprendizagem Cooperativa nos anos de 2011, 2012, 2014, 2017, 2018 para troca de experiências entre estudantes secundaristas, universitários e professores da rede de ensino pública. Disponível em: <http://ecaprendizagemcooperativa.blogspot.com/p/historico.html> Acesso em 04 abr. 2021.

²³ Foram realizadas 14º edições de formação de professores no ano de 2014 e em 2018 ocorreu a Jornada Formativa com cerca de 300 professores da rede (UFC, 2021c).

²⁴ É uma iniciativa da Ashoka que seleciona escolas pelo mundo por apresentar concepção pedagógica diferenciada (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2021). Mais a frente será melhor detalhada.

escola para transmissão de seus valores e princípios para novos estudantes

Figura 10 - Trajetória da parceria Prece, UFC e SEDUC



Fonte: elaborada pela autora

A figura 10 é um quadro panorâmico para ilustrar essa trajetória de ações interinstitucionais. Na primeira linha horizontal, projetos coordenados pelo Instituto Coração de Estudante (ICORES), já na segunda linha estão os projetos coordenados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e na terceira, projetos da Universidade Federal do Ceará.

Nas colunas verticais há uma divisão nos três períodos, de 1994 a 2001, de 2002 a 2015, de 2016 a atual. De maneira que é possível identificar as ações que ocorreram concomitantes ao longo de certo período de tempo. Há de se pontuar que, embora seja possível essa representação didática, na prática havia uma transversalidade dessas ações, uma vez que os mesmos sujeitos (estudantes, graduandos e graduados) cumpriam diferentes papéis nessas distintas entidades.

Em 2019, ano de comemoração dos 25 anos de origem do Prece, foram realizadas duas audiências públicas, uma na Câmara Federal, presidida pelo Deputado Federal Idilvan Alencar (PDT)²⁵ e uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Ceará, presidida pelo Deputado Estadual Acrísio Sena (PT)²⁶, destacando a realização do Movimento Prece em suas três principais instâncias: na ONG Instituto Coração de Estudante e suas Escolas Populares Cooperativas, nas escolas públicas cearense, rede estadual e rede municipal de Fortaleza e na Universidade Pública, no caso a Universidade Federal do Ceará e na Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat no programa FOCCO, representado pela Professora Ana Maria de Renzo.

Durante as audiências públicas foram feitas apresentações e dados depoimentos sobre as ações do Prece em distintos espaços, reafirmando a consonância entre: 1) movimento de educação popular das Escolas Populares Cooperativas do Instituto Coração de Estudante; 2) programas universitários em aprendizagem cooperativa, como o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) e o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE) da Universidade Federal do Ceará, também estava presente na ocasião representante do FOCCO - Programa de Formação de Células Cooperativas da Universidade Estadual do Mato Grosso²⁷ e 3) escolas da rede pública do estado, representadas pelas duas que fizeram adesão total a metodologia que foi a EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste-CE) e também a escola EEEP Giselda Teixeira (Palmácia-CE).

Compunham à Mesa de Debate diversos convidados e autoridades públicas como: Rogers Mendes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará; Jefferson Maia da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Eudoro Santana superintendente do Instituto de Planejamento de Fortaleza (Iplanfor); Professor Custódio Almeida da Universidade Federal do Ceará e a vice-governadora do Estado do Ceará, Professora Izolda Cela que em seu depoimento “considera o projeto revolucionário e afirmou que é importante que o Estado se comprometa com a expansão de um modelo de educação como o que é praticado pelo Prece”.

Contudo, apesar de tais homenagens comemorativas, em 2020 todos os projetos e formações em Aprendizagem Cooperativa vinculados a UFC foram encerrados, como Projeto Letras Solidária, Eu curto a universidade, CASA C, Iniciação à Docência, Jornada Pedagógica

²⁵ Audiência Pública na Câmara dos Deputados em Brasília no dia 27 de agosto de 2019. Disponível em: <https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/1107>. Acesso em: 07 abr. 2021.

²⁶ Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará no dia 23 de outubro de 2019. Disponível em: <https://al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/86067-2310jm-audiencia-Prece>. Acesso em: 07 abr. 2021.

²⁷ É um programa universitário criado a partir da experiência do PACCE e do PRECE. Disponível em: <http://portal.unemat.br/focco>. Acesso em: 06 abr. 2021.

de Professores, etc. Por outro lado, algumas ações se mantiveram de forma institucionalizada na rede pública tanto pela produção e sistematização de materiais pedagógicos, como pela atuação de profissionais oriundos do Prece e que puderam manter vínculo institucional na rede pública.

Por exemplo, na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, foram organizados cadernos didáticos utilizando a metodologia da Aprendizagem Cooperativa em nos currículos diversificado das Escolas Municipais de Tempo Integral.

Já a Secretaria Estadual de Educação, por sua vez, aderiu como um dos eixos pedagógicos fundamentais das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral à Aprendizagem Cooperativa. Também manteve ativa uma Célula de Aprendizagem Cooperativa na Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da SEDUC-CE.

Também é preciso destacar a adesão espontânea, autônoma e autogerida de gestores, docentes e discentes para uso da metodologia em seus respectivos espaços de aprendizagem, sendo improvável a mensuração de tais ações disseminadas na rede do Estado. Fenômeno exemplificado com a notoriedade que um professor do Estado do Ceará obteve nacionalmente²⁸ pelos resultados de aprendizagem de sua escola, uma das 50 melhores do país no IDEB, e que em entrevista fez uma menção direta a participação em uma das formações de Aprendizagem Cooperativa realizadas na parceria com o Prece.

Por fim, também em relação à rede pública tem-se ainda as escolas, EEEP Giselda Teixeira no município de Palmácia-CE e a EEEP Alan Pinho Tabosa no município de Pentecoste, que seguem utilizando a metodologia, inclusive participando de eventos no Centro de Formação do Instituto Coração de Estudante na Comunidade do Cipó em Pentecoste-CE.

Em 2020, a EEEP Alan Pinho Tabosa assumiu parceria com a pesquisa-ação Escolas 2030 para ser uma organização-pólo representando a ação a nível local e assumindo como atribuição disseminar formações entre outras escolas.

²⁸ Professor Antonio Barbosa deu entrevista ao Programa Encontro, da Rede Globo de Televisão, em junho 2019 e afirmou que o desempenho da sua turma no ideb deu-se pela adesão de metodologia da aprendizagem cooperativa (GLOBO PLAY, 2019).

5 “AS VISÕES SE CLAREANDO”: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA

Precisamos de estudantes, que não se empolguem somente com o seu próprio brilho, mas também com o brilho do resultado alcançado em conjunto. Precisamos de estudantes que enxerguem as árvores, mas que também prestem atenção na magia da floresta e assim tenham a percepção do todo e da parte, que sejam justos, que inspirem confiança e demonstrem confiança nos parceiros, estimulando-os, energizando-os, sem receio que lhe façam sombra, mas sim se orgulhando deles [...] E que nesta jornada em direção a uma educação transformadora, os estudantes desenvolvam o espírito solidário, não deixando ninguém para trás, não permitindo que ninguém se sinta como se nada tivesse valido a pena, mas que empreendam esforços para que todos possam chegar à linha de chegada, para que alcancemos todos juntos, professores, gestores, estudantes, funcionários e a comunidade a almejada aprendizagem com equidade na escola. Enfim, precisamos de estudantes, que sejam protagonistas autônomos, cooperativos e solidários! (ANDRADE NETO et al, 2015)

A EEEP Alan Pinho Tabosa apresenta-se não como a aplicação de uma teoria, mas o inverso disso em que a partir de suas práticas experimentais vem organizando princípios e visões para escola, que paulatinamente vem se clareando e encontrando formas mais sistemáticas de suas concepções.

Para clareamento de tal visão foi realizada entrevista com o idealizador do Movimento Prece, que será nomeado de Jovem I e com o diretor atual da EEEP APT que será nomeado de Jovem II. Também foi utilizado para essa composição os conteúdos formativos apresentados nos cursos e formações de professores e estudantes da rede pública, assim como foi feito breve resgate de literatura nos referenciais teórico-metodológicos indicados nestes mesmos materiais divulgados pela EEEP APT e equipe pedagógica de Aprendizagem Cooperativa e Solidária.

No primeiro tópico deste capítulo é feita uma breve caracterização das Escolas Estaduais de Educação Profissional implantadas no Ceará e suas respectivas propostas pedagógicas. No segundo tópico, são elencados alguns dados, resultados e representações atribuídas a EEEP Alan Pinho Tabosa no panorama local, nacional e internacional da educação. No terceiro é apresentada a Aprendizagem Cooperativa e Solidária e suas respectivas premissas e conceitos pedagógicos.

5.1 Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP

Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) gerencia 719 unidades ensino médio, oportunizando 277.200 matrículas. Apesar desse quantitativo de vagas cabe demarcar estudo do Ipece (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará)

que identificou que em 2020 a evasão no ensino médio no Ceará foi de 27,63% (CEARÁ, 2021). Houve uma pequena melhora se comparado aos anos anteriores, mas ainda segue abaixo da média nacional. Assim, cabe destacar que é atribuição do Governo do estado além da oferta de matrículas viabilizar a busca ativa de estudantes, bem como atrelar às políticas de educação outras políticas de juventude, profissionalização, assistência social, dentre outras que favoreçam a conclusão do ensino médio dessas juventudes cearenses.

Outro aspecto sobre as escolas estaduais são seus diferentes modelos pedagógicos. Na rede de ensino do Governo do Estado existem: a) Escola Regular; b) Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); c) Escola cívico-militar; d) Escola Indígena; e) Escola Familiar Agrícola (EFA), f) Escola Estadual de Educação Profissional e g) Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Cada modelo possui regulamentações e concepções pedagógicas com alguma distinção, obviamente guardando as similaridades pertinentes ao cumprimento das diretrizes da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Recentemente, em junho de 2021, o Governo do Estado anunciou que com a implementação das novas EMTIs, 50% da rede de ensino médio estaria funcionando em tempo integral, ou seja, somando as 201 EMTIs com as 123 EEEP haveria o quantitativo de 119 mil matrículas em tempo integral (CEARÁ, 2021).

No Estado do Ceará, as primeiras Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) foram implantadas em 2008, distribuídas entre os 25 municípios cearenses que apresentavam baixos indicadores educacionais e em regiões com maiores vulnerabilidades sociais, além disso, a SEDUC utilizou como parâmetro para essa escolha inicial que fossem cidades sedes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE.

Em 10 anos foram inauguradas 123 EEEP em 95 municípios, totalizando 52.571 matrículas, o que corresponde a 12% das vagas para alunos no ensino médio, segundo dados apresentados pelo Sistema de Gestão Escolar de 2018 da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Das EEEPs implantadas, 54 escolas foram construídas com “padrão MEC”, ou seja, unidades com 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática e laboratórios técnicos equipados. As demais escolas foram prédios adaptados para o funcionamento em tempo integral (CEARÁ, 2008).

As Escolas Profissionais surgem por meio de recursos advindos do Pronatec (BRASIL, 2011) estando, portanto, associadas ao modelo de educação técnica-profissional integrada ao ensino médio, cuja carga horária diária é de 9 horas aula por dia, de 7:00 às 17:00, de segunda a sexta, sendo as refeições feitas na escola.

O ingresso nessas EEEPs é por meio de seleção a partir da média aritmética das notas do 6º ao 9º ano. 80% das vagas são para estudantes da escola pública e 20% ficam destinadas para estudantes oriundos de escolas privadas. Em sua capacidade máxima, as EP funcionam com 12 turmas, cada uma com até 45 estudantes, totalizando 540 estudantes (CEARÁ, 2008).

Todo ano ocorre o ingresso de quatro novas turmas na EEEP e são ofertados quatro cursos técnico-profissionalizantes distintos. Ao todo as EEEPs ofertam no estado 52 cursos técnicos em diversas áreas, fazendo correspondência com as demandas produtivas de cada região, promovendo a qualificação para o mercado de trabalho no nível médio.

Quadro 5 – Matriz curricular das EEEPs

FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.	Carga horária total nos três anos do ensino médio é de 2.620 horas.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL*	Agroindústria, Aquicultura, Informática, Química, Redes de Computadores, Acadêmico	800 e 1.200 horas. Carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para os cursos da área da saúde, e de 25% para os demais cursos
FORMAÇÃO DIVERSIFICADA	Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; Empreendedorismo; Horário de Estudo e Projetos Interdisciplinares	Carga horária varia conforme cada componente curricular

*Existem 52 cursos técnico-profissionalizantes cadastrados na SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora

A matriz curricular de todas as EEEP contempla as seguintes áreas de aprendizagem: 1) formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo ensino médio; 2) formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos e 3) parte diversificada, com conteúdos voltados para a formação de competências socioemocionais dos alunos. Como no Quadro 5.

É importante chamar a atenção para as proposições da Formação Diversificada e da sintonia dessa com a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2020), que agrega um conjunto de ações como: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Mediação Social e Cultura de Paz; Aprendizagem Cooperativa; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, dentre outros.

Há de se pontuar que essas proposições em sua grande maioria não são

“endógenas” a própria Secretaria de Educação do Estado, mas adotadas a partir do estabelecimento de diferentes parcerias com setores da sociedade civil. A citar algumas delas segue quadro 6.

Quadro 6 – Projetos de entidade da sociedade civil na Seduc

<i>PROJETOS QUE FUNCIONAM NA SEDUC</i>	<i>ENTIDADES IDEALIZADORAS</i>
Tecnologia Empresarial Socioeducacional	Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)
Projeto de Vida	Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)
Competências socioemocionais	Instituto Ayrton Senna
Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	Instituto Aliança
Jovem de Futuro	Instituto Unibanco
Empreendedorismo e negócio	Sebrae

Fonte: elaborado pela autora

A primeira coluna lista projetos da Seduc e que ocorrem também dentro das EEEP e na segunda coluna a entidade idealizadora da ação. Sem dúvida, seria interessante investigação compreender como surgem cada uma dessas parcerias, quais as concepções ético-pedagógicas em cada projeto e suas implicações na formação dos estudantes da rede pública. Contudo, devido as delimitações possíveis para realização dessa pesquisa tais questões ficarão em suspense, limitando-se apenas a essa breve inquietação.

5.2 A EEEP Alan Pinho Tabosa no panorama da Educação

De acordo com o diretor da EEEP APT, Elton Luz Lopes, a escola Alan Pinho Tabosa tem três objetivos: 1) Excelência acadêmica com equidade; 2) formar cidadãos éticos e 3) buscar a felicidade. Em *live* ocorrida durante os Encontros Universitários da UFC 2021 afirmou: “Nós não buscamos excelência acadêmica para formar uma elite intelectual, mas para criar oportunidade na vida da juventude. Não faz sentido criar essa elite e deixar grande parte para trás assim estaríamos contribuindo para desigualdade social. Nosso papel enquanto escola e Estado é o contrário” (LOPES, 2021)²⁹

Durante o mesmo evento o diretor da EEEP APT apresentou aquilo que considera como bons resultados alcançados pela escola e traz, inicialmente, o desempenho acadêmico, enfatizando que embora esse não seja algo preponderante, é uma meta escolar irrecusável. E

²⁹ Fala ocorrida durante live dos Encontros Universitários UFC 2021 ao compor mesa redonda sobre as “Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária no Ceará” juntamente com o Prof Manoel Andrade Neto (UFC) e Profª Arneide Avedaño (SME).

apresenta a nota da EEEP APT de 6,1 no último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estando acima da média nacional que é de 4,2 (BRASIL, 2021).

Em relação à média estadual, fez referência à reportagem feita pelo jornal Diário do Nordeste³⁰ que apontava que das 707 escolas estaduais de ensino médio, 224 alcançaram a meta estabelecida para o Estado do Ceará, que seria nota igual ou superior 4,5. Destas que obtiveram êxito, 74 escolas estão localizadas em áreas empobrecidas do Estado, cujos alunos foram considerados de nível socioeconômico “baixo” ou “muito baixo” a partir dos critérios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A EEEP Alan Pinho Tabosa é umas dessas 74 escolas em áreas de maior vulnerabilidade social no Ceará, tendo a melhor pontuação entre esse grupo.

Tabela 1 – Indicadores acadêmicos da EEEP APT

<i>ESCOLAS</i>	<i>APROVAÇÃO</i>	<i>REPROVAÇÃO</i>	<i>ABANDONO</i>	<i>IDEB</i>
MÉDIA NACIONAL	83,4%	10,6%	6,1%	4,2
EEEP APT	99,8%	0,2%	0	6,1

Fonte: elaborada pela autora

Outro aspecto destacável, a partir dos indicadores do Inep, é a Taxa de Rendimento da escola, que relaciona a proporção de aprovação, reprovação e abandono. Nestes quesitos a EEEP APT apresenta 99,8% de aprovação, com apenas 0,2% de reprovação e nenhum abandono escolar. O que a difere dos resultados nacionais que são respectivamente 83,4% de aprovação, 10,6% de reprovação e 6,1% de abandono (QEDU, 2020).

Ainda sobre resultados acadêmicos da Alan Pinho Tabosa, Elton cita a estimativa anual de mais 100 estudantes aprovados para ingresso no ensino superior, o que dá uma média aproximada de 56% de aprovação. E em sua fala, o diretor pontua que esse ingresso na universidade representa a “Transformação da realidade de muitas famílias da região”, uma vez que a maioria dos estudantes da EEEP APT são oriundos da zona rural dos municípios de Pentecoste e adjacências, de famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica.

A partir daí, Elton Lopes começa a elencar outros resultados que transcendem o desempenho cognitivo, apontando para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes e o impacto social da escola no contexto em que está inserida, apresentando o reconhecimento que a escola tem obtido de organizações externas como o Programa “Escolas Transformadoras”; a Série “Sementes da educação”, o documentário “Corações e Mentres –

³⁰ Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/como-escolas-de-areas-pobres-do-ceara-tem-notas-acima-da-meta-no-ideb-1.2996237>. Acesso em 03 dez. 2020.

escolas que transformam” e, mais recentemente, a pesquisa “Escola 2030” e “Movimento de Inovação da Educação”.

O Programa “Escolas Transformadoras” é uma iniciativa da Ashoka que vem selecionando escolas pelo mundo que promovam “a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo” (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2021) em seus estudantes. A ação iniciou em 2009, hoje é composta por mais de 270 escolas de 35 países, sendo destas 21 escolas brasileiras. No Ceará, apenas duas escolas compõe essa rede, a Alan Pinho Tabosa e a Escola Vila da rede privada.

Segundo Escolas Transformadoras (2021) a EEEP APT foi selecionada em 2016 por que “traz em seu cerne os pressupostos do protagonismo e da autonomia intelectual dos estudantes como estratégia para gerar aprendizagem e os princípios da cooperação e da solidariedade, herdados da experiência impactante e inovadora do Prece”. A organização avalia que ações da EEEP APT “têm possibilitado o desenvolvimento de várias iniciativas que vêm impactando a região do Vale do Rio Curu”, como 1) projeto de estímulo a leitura e produção textual com escolas do município; 2) projeto Estudante Cooperativo, com oficinas socioeducativas com crianças e 3) Cultura de retorno dos jovens profissionais.

Em 2018, foram produzidos dois documentários sobre EEEP APT. O primeiro do Projeto “Sementes da Educação” que é uma série de 13 documentários produzidos pela OZ Produtora para registrar escolas públicas de diferentes localidades do Brasil que inovaram em suas práticas e metodologias. “Foram selecionadas escolas que oferecem ensino gratuito e que com poucos recursos conseguiram inovar os métodos educacionais” (SEMENTES DA EDUCAÇÃO, 2021) O episódio 9 da série é sobre a EEEP Alan Pinho Tabosa, cujo destaque consiste de que “A escola fez com que os jovens conseguissem ingressar no ensino superior e voltassem para sua comunidade, contribuindo com a transformação local” (VIDEOCAMP, 2021a)

O segundo documentário foi o “Corações e Mentes – escolas que transformam” uma iniciativa do Instituto Alana e do Itaú Social – com apoio da Mercur e da Gávea Investimentos que se propôs a apresentar experiências de escolas brasileiras que “protagonizam grandes transformações na educação” (VIDEOCAMP, 2021b).

Recentemente, em 2020, a EEEP APT passou a integrar uma das organizações da Pesquisa-ação “Escola 2030”. Uma pesquisa que terá duração de 10 anos (2020 a 2030) e que ocorrerá em 10 países (Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda). A Fundação Aga Khan é responsável pela coordenação global da ação. No Brasil, é coordenado pela a Ashoka, a Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo e o Itaú Social.

Trata-se de um “programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), sobre Educação de Qualidade” (ESCOLAS 2030, 2021).

As organizações participantes serão consideradas “laboratórios de inovação”. No Brasil, 100 organizações educacionais farão parte da ação, destas 14 farão o papel de organizações-polo para co-liderarem processos formativos. A EEEP Alan Pinho Tabosa será uma dessas organizações-polo. Descrita pela Escola 2030 (2021) como uma escola cuja “metodologia coloca os estudantes, liderados pelo professor, para trabalhar em pequenos grupos que se ajudam mutuamente para resolver problemas coletivos”.

Outra rede em nível nacional que a EEEP Alan Pinho Tabosa atualmente faz parte é o Movimento de Inovação na Educação (2021), realizada pela Cidade Escola Aprendiz, Ashoka e Fundação Telefônica Vivo cujo objetivo é “apoiar as organizações voltadas para a Educação Básica brasileira que inovam em seus projetos políticos pedagógicos”.

Em entrevista a esta pesquisa, o diretor da EEEP APT afirmou:

A gente entende que essa escola tem um impacto muito grande na educação não só do nosso município, mas da região, visto que ela atende estudantes de vários municípios da região[...]E para o futuro, eu entendo que a gente vai continuar, como instituição, como parte do Movimento do Prece, influenciando a educação, mas aí não só mais no município, mas no Estado do Ceará e no país a partir dessas redes que a gente tem feito parte (JOVEM II, p.12)

Dessa maneira, a despeito da atual conjuntura político-social do Brasil, que em um escalonamento de relações ocasionou a ruptura de programas e ações interinstitucional da EEEP APT com a Universidade Federal do Ceará. Ao menos em nível formal, já que de modo independente e autônomo alguns universitários e outros colaboradores, que possuem vínculos com a universidade, seguem atuando na escola. Apesar do desmonte desta parceria, tão crucial em sua implantação, hoje a EEEP APT parece ter assegurado a continuidade de sua proposta pedagógica diferenciada através de sua integração com essas tantas redes nacionais e internacionais, divulgando a chamada Aprendizagem Cooperativa e Solidária.

5.3 Aprendizagem Cooperativa e Solidária

A EEEP Alan Pinho Tabosa, além do currículo comum a todas as EEEPs, traz em

seu Projeto Político Pedagógico as concepções da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, sistematizada a partir do Movimento Prece, empregando a metodologia nos planos de aula de professores, ações e estratégias de aprendizagem escolar e em projetos estudantis dentro e fora da escola em articulação com a universidade e a comunidade.

Segundo o idealizador do Movimento Prece em entrevista a esta pesquisa:

Essa visão, esses princípios foram construídos paulatinamente com a história. É... não apareceu assim de uma vez, mas foi se internalizando na história de cada um, cada uma que participa do Prece. [...] ousamos apresentar a nossa proposta com um nome de “Escola de Aprendizagem Cooperativa e Solidária” e reuniu os sistemas, os princípios e as estratégias lá dos irmãos Johnson com a história do Prece, né? Nós reunimos isso em cinco princípios importantes, que falamos muito isso nas escolas e nas nossas formações (JOVEM I, p.4).

A seguir, essas concepções serão apresentadas a partir das entrevistas realizadas com idealizador do Movimento Prece e com o diretor da EEPP APT, além de utilização dos materiais pedagógicos e os respectivos referenciais bibliográficos divulgados nas formações vinculadas à EEPP APT e à Aprendizagem Cooperativa Solidária.

Conforme Andrade Neto, Avendaño e Queiroz (2019), a Aprendizagem Cooperativa e Solidária é baseada em cinco premissas: 1) educação emocional, 2) autodeterminação dos estudantes; 3) aprendizagem cooperativa, 4) parceria professor-estudante e 5) solidariedade. Premissas que embasam um conjunto de práticas e estratégias escolares para formação de “estudantes protagonistas cooperativos, solidários e parceiros da escola”. Para cada premissa a escola possui pelo menos uma estratégia para promovê-la de forma mais enfática em sua rotina escolar.

5.3.1 Educação emocional

A primeira premissa, educação emocional, faz referência ao desenvolvimento de competências pessoais que possibilitem o reconhecimento e gestão das emoções e o estabelecimento de um clima emocional favorável a aprendizagem por meio de relações vincutivas entre professor-estudante e estudante-estudante na ambiência escolar.

Nós defendemos a ideia de que a escola tem que ensinar. Tem que haver uma aprendizagem emocional, que a escola tem que investir esforços, investir tempo para que os estudantes aprendam, vamos dizer assim, a vivenciar de forma positiva, construtiva as suas emoções. [...] As vivências que nós tivemos, juntamente com as pesquisas mais modernas hoje que a educação... que a emoção ela tem de ser levada muito a sério, porque ela pode ser um fator diferencial na busca, na conquista da

aprendizagem. O que mais atrapalha a aprendizagem são emoções, e o que faz com que ela aconteça são as emoções. Nós defendemos isso. (JOVEM I, p.4)

Um autor de referência utilizada na abordagem emocional da EEEP APT é o Damásio (1994) que discute a indissociabilidade entre o cérebro racional e o cérebro emotivo, de maneira que o dualismo de Descarte, do século XVII, precisaria ser superado para que haja integração entre as habilidades cognitivas, corporais e emocionais. Outro autor citado nas formações da EEEP APT é o Casassus (2009, p. 204) que através de suas pesquisas afirma que “uma escola é uma comunidade de relações e de interações orientadas para aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe”.

A visão que a gente tem aqui hoje, nós somos mais estamos mais no caminho para ser uma “Escola Emocional” do que uma “Escola da Aprendizagem Cooperativa”. Nós temos hoje a Aprendizagem Cooperativa como uma ferramenta, uma estratégia que nós utilizamos para sistematizar e organizar a interação entre os estudantes. Aliás, afinal de contas, são mais de 5 centenas de adolescentes, de 14 a 17 anos de idade, interagindo né... com uma equipe de menos de 30 professores para gerar aprendizagem (JOVEM II, p.4)

Para estimular uma ambiência de *educação emocional*, dentre outras condutas adotadas, a EEEP Alan Pinho Tabosa utiliza a *contação de história de vida* entre discentes, docentes, gestão, funcionários, egressos e a comunidade de uma forma geral. São realizadas oficinas no início de cada ano letivo, onde toda a comunidade escolar compartilha suas trajetórias de vida em um clima de valorização e respeito às diferenças. Essa prática, eventualmente, também é utilizada na sala de aula para breves compartilhamentos de experiências pessoais entre os estudantes em momentos de aquecimentos antes das aulas. E ao final do ensino médio, na colação de grau, essas narrativas dos estudantes são retomadas como “prêmios” pelo percurso feito (LEÃO, 2019).

5.3.2 Autodeterminação dos estudantes

Uma segunda premissa é chamada de autodeterminação, definida como “a capacidade que um indivíduo tem de tomar suas próprias decisões de forma autônoma, com responsabilidade, julgando ser capaz de alcançar os objetivos estipulados e se mantendo motivado durante o processo” (ANDRADE NETO, 2020).

Em seu depoimento, o idealizador do Prece conta que quando iniciou a ação com aquele pequeno grupo de jovens sertanejos em 1994, em um contexto bastante precário tinha ciência dos desafios estruturais e admite: “eu sabia que eu não poderia ensiná-los. Sabia que

eu não teria competência para ensiná-los. Ensinar aquilo que eles precisavam para entrar na universidade. Então, eu comecei a trabalhar nessa coisa que na época a gente chamava de... chamava na *motivação* deles” (JOVEM I, p.6).

Nos materiais utilizados pela EEEP APT em suas formações de professores e estudantes o termo “autodeterminação” é compreendido a partir da composição de quatro conceitos: autonomia intelectual, autorresponsabilidade, sentimento de autoeficácia e perseverança.

A *autonomia intelectual* diz respeito a aptidão do educando de saber o que precisa ser feito e saber a forma mais proveitosa de fazê-lo. O professor Edgar Linhares, uma referência na educação cearense e um dos colaboradores do Movimento Prece, defendia arduamente que para o estudante ter “vontade ou gosto” em estudar era preciso garantir que ele aprendesse a estudar, o que lhe possibilitaria exercício autônomo de aprendizagem indispensável para seu avanço acadêmico (FERREIRA, 2012).

Seguindo nesse mesmo ponto de vista, o idealizador do Prece narra que em sua experiência:

Eu não tinha outra alternativa de poder ensiná-los. O que é que eu fazia? Eu botava o cara para ensinar o próprio colega. Eles tinham... eles entendiam... Olha, eu jogava aqui a motivação: “Você tem que ir atrás para você ensinar o próprio colega!”. Onde é que isso afeta? Afeta na própria autonomia, porque o cara vai atrás de buscar o conhecimento para explicar para o colega! Então, dizia assim com clareza: “Estude isso para você explicar para o colega!” Isso é o cara saber o que ele precisa fazer [...] ganha autonomia dentro do processo (JOVEM I, p.7).

Outro autor utilizado que embasa essa proposição de aprendizagem é Costa (2021, p.1) que diz que “o educando deve responder pelos seus atos, deve ser consequente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer”.

Desse modo, a *autorresponsabilidade* é enfaticamente discutida e compreendida como uma atitude pessoal de fazer o que precisa ser feito, insistindo com os estudantes sobre a necessidade de ir um passo além da consciência ou conhecimento sobre o “certo”, implicando na tomada de ação, o compromisso autônomo de fazê-lo sem necessitar de imposição externa.

Outra concepção que compõe essa discussão sobre a autodeterminação é o *sentimento de autoeficácia*, que está relacionado à autopercepção ou julgamento que o indivíduo faz sobre suas capacidades de realizar algo. O conceito vem dos estudos de Bandura e implica que “A crença nas próprias capacidades para agir é poderoso fator de influência sobre o estabelecimento de metas, aplicação de esforço, persistência diante de dificuldades e resiliência após fracassos” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016, p.78).

Essa compreensão atravessava as estratégias formativas realizadas na rede pública, utilizando a experiência exitosa do Movimento Prece para estimular que estudantes da escola pública também vislumbrasse o ingresso no ensino superior como uma via possível e potencialmente transformadora de suas trajetórias de vida.

Durante todo o tempo em que nós fomos para as escolas públicas, nós levamos a experiência dos meninos [do Prece] para lá. Para que os meninos [da escola pública] vissem vídeos, até depoimentos *ao vivo* nessas formações para que os caras entendessem: “Ah, você pode! É possível fazer isso! Esses caras [do Prece] fizeram. Você também pode!” Então, isso vai afetar. Isso nós podemos... nós precisamos fazer isso com uma maestria muito grande! A escola pode se aperfeiçoar nisso aí! E ampliar! Levar o menino para o topo da montanha e fazer vê-lo a coisa! (JOVEM I, p.7).

Trata-se de uma perspectiva de que o modo como um indivíduo vê a si mesmo e suas respectivas aptidões são fatores determinantes para sua performance, favorecendo-a ou dificultando-a. Se o estudante se vê capaz de aprender, ele com certeza aprenderá, o inverso também é válido.

Um último aspecto a ser esclarecido sobre esse conceito é a *perseverança*, entendida como “ato de fazer o que precisa ser feito até que de fato seja concluída a tarefa a ser realizada” (ANDRADE NETO, 2020). Pesquisas desenvolvidas por Duckworth (2016) sobre o perfil de pessoas “bem-sucedidas” apontam para “paixão, garra ou atitude de ‘nunca desistir’” como elementos influenciadores desse sucesso pessoal.

Dweck (2017) corrobora com outros achados sobre “psicologia do sucesso”, apresentando o conceito de mentalidade (*mindset*) de crescimento, ou seja, a forma como o sujeito lida com o fracasso ou erro sem encará-lo como um estado permanente, mas “capaz de cultivar qualquer qualidade que desejar”, gerando resiliência frente a obstáculos e motivação para concluir aquilo que se propõe a fazer.

Partindo disso, há na Aprendizagem Cooperativa e Solidária a defesa de flexibilidade em relação ao currículo e à avaliação, sendo um dos pontos de tensão com o sistema escolar vigente, como pode ser visto nesse trecho da entrevista.

E eu defendo que a escola não tenha currículo fechado! Ele deveria ter um currículo fechado assim, mas aberto com relação ao tempo. As pessoas poderiam ter mais tempo. O estudante não terminou em um ano, dois anos ou três anos, ele entra em um outro modelo acompanhado pela escola no tempo dele, que ele pode estudar em casa, tipo como o sistema de supletivo que nós usávamos lá [Nas Escolas Populares Cooperativas do Prece], sistema muito importante! Nunca ninguém me ouviu! Ninguém ouviu! Falei! Falei! Me cansei! Porque lá [Nas Escolas Populares Cooperativas do Prece] o cara estudava aquilo que ele queria, no tempo que ele queria, a motivação que ele tinha. Então, qual é a vantagem disso? Não detona o sistema de autoconfiança dos estudantes, porque ele vai aprendendo de acordo... ele vai procurando como água, procurando os espaços que ele vai passando. Ninguém obriga o cara! Ele não tem que fazer uma prova no dia tal! Tem que ter uma

motivação. Vamos dizer assim, tem que ter uma avaliação. Ok! Uma avaliação se ele tá aprendendo ou se não. Pra ele mesmo saber disso, mas não é uma prova! Não é uma coisa que vai passar ou não vai passar! Ele tinha um ENEM lá na frente, mas o trabalho deles aqui não tinha isso. Então, não detonava o sistema... a autoconfiança dele! (JOVEM I, p.8)

Novamente, fica explícita que a proposição da Aprendizagem Cooperativa e Solidária busca uma reconstituição dos elementos que compunham a vivência basilar das Escolas Populares Cooperativas do Prece, dessa maneira alguns aspectos entram em choque com o modelo escolar adotado pela Secretaria de Educação.

Na tentativa dessa conciliação entre o que acredita ser o ideal e o que lhe é demandado pelo sistema público de ensino o qual está submetido a EEEP APT para fomentar a *autodeterminação* dos estudantes possibilita alguns tempos e espaços escolares flexíveis para o estudo autônomo e autoorientado, seja individual ou grupal, que seriam nas *Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa*.

Agrega-se a isso, momentos formativos que discutem esses conceitos como autonomia para aprendizagem, motivação, sentimento de autoeficácia, dentre outras temáticas correlacionadas a tais competências intrapessoais, favorecendo autoconhecimento dos estudantes (ANDA DE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020).

5.3.3 Cooperação

Uma terceira premissa fundante da metodologia da EEEP APT é a cooperação “nós acreditamos é que as pessoas aprendem em comunhão, aprendem em cooperação. Elas precisam umas das outras para de fato aprender” (JOVEM I, p.16).

A principal referência teórica-metodológica adotada para essa premissa é a Aprendizagem Cooperativa sistematizada pelos pesquisadores David Johnson e Roger Johnson a partir de estudos sobre a Teoria da Interdependência Social e de experimentos comparativos entre os modelos educacionais individualistas, competitivos e cooperativos (JOHNSON; JOHNSON, 1999, 1993; COOPERATIVE LEARNING INSTITUTE, 2021).

Ela pode ser definida como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (LOPES; SILVA, 2009, p.3), cabendo ao professor estruturar sua aula de modo a promover a interdependência entre os estudantes, ou seja, a forma como ele apresenta o conteúdo, realiza avaliação, que tipo de interação discente

permite, como lida com os conflitos, tudo deve ser pensado de maneira a corroborar com a cooperação entre os estudantes (OVEJERO, 1990).

Como descreve entusiasmamente o idealizador do Prece durante entrevista a esta pesquisa: “Então, quando você cria dentro do ambiente escolar, uma sala de aula, essa estratégia de fazer os meninos se sentirem... se darem a oportunidade de falar e de ouvir o outro, nesse sentido de que nós estamos gerando conhecimento, isso tem uma explosão de aprendizagem!” (JOVEM I, p.9)

A Figura 11 ilustra como os estudantes ficam organizados em sala de aula na EEEP APT, ou seja, a Célula de estudos - pequenos grupos em que os estudantes são instigados a colaborarem com seus colegas na aprendizagem dos conteúdos a serem estudados em sala de aula, tal qual ocorriam nas EPCs (MIRANDA, BARBOSA E MOISÉS, 2011).

Figura 11 – Célula de estudo da EEEP Alan Pinho Tabosa



Fonte: Memorial do Prece (2021)

Os autores norte-americanos, Johnson e Johnson (1999, 1993), apontam cinco elementos fundamentais que estando presentes fazem a cooperação ocorrer, são eles: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora face-a-face, habilidades sociais e processamento de grupo. Para que um plano de aula seja de aprendizagem cooperativa estes elementos devem estar presentes, embasando todas as ações propostas na aula (LOPES; SILVA, 2009; COCHITO, 2004; OVEJERO, 1990).

A ideia subjacente é de que é papel do professor planejar suas aulas no esforço de garantir a presença desses elementos para que dessa forma promova essas relações cooperativas entre os estudantes em sala de aula. Como no depoimento:

eu acho que isso é uma coisa que a escola precisa se especializar... especializar em fazer as pessoas aprenderem uns com os outros, ensinar umas às outras. Especializou-se nisso é como se nós botássemos nossos cérebros em conexão! Eles entrassem em conexão! É um grupo de 40-50 estudantes numa sala de aula, coloca esses cérebros em conexão aí a aprendizagem vai lá pra cima! Não é tão fácil! Leva tempo! Mas imagina um estudante começando lá no primeiro ano e vai até o nono ano. Nove anos aprendendo desse jeito em cooperação. Ele chega lá no ensino médio com autonomia e com muito conhecimento! Mas não! As escolas querem investir muito tempo ensinando português, matemática, ciência etc e tal, mas não ensinam as pessoas a aprenderem em cooperação (JOVEM I, p.9).

Na EEEP APT todos os professores da escola são orientados a executarem planos de aulas utilizando técnicas de aprendizagem cooperativa (MATOS, 2018). Contudo, haja vista a dificuldade de empregá-las em sua completude a escola criou a *Técnica ETMFA*, que é uma técnica híbrida que mescla uma aula expositiva com uma aula em aprendizagem cooperativa. Nela o tempo de fala dos professores fica restrito ao momento inicial, onde realiza uma “exposição introdutória” sobre o tema a ser estudado e ao momento final, quando realiza um “fechamento” da aula, conduzindo um momento de síntese e esclarecimento de dúvidas. Todo o restante do tempo de aula, cerca de 70%, é dedicado às atividades dos estudantes autogeridas, intercalando tarefas individuais, tarefas grupais (metas coletivas) e avaliação de aprendizagem (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2019).

Apesar do conjunto de estratégias bem delimitadas sobre essa abordagem cooperativa, com respaldo em vastos autores acadêmicos e implementação do modelo em vários países pelo mundo, este ainda apresenta-se como um ponto de tensão, como é possível perceber no relato abaixo:

Nós lutamos muito nas nossas formações para que isso acontecesse. Foi o que mais nós batemos, foi a questão da Aprendizagem Cooperativa. Mas mesmo assim, as pessoas ainda acreditam. Os professores, os estudantes, os gestores, os pais, a sociedade inteira acha que a aprendizagem ela é só individual e que o estudante só aprende mesmo quando o professor ensina. Isso não é verdade para mim! Eu não concordo com isso! E eu vou lutar, e sempre que me perguntarem eu vou dizer em relação a isso! (JOVEM I, p.9)

Nesse enxerto fica claro que mais que a gestão de uma escola, seus implementadores assumem uma postura de defesa e luta por uma concepção de educação.

5.3.4 Parceria professor-estudante

Uma quarta premissa da Aprendizagem Cooperativa e Solidária é a *parceria professor-estudante*. A proposição consiste em viabilizar espaço para que o estudante corrobore na elaboração e implantação das mais diversas estratégias dentro e fora de sala de

aula. Mais uma vez partindo da vivência do Movimento educacional: “a história do Prece... mostra... mostra assim que... a coisa funciona legal quando os estudantes arregaçam as mangas junto com os professores e com os gestores para fazer a escola alcançar seu objetivo maior que é aprendizagem!” (JOVEM I, p.10).

Morais e Ramos (2015, p.139) ao compartilharem sua experiência na EEEP APT dizem “a escola desenvolveu um modelo sistematizado de aprendizagem cooperativa, estimulando o protagonismo dos estudantes para atuarem como aliados dos professores em sala de aula”. Em sua entrevista o diretor da EEEP APT afirmou:

Para além da coisa da centralidade da construção de relacionamento e da interação, como eu já falei, tem uma coisa que é ainda mais fundamental que é a formação de lideranças, que no PRECE é o que fez com que... Aquele primeiro aprovado na universidade retornasse não foi só o pedido do... dos colegas, do Professor Manuel... foi o exercício da liderança daquele estudante! Então, a liderança, que nós chamamos de “Liderança Cooperativa e Solidária” é o que eu diria a espinha dorsal do projeto pedagógico dessa Escola (JOVEM II, p.5)

Assim que ingressam na EEEP APT os estudantes iniciam com o “Curso de Liderança Cooperativa e Solidária” para aprender como estudar em Células Cooperativas, que é como ocorrem todas as aulas.

A turma fica dividida em trios, chamados de Células Cooperativas, funcionando de maneira autônoma e autogerida, com o mínimo de interferência do professor. Para tanto, existe a figura do Coordenador de Célula que é um estudante que fará a articulação de seu grupo no esforço de que haja um trabalho efetivamente cooperativo, por isso realiza contrato de cooperação, divisão de funções, estabelecimento de objetivos e metas, gestão de tempo, gestão de liderança, avaliações grupais e autoavaliações (MATOS, MATOS, BARBOSA, 2015).

Tanto as Células Cooperativas (os trios), como os Coordenadores de Célula (estudante-líder) acontecem em rodízios periódicos através de uma tabela de permutação que garante a formação de grupos heterogêneos, ou seja, os estudantes são compelidos a formar grupos não por afinidades ou amizades, mas a desenvolverem a habilidade de trabalhar cooperativamente com qualquer um de seus colegas de turma. De maneira semelhante é oportunizado a todos os estudantes a possibilidade de assumirem essa função de Coordenador de Célula (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2020). E isso ocorre ao longo dos três anos do ensino médio na EEEP APT.

Um aspecto destacado pelo diretor da EEEP APT é que essa liderança estudantil

que ocorre através dos Coordenadores de Célula é estimulada a acontecer também fora de sala de aula, como um conjunto de outros projetos em diferentes áreas: ambiental, artístico-cultural, língua estrangeiras, comunicação, leitura e produção textual, trazendo benefícios tanto para a escola como também para a comunidade na qual está inserida.

Por fim, é importante salientar o papel do professor no estabelecimento dessa relação de parceria, protagonismo e liderança dos estudantes. Como alerta Costa (2021) existe a necessidade de “criar espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. Caberia, portanto, ao professor valorizar o potencial criativo e inovador do estudante e abertura a um diálogo franco de contínuo feedback sobre erros e acertos e mútuo apoio.

5.3.5 *Solidariedade altruísta*

A quinta premissa é a *solidariedade* relacionada ao compromisso de ajudar um colega que necessite na superação de suas dificuldades. Uma referência utilizada para expressar essa dimensão vem da vivência dos estudantes “precistas” que mesmo após alcançarem seus objetivos pessoais, como o ingresso no ensino superior, retornavam ao grupo de estudo para viabilizar o ingresso dos demais colegas. Essa atitude de voltar atrás em um gesto altruísta é a essência da solidariedade aqui descrita. Como no trecho da entrevista abaixo:

nós não somos iguais. Então, nós sempre vamos ter uns atrás e outros a frente. E quando é que vamos conseguir fazer com que todos cheguem juntos? Quando os que estão na frente conseguem entender que é sua responsabilidade voltar atrás e segurar os que estão atrás para levar para frente. Ele não precisa chegar em primeiro! Podemos chegar todos juntos!(JOVEM I, p.11)

Trazer essa noção para a sala de aula é chamar os estudantes ao compromisso de não deixar nenhum colega para trás. É ajudá-los a se perceberem conectados de tal forma que as metas individuais não são suficientes, há um esforço para que o colega também alcance suas metas. “A solidariedade entendida como a capacidade de encontrar metas e objetivos que favoreçam os outros” (TORO, 2009, p.4).

Para incitar a *solidariedade* entre os discentes a escola encoraja a filosofia de “Ser o melhor estudante *para* turma e ser a melhor escola *para* comunidade”, instigando que as competências e as habilidades dos estudantes sejam utilizadas na realização de projetos estudantis dentro ou fora da escola, para benefícios coletivos, transcendendo a perspectiva de meritocracias individuais.

a solidariedade é o último passo da...se falha...se a gente falhou na autodeterminação do estudante, a gente falhou na cooperação, a gente falhou na parceria, mas...é... se falhou em tudo isso...o que é que vai valer? É se alguém der um passo atrás para pegar o que não foi alcançado por todos esses... todos esses... essas estratégias que foram utilizadas, né? (JOVEM I, p.11)

Esse compromisso coletivo de uns para com os outros potencializa a criatividade e sinergia para resolução das mais diversas problemáticas que possam surgir na escola. Potencialmente ampliando essa percepção sobre o mundo (ANDRADE NETO, AVENDAÑO, QUEIROZ, 2019; MIRANDA, BARBOSA E MOISÉS, 2011) Um exemplo de tais ações é o *Projeto Estudante Cooperativo*. Nessa ação estudantes e egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa voluntariamente desenvolvem projetos voltado para aprendizagem escolar de crianças/adolescentes de outras escolas da região.

5.3.6 Estudantes Protagonistas Cooperativos Solidários e Parceiros da escola

Uma última proposição pedagógica a ser visualizada é o conceito de “Protagonismo Cooperativo e Solidário” adotado pela EEEP Alan Pinho Tabosa. Nessa idealização, parte-se do pressuposto que uma vez que a escola adote as cinco premissas (ou princípios) da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, descritos anteriormente, viabilizará a ambiência necessária para que os estudantes desenvolvam-se como protagonistas. Como está ilustrado na figura 12.

Figura 12 – Premissas que geram Protagonismo Estudantil da EEEP APT



Fonte: elaborada pela autora

É importante explicitar uma demarcação feita pela escola na tentativa de afastar sua concepção de protagonismo de outras abordagens que associam esse conceito a uma perspectiva de “individualidade empreendedora”.

Assim, novamente recorre à expressão “Cooperativa e Solidária” para qualificar o tipo de protagonismo que objetiva estimular, dando ênfase ao papel central do estudante como agente transformador da realidade, não somente sua individualmente, mas de coletivos e grupos sociais aos quais pertence.

Abaixo o quadro 7 apresenta a descrição de cada uma das características de “Protagonismo Estudantil” definidas pela EEEP APT em seus materiais formativos com estudantes³¹, são elas consciência da realidade, colaboração, autonomia, cooperação e solidariedade

Quadro 7 – Protagonismo Cooperativo e Solidário

<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>DESCRIÇÃO</i>
Consciência da realidade	Percepção crítica sobre os problemas inerentes a sua realidade, consegue identificar suas causas e consequências e reconhece que tem uma parcela de responsabilidade na solução daquilo que o afeta.
Colaboração	Disponibilidade a somar esforços para resolução de problemas, mesmo não tendo a iniciativa de enfrentar um problema que afeta direta ou indiretamente a si e/ou aos seus. É uma postura solícita a atender pedidos de ajuda, assumindo corresponsabilidade pela solução dos problemas.
Autonomia	Atitude proativa frente a um problema vivenciado por si individualmente, ou por sua comunidade, não se contenta em esperar pela iniciativa dos colegas, mas assume uma posição de responsabilidade frente à problemática, sem esperar que os outros peçam sua colaboração.
Cooperação	Capacidade de agregar e mobilizar pessoas em prol de um mesmo propósito. Habilidade em coordenar grupos, dividindo funções e delegando tarefas aos membros, motivando o grupo a prosseguir e perseverar na obtenção de seus objetivos.
Solidariedade	Atitude de compartilhar o que possui, sem suposto interesse de receber algo em troca. O foco está na necessidade do outro e na possibilidade de ajudá-lo a desenvolver todo seu potencial. Disposição a dar um passo atrás para ajudar a quem está se atrasando.

Fonte: Adaptado de Andrade Neto, 2016

Em suas formações a EEEP APT apresenta essas características como “Níveis de Protagonismo”, com uma certa hierarquização onde o nível mais basal seria “consciência da

³¹ Oficina de Protagonismo Estudantil, PRECE, Curso de Liderança Cooperativa e Solidária.

realidade”, em seguida, respectivamente viria “disponibilidade para colaborar”, “Autonomia”, “Cooperação” até chegar ao nível mais elevado que seria “Solidariedade”.

Apesar de caber uma reflexão sobre possíveis problemáticas em construções hierarquizadas e suas fragmentações das experiências humanas e sociais, o interessante dessa proposição de “Níveis de Protagonismo” é o rompimento com a categorização de que alguns estudantes são protagonistas e outros não. O maior ou menor engajamento dos estudantes estaria correlacionado à etapa a que o estudante estivesse naquele momento e não a algo essencialmente imutável. Dessa maneira, a ideia disseminada pela EEEP APT é que cada estudante vivencia seu próprio processo de desenvolvimento enquanto protagonista em um contínuo de aprendizagem e progresso.

Por fim, chama atenção que esse “Protagonismo Cooperativo e Solidário” e suas respectivas características (ou níveis) claramente amplia-se para além do contexto escolar e toma dimensões comunitárias e sociais. A forma como os conceitos são discutidos e apresentados na escola permite essa transição de um “Estudante Protagonista Cooperativo e Solidário” para um “Cidadão Protagonista Cooperativo e Solidário”. E esta seria inclusive a intencionalidade final de toda a proposição da escola, seu “objetivo maior” como é relatado na entrevista.

O objetivo maior era exatamente isso. Não era simplesmente dizer “A escola coloca hoje 100 estudantes na universidade”, “A escola tá hoje com ideb ‘6 ponto não sei quanto’”. Não! O objetivo não é esse! O objetivo do Prece era trazer desenvolvimento local. Era formar lideranças para o desenvolvimento local. O objetivo da escola [EEEP APT] é o mesmo objetivo do Prece. A escola [EEEP APT] é filha do Prece. Ela é um produto do Prece! Para dizer assim que eu sonhei uma escola precista, uma escola que utiliza a Aprendizagem Cooperativa e Solidária ela precisa ter esses mesmos objetivos do Prece. E para alcançar os mesmo objetivos, ela precisa usar os mesmos princípios e as mesmas estratégias (JOVEM I, p.12)

No trecho fica explícita que a proposta da EEEP APT seria essa formação cidadã de seus estudantes. Cabe aqui, portanto, ratificar a pertinência das questões que suscitaram esta pesquisa, cujo esforço é de compreender as percepções de egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa sobre estes princípios que fundamentam a Aprendizagem Cooperativa e Solidária, e em que “Nível de Protagonismo” se percebem atualmente, delineando, dessa maneira, a percepção sobre compromisso social desses jovens egressos da EEEP APT.

6. “SONHOS QUE FUI SONHANDO”: A UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS PARA OS JOVENS EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA

Se o sonho tá bem distante dessa realidade vou caminhando ao seu encontro antes que seja tarde! Vida não é fácil, nascer pobre nessa terra injusta. Só quem é, sabe quanto suor e sangue essa luta custa![...] Nesse mundo que se entende por realidade, é só mentira nossos sonhos é que sim são verdade! Eu sou exemplo, pois no meu sonho acreditei. ‘Antes tarde do que nunca’ nisso acreditei. Hoje venci, quebrei barreiras, superei o meu medo: Muito prazer, agrônomo formado, eu sou Zé Alfredo![...] Por um mundo melhor, por uma vida digna, pra quem quer sair dessa situação. Uma vida melhor com base na educação. A luz que me ilumina é a luz de lampião (MENEZES, T.J.M., 2007?).

O ingresso no ensino superior e a consolidação de uma carreira profissional é um dos sonhos mais recorrentes entre as diferentes juventudes e, tratando-se de jovens negros e pobres, representa um caminho para realização de vários outros sonhos ao diversificar as oportunidades até então escassas.

Contudo, mais do que a realização de um desejo particular, o ingresso na universidade de juventudes periféricas, filhos e filhas de classe trabalhadora, gera forças de tensionamento para mobilidades e transformações sociais. Como discute Mészáros(2008)em “Educação para além do Capital” se por um lado a educação, em uma sociedade de mercadorias,tem seu caráter mercadológico, sendo ferramenta de manutenção e reprodução simbólica e material dessa ordem.Por outro lado, uma educação com caráter transformador, valendo-se dos termos de Freire (2013), viabiliza concretamente o acesso e ocupação dos lugares de decisão e poder, exercendo-o com novos comprometimentos.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p.65, grifo do autor)

Ao verificar o perfil sóciodemográfico do público dessa pesquisaidentificou-se ser: feminina, jovem, negra e pobre. Assim, em relação ao sexo 59,4% identificam-se com o feminino, 40% masculino e 0,6% identifica-se com “Gênero Fluido”³².A idade média dos respondentes do questionário é de 20,45 anos, no intervalo de 17 a 24 anos. A faixa etária com maior frequência é 19 anos.Sobre a autodeclaração racial, 62,6% declara-se negro (48,8% pardo e 13,8% preto), 31,3% declara-se branco, 3,1 % amarelo, 0,6% Indígena e 2,4%

³² Nomenclatura adotada pelo participante na opção “outros” presente no questionário, a porcentagem é correspondente a uma (1) resposta.

outros³³. Em relação à renda familiar 85,5% declaram-se de até 3 salários mínimos, destes quase metade (48,1%) declaram renda de até 1 salário mínimo.

É necessário pontuar que este perfil “mulher, negra, jovem e pobre” tem sido o principal alvo de violência física, psicológica, simbólica/cultural e institucional. Como aponta o relatório “Meninas no Ceará” sobre o aumento gradativo de homicídios de adolescentes/jovens com esses marcadores sociais feito pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2020) que denuncia “As meninas negras então fazem parte de um grupo humano cujos corpos podem ser vilipendiados, assassinados e criminalizados”.

Diante dessa aterradora constatação, o esforço coletivo é de explicitar debates sobre as estruturas político-social-ideológica, como o cisheteropatriarcado, o racismo e o capitalismo, dão sustentabilidade a tais violências (SOUSA, NUNES E BARROS, 2020). Como assevera Fanon (2008, p.87) “Todas as formas de exploração se parecem” e manifestam-se de diferentes formas: estrutural, ao deixar de fora dos espaços de poder e decisão tais grupos; institucional, quando ofertam tratamento desigual no mercado de trabalho, educação, justiça criminal, etc. e cotidiano, através de discursos, gestos ou imagens que alocam tais grupos no lugar objetalizado, de não-sujeito.

Ao apresentar essa questão no Grupo de Discussão entre egressos da EEEP APT há um reconhecimento dos jovens em relação a essa problemática, como nos relatos abaixo:

Apesar de realmente possuir um bom número de egressas mulheres, jovens, negras e pobres (me coloco como exemplo), observo que infelizmente, elas ainda não formam a maioria. O ingresso desse público [no ensino superior] é de extrema importância, já que ele possui forte impacto social e rompe os preconceitos e as baixas expectativas sociais criadas acerca desta realidade (Jovem VII, p.3)

Fazer essas pessoas de determinadas comunidades, de determinados locais alcançarem palcos. Eles alcançarem palcos maiores ainda, por exemplo, uma faculdade federal rompe muito essa ideia do racismo. Rompe muito essa ideia do preconceito com essas pessoas de baixa classe. [...] é uma luta diária. (Jovem VIII, p.5)

Tendo isso em perspectiva, é interessante assinalar como a escolarização constitui-se fator protetivo a essas jovens. A permanência na escola, ainda na educação básica, já é um componente dessa rede de proteção social, tanto por seu caráter preventivo-educativo, como pelo seu papel social de garantidor de direitos. E o posterior ingresso no ensino superior tensiona no rompimento das limitações socialmente impostas a mulheres negras ao passarem a ocupar espaços de poder e reconhecimento, podendo assim, favorecer essas mudanças

³³Na opção “outros”: (2) pardos, (1) não quis autodeclarar-se, (1) não soube autodeclarar-se

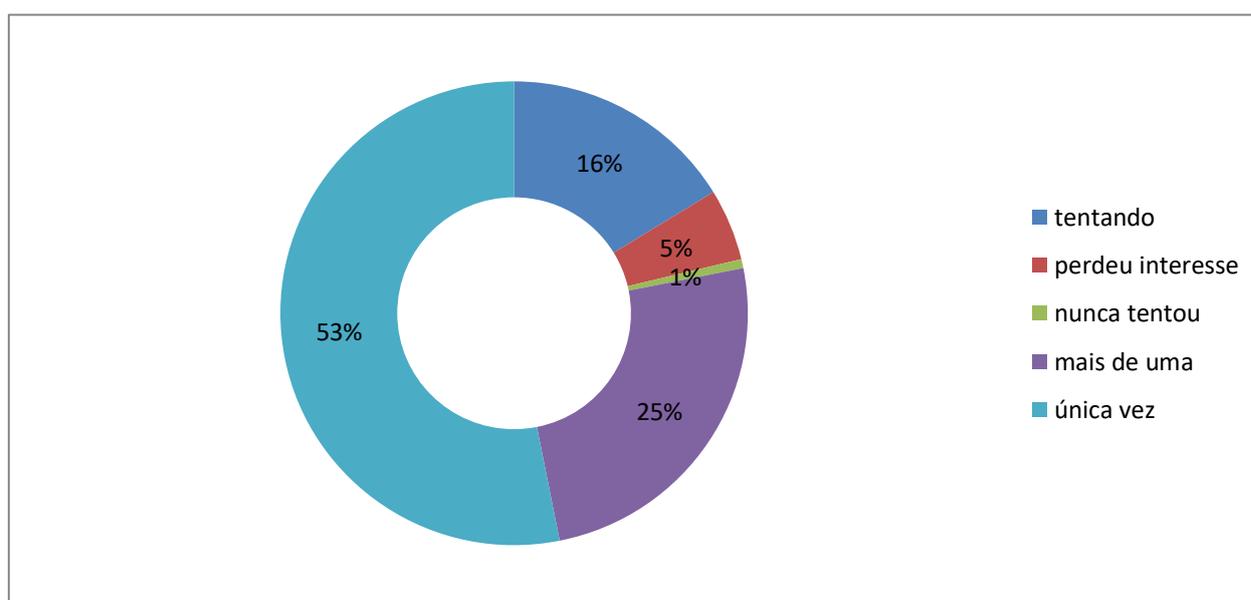
sociais tão necessárias. Como propõe Kilomba (2019, p.46) “o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, o abandono dos privilégios”.

A distorção desse grupo de egressos da EEEP APT em relação à população brasileira em geral inicia pela escolarização quando 73,7% possui ensino superior, completo ou incompleto. Contudo, é importante entender os desafios para o ingresso, permanência e conclusão de ensino superior desses jovens, bem como as estratégias que os mesmos têm utilizados na construção de suas trajetórias profissionais.

6.1 O sonho de iniciar o ensino superior

A Escola Alan Pinho Tabosa em suas redes sociais divulga como seus resultados acadêmicos o ingresso no ensino superior de 100 estudantes ao ano. Isso em porcentagem daria 56% de aprovação, se tomar como referência apenas as turmas do 3º ano do ensino médio, ou seja, a cada 180 estudantes que realizam o ENEM, 100 obtém notas para ingresso no ensino superior via SISU ou Prouni. Verificou-se a correspondência desse resultado com a experiência dos respondentes do questionário em que se constatou que 53% dos egressos da EEEP APT “tentou ENEM uma única vez” e conseguiu aprovação de imediata.

Gráfico 1 - Tentativas de ingresso no ensino superior



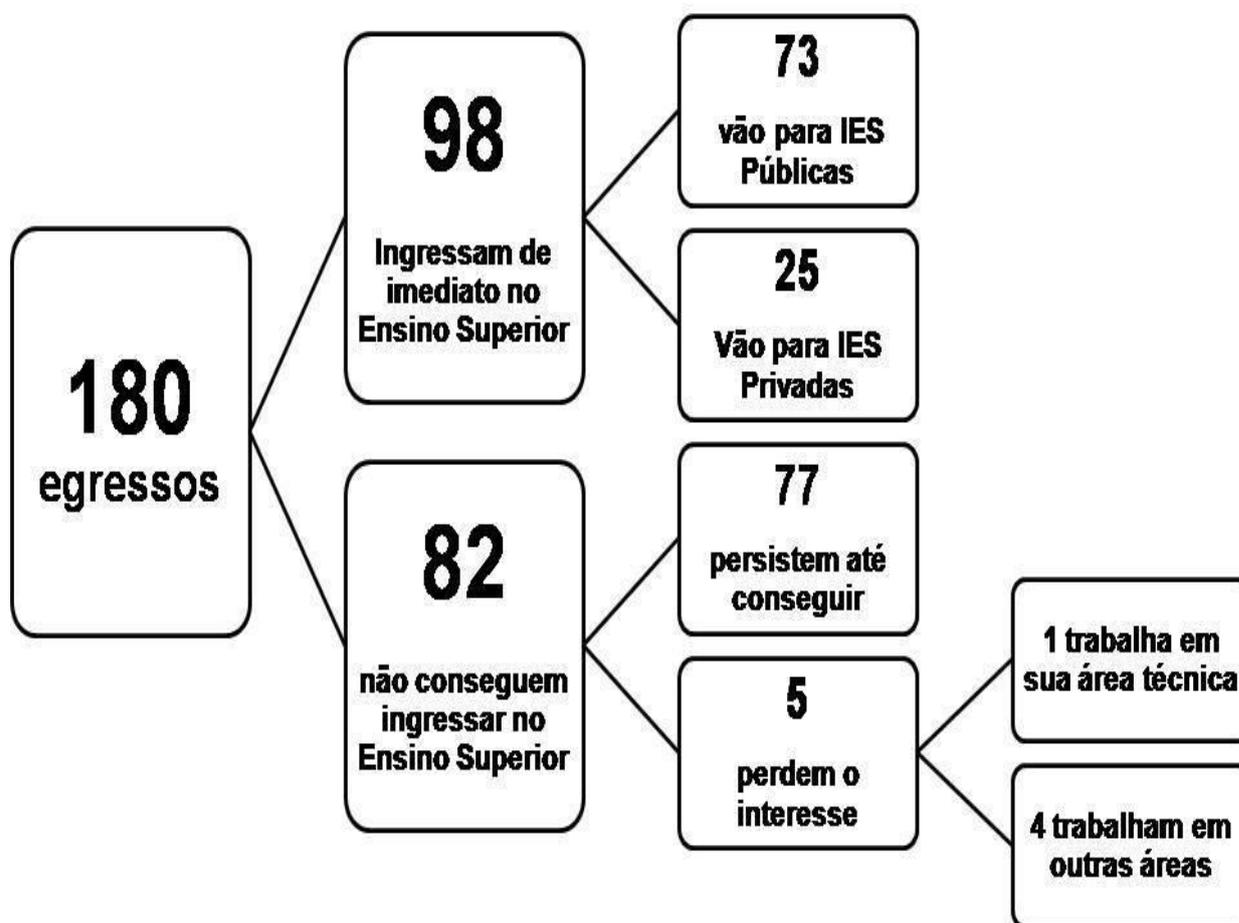
Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 1 é possível identificar que 25% “tentou mais de uma vez” para conseguir o ingresso no ensino superior, 16% estão nesse momento “tentando” e 5% “tentou, não conseguiu e perdeu o interesse”, ou seja, 46% dos egressos após a conclusão do ensino médio permanecem no esforço de dar seguimento a sua escolarização.

Sobre a inserção no mercado de trabalho, do grupo de 160 participantes apenas 28% destes estão trabalhando atualmente. Dentre aqueles cuja escolarização é de nível médio-profissionalizante somente 7% está atuando em sua área de formação técnica. Já dentre aqueles que concluíram o ensino superior 90% hoje atuam em sua área de graduação.

Os 72% que não estão trabalhando atualmente estão distribuídos da seguinte maneira: 52% não estão trabalhando porque estão dedicados aos estudos da graduação/pós-graduação; 15% estão estudando para o ENEM/concurso público e 7% estão em estágio na sua área de graduação e 26% estão à procura de emprego. Esse dado pode ser visualizado também da seguinte forma como demonstrado na figura 13:

Figura 13 – Trajetórias Acadêmicas de egressos da EEEP APT



A cada 180 egressos da EEEP APT, 98 ingressam de imediato no ensino superior logo após concluírem o ensino médio. Destes a maioria (75%), ou seja, 73 egressos vão para Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e 25 vão para IES privadas. Dos 82 que não conseguem o ingresso imediato, 77 persistem, fazendo novamente as provas seletivas, como ENEM e vestibulares até conseguir ingressar no ensino superior. Apenas 5 egressos afirmam perder interesse em ir para o ensino superior, destes 1 consegue se inserir no mercado de trabalho em sua área de formação técnica-profissionalizante e 4 vão para áreas distintas de sua formação técnica.

Com o intuito de ir além dos limites estatísticos, tais resultados foram submetidos aos Grupos de Discussão com egressos da EEEP APT, que admitiram, apesar de não haver consenso numérico sobre esse quantitativo, perceberem que existe uma parcela de egressos que seguem nesse esforço de ingressar no ensino superior quando concluem a educação básica. Todavia, apesar do forte interesse da grande maioria desses estudantes em fazer graduação, há um conjunto de dificuldades que enfrentam após o ensino médio que se tornam empecilhos para alcançar tais objetivos. Como se vê nos depoimentos:

Eu percorria km para poder chegar à escola, o que se tornava muito cansativo para mim e não conseguia conciliar quase nada. Mas ainda assim, depois de concluir o ensino médio, continuo tentando e entrando para a lista dos estudantes que persistem até conseguir ingressar em um ensino superior (Jovem X, p.1)

Na época que eu tava na escola, tinha bem mais pessoas que embora não tivesse conseguido passar pra faculdade, no terceiro ano, mas que se juntaram com outras pessoas, até de outras escolas e inclusive de outras turmas, não necessariamente do mesmo curso, mas focaram em se ajudar pra continuar estudando (Jovem IV, p.14)

Em virtude de tais falas, cabe uma reflexão sobre as necessidades de maior integração das políticas de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) prevê que a educação infantil e o ensino fundamental cabem à gestão municipal e o ensino médio à gestão estadual. Já as graduações e pós-graduações ficam a encargo do Governo Federal, não compondo a educação básica, mas sim o que é chamado de ensino superior. Nessa estrutura estabelecida existe essa lacuna, essa espécie de limbo que fica o jovem entre a educação básica e o ensino superior. Uma vez concluído o ensino médio os entes governamentais, municipal ou estadual, muitas vezes se eximem do compromisso institucional para a continuidade dos estudos desses jovens. Percebe-se, com isso, a necessidade de maior amplitude de programas ou projetos vinculados ao poder público, que viabilizem suporte a estudantes egressos da escola pública durante essa etapa preparatória para o ingresso no ensino superior.

Também é interessante identificar, no caso dessa experiência específica da EEEP APT, as estratégias de resiliência juvenil diante de tais dificuldades. Um primeiro aspecto a ser salientado é como a proximidade da Universidade Federal do Ceará com a EEEP Alan Pinho Tabosa pode ser um fator influenciador e constituidor desse desejo a ponto de majoritariamente quase todos os egressos da EEEP APT persistirem por anos até conseguir seu ingresso no ensino superior. Esse contato entre universitários e estudantes secundaristas possibilita espelhamentos e processos de identificação que favorecem a construção de objetivos acadêmicos desses adolescentes, processo muito semelhante ao que ocorriam nas EPCs do Prece (BARBOSA, 2016). Essa interlocução entre Universidade e Escola potencializa a construção de projeto de vida acadêmico entre os jovens da rede pública. O que sem dúvida possui grande relevância social em seu efeito como apontam as pesquisas de Piotto (2014) sobre o ingresso de estudantes de origem popular no ensino superior.

Outra forma de promover resiliência entre os estudantes são ações cujo enfoque supere perspectivas individualistas nessas tentativas de ingresso no ensino superior e fomente parcerias entre pares, coletivos que partilham objetivos e dificuldades em comum. Como traz o relato do(a) Jovem IV “focaram em se ajudar pra continuar estudando”. Tal ideia aproxima-se do que Toro (2009) descreve sobre o “paradigma do cuidado”, de assumir compromissos de cuidar de si e cuidar também do outro, formando redes potentes de mútuo auxílio.

Acerca dos fatores que influenciam o acesso ao ensino superior, para fins de análise foram agrupados em fatores extrínsecos, aqueles que independem de vontade, esforço ou mérito do estudante e fatores intrínsecos, que se relacionam a competências pessoais dos estudantes. Contudo, reconhece-se que os fatores estão mutuamente relacionados. Em depoimento o/a Jovem VI faz essa reflexão ao expor que

Estudantes com melhores condições não têm as mesmas dificuldades que os mais carentes têm. Dificuldades que vão desde a falta de recursos para estudo, como livros, materiais impressos e até mesmo acesso a internet e até a falta de tempo, tendo em vista que estes estudantes mais carentes precisam ajudar mais em casa, logo o seu desempenho para aprender é menor (Jovem VI, p.3)

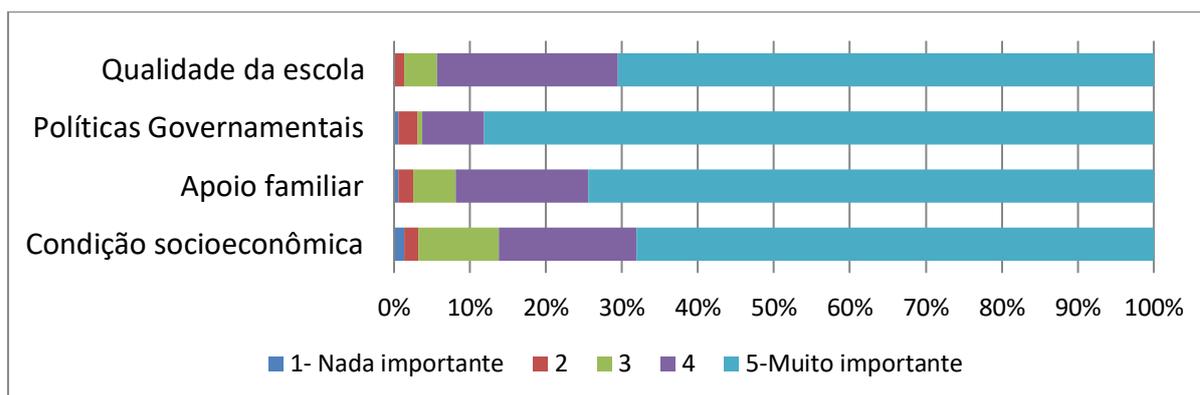
O gráfico 2 mostra que todos os fatores extrínsecos elencados: qualidade da escola, políticas governamentais, apoio familiar e condições socioeconômicas são percebidos pelos egressos com grau elevado³⁴ de importância, acima de 86%.

É interessante notar que ao compará-los entre si as “Políticas Governamentais” que no questionário veio expresso como “A existência de políticas governamentais de

³⁴ Nível 4 e Nível 5

inclusão, como cotas (SISU), políticas de bolsa (PROUNI) e financiamentos (FIES)” foi considerado fator de maior importância – 88,1% “muito importante”. Em contraponto, as “Condições socioeconômicas” que foram exemplificadas no questionário como “acesso a materiais didáticos, computador e internet de boa qualidade, espaço e tempo disponível para estudar, etc.” obteve a menor pontuação dessa categoria – 68,1% de “Muito importante”.

Gráfico 2 - Fatores extrínsecos que influenciam o acesso ao ensino superior

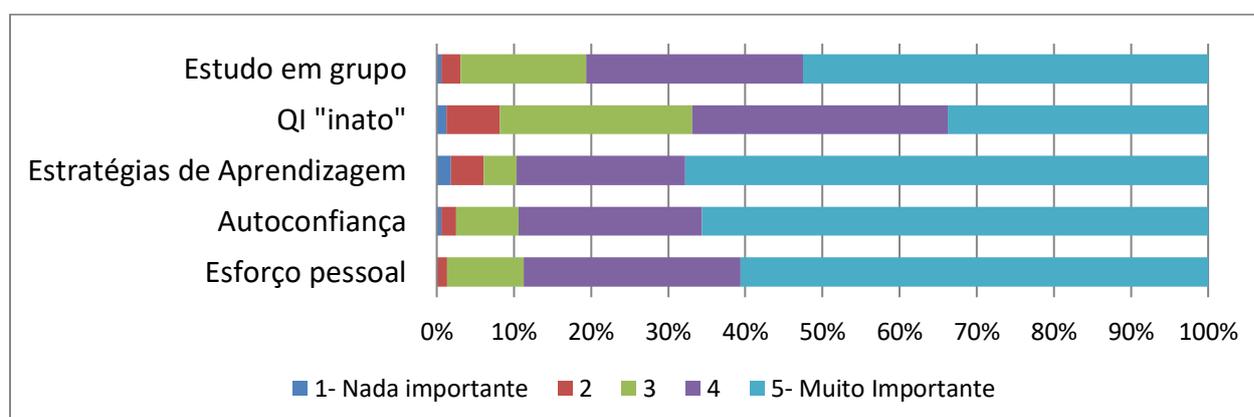


Fonte: elaborado pela autora

Esse comparativo possibilita as seguintes inferências: para os egressos da EEEP APT a existência de políticas públicas são mais influenciadoras para o seu acesso ao ensino superior que melhores condições socioeconômicas. Em outros termos, pode-se afirmar que na percepção desses estudantes as vantagens no âmbito coletivo (políticas governamentais) lhe são mais favoráveis que vantagens no âmbito privado-familiar (Condições socioeconômicas).

No agrupamento de fatores intrínsecos é possível identificar uma maior diversidade de percepções sobre o grau de importância destes em influenciar o acesso ao ensino superior, como pode ser visto no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Fatores intrínsecos que influenciam o acesso ao ensino superior



Fonte: elaborado pela autora

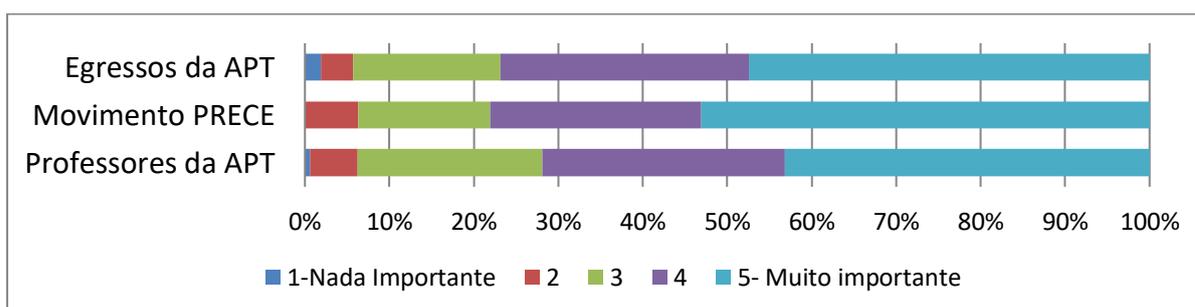
O fator QI “inato” descrito no questionário como “*Minha inteligência e capacidade cognitiva ‘inata’, meu ‘Q.I.’*” foi o que teve maior diversificação: 33,8% marcou nível 5, 33,1% marcou nível 4 e 33,2% marcou nível 3, 2 e 1. Portanto, não há consenso na percepção dos estudantes sobre o grau de importância deste aspecto. Este fator também foi o que apresentou menor grau de importância em comparação com os demais desse agrupamento. É possível compreender esse resultado tomando em consideração o discurso assumido pela EEEP APT muito influenciado por autores que fazem forte alusão à plasticidade da inteligência, percebendo-a não como algo estático, mas determinável por outros fatores como os apresentados no conceito de autoeficácia de Bandura, essa “resiliência após fracassos” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016), assim como *mindset* de crescimento (DWECK, 2017) e garra (DUCKWORTH, 2016).

O fator “estudo em grupo” descrito como “*Minha capacidade de interagir com outras pessoas para aprendizagem, tempo de estudo em grupo ou com colega*” apesar da maioria dos respondentes (52,5%) considerá-lo “muito importante – nível 5”, também apresentou certa diferença de percepção sobre seu grau de importância, haja vista que 28,1% marcou nível 4 e 19,4% marcou nível 3, 2 e 1.

Sobre os demais fatores: “estratégias de aprendizagem, “autoconfiança” e “esforço pessoal” houve certo consenso entre os respondentes, pois todos apresentaram um nível elevado de grau de importância, acima de 88,7%. Destes o fator “Estratégias de Aprendizagem”, descrito como “*saber identificar a forma que aprendo melhor e utilizar estratégias adequadas ao meu estilo de aprendizagem*”, obteve a maior pontuação.

Outro conjunto de itens agrupados foi sobre a importância que os egressos da EEEP APT atribuem a conhecer histórias de superação de pessoas do Movimento Prece, colegas e professores da Alan Pinho Tabosa e a relevância disso para seu ingresso no ensino superior. Dados apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Conhecer histórias de superação



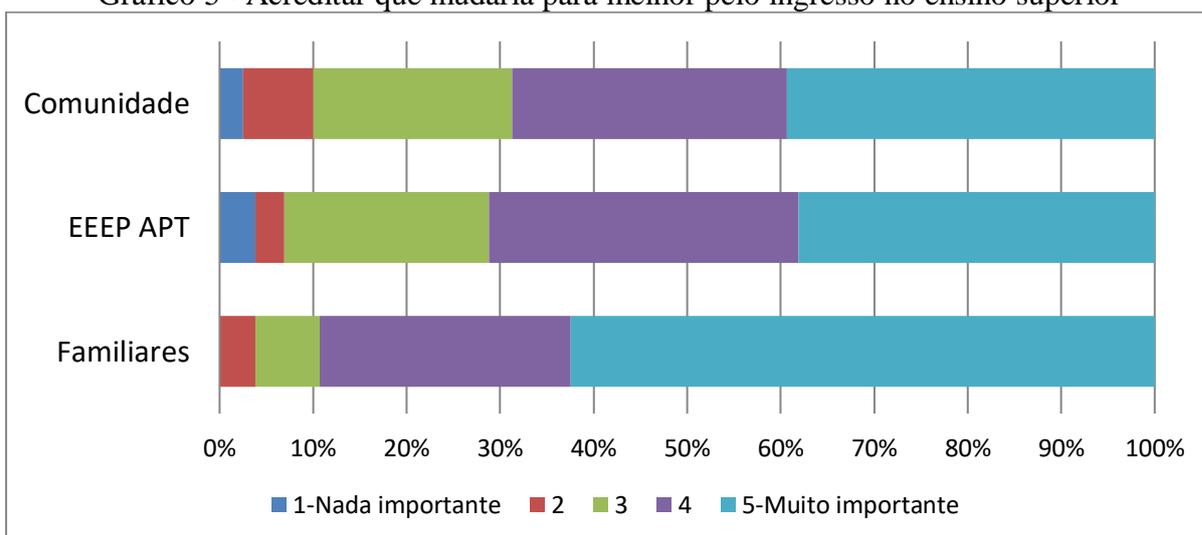
Fonte: elaborado pela autora

De uma forma geral há uma paridade entre os três fatores. Pelo menos 71,8% dos respondentes consideraram que “conhecer a história de vida de superação e êxito” de pessoas da região ligadas ao Movimento Prece, professores e ex-estudantes da EEEP APT tem um grau elevado (nível 4 e nível 5) de importância.

Contudo, em comparação entre si, é possível identificar que foi atribuído menor grau de importância as narrativas feitas pelos professores que aos demais grupos. Uma maneira de compreender esse resultado pode ser pela hierarquização presente intrínseca nessa relação professor-estudante em uma educação bancária ainda fortemente utilizada (FREIRE, 2013). Apesar de todo o esforço de outra concepção pedagógica defendida pela escola, há atravessamentos culturais e sociais que mantêm disparidades nessa relação e, por conseguinte, poderia ocasionar algum grau de dificuldade de identificação de estudantes com a história de vida de seus professores, tendo maior facilidade de identificar-se com outros grupos mais similares a si, como foi o caso pessoas do Movimento Prece e egressos da EEEP APT. De todo modo, esses são elementos reflexivos e não conclusivos, sendo necessária uma investigação mais detalhada sobre este aspecto da parceria professor-estudante na escola Alan Pinho Tabosa, o que extrapola os objetivos dessa pesquisa.

O Gráfico 5 mostra a percepção que os jovens tem sobre o impacto de seu ingresso no ensino superior sobre a vida de outras pessoas.

Gráfico 5 - Acreditar que mudaria para melhor pelo ingresso no ensino superior



Fonte: elaborado pela autora

Assim, alguns itens do questionário solicitavam que os egressos atribuissem o grau de importância de fatores motivacionais em seu acesso ao ensino superior. Foram eles:

- *“Acreditar que minha vida e de meus familiares mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior” (FAMÍLIA);*
- *“Acreditar que a situação da EEEP APT mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior” (EEEP APT);*
- *“Acreditar que a vida das pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior” (COMUNIDADE).*

O gráfico 5 mostra uma preponderância do fator “Melhorar a família” em que 62,5% dos egressos atribuem alto grau (nível 5) e também 26,9% (Nível 4) e 10,7% (Nível 3, 2 e 1) de importância desse aspecto. No fator “Melhorar a EEEP APT” as porcentagens das respostas ficaram distribuídas da seguinte forma: Nível 5 - 38,1%; Nível 4 - 33,1% e Nível 3, 2 e 1 – 28,8%. No fator “Melhorar a comunidade” a distribuição foi: Nível 5 - 39,4%; Nível 4 - 29,4% e Nível 3, 2 e 1 – 31,8%. Tais resultados podem ser expressos da seguinte forma: a cada três (3) egressos da EEEP dois (2) consideram que será “muito importante” para sua família seu ingresso no ensino superior e um (1) considera que será “muito importante” para EEEP APT e para sua comunidade.

Esse resultado se articula com a ideia de “Rota Alternativa do PRECE” apresentada por Barbosa (2016) que demonstrava o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza quando pessoas oriundas de famílias pobres, ao participarem de uma educação alternativa, aumentavam suas chances de ingresso no ensino superior e, por conseguinte, inserção no mercado de trabalho melhor qualificado, fazendo, assim, enfrentamento à pobreza, tanto por possibilitar maior apoio financeiro às suas famílias, como por assumir uma atuação comunitária.

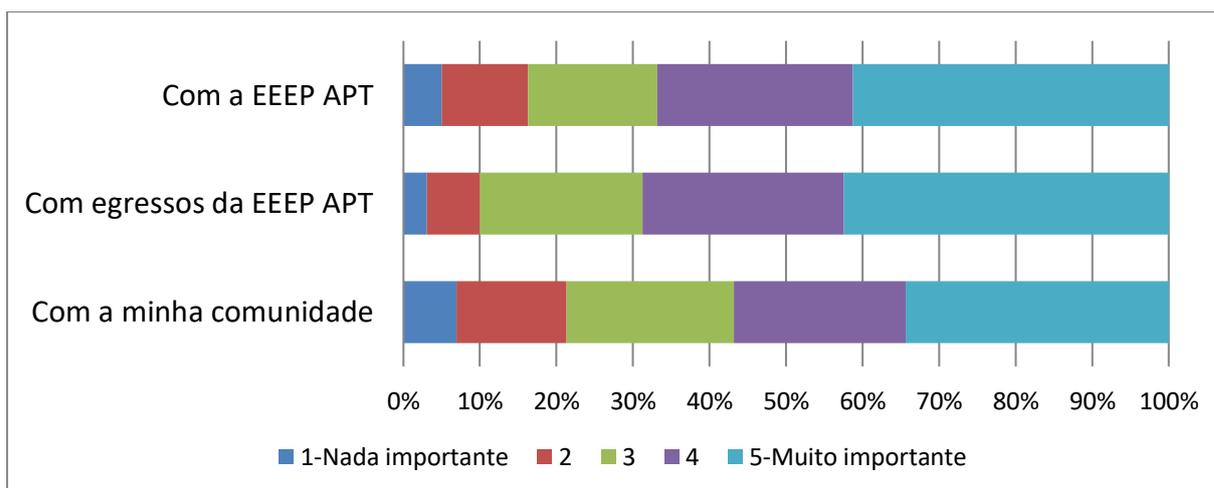
o enfrentamento à pobreza tanto através do ingresso em locais de trabalho que possibilitem a manutenção de condições de vida satisfatórias através de melhores recursos financeiros, como também possibilitando uma atuação comunitária (PRECE, associações, igrejas, partidos políticos) (BARBOSA, 2016, p.195)

O intrigante desse processo é essa relação direta que fica estabelecida de que progressos pessoais implicam em melhorias coletivas. Vieira (2008, p.10), em sua investigação com participantes do Movimento Prece, aponta que “o modo de participar de atividades comunitárias influencia no processo de conscientização [...] propicia condições para que o sujeito fortaleça suas interações com a realidade pela apropriação e significação dessa maneira de se relacionar”. É uma visão comunitária muito intrínseca e seus efeitos são a

priori, uma vez que acreditar que trará benefícios a outros torna-se algo motivador para esse grupo de jovens esforçarem-se por seu ingresso no ensino superior.

Um último conjunto de itens sobre fatores que influenciam no acesso ao ensino superior correlacionava a expectativa dos egressos em receberem apoio para superar possíveis dificuldades na graduação, como demonstrado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Quem poderia ajudar durante a graduação



Fonte: elaborado pela autora

Dentre os respondentes 41,3% consideram a “EEEP APT” muito importante, 42,5% os “egressos da EEEP APT” e 34,4% a “comunidade”. Dessa forma a cada três egressos, pelo menos um afirmou ter alto nível de confiança nesses grupos para superar suas dificuldades durante a graduação.

Em sua pesquisa, Ribeiro (2018) traz para analisar os desdobramento dessa experiência de aprendizagem desenvolvida pelo Prece, o conceito de capital social a partir de Putnam. E afirma:

A confiança compreende uma previsão sobre o comportamento de um ator independente. Normas de reciprocidade generalizadas e redes de engajamento cívico estimulam a confiança social e a cooperação porque reduzem os incentivos à defeção, reduzem a incerteza e fornecem modelos para a cooperação futura (PUTNAM, 1995, p. 4 apud RIBEIRO, 2018, p.91).

Chama atenção o grau de importância que esses egressos da experiência da EEEP APT atribuem a essas futuras parcerias nessa rede social e comunitária. Novamente, há uma extrapolação do âmbito familiar-privado como única fonte de proteção e suporte, ampliando para esses outros grupos ligados a escola e a comunidade.

Conforme discute Putnam (1995 apud RIBEIRO, 2018) a existência de atributos de lealdade, reciprocidade, confiança e apoio intragrupal são constituintes de um nível elevado de civilidade. O que, sem dúvida, representa um ganho social e de cidadania relevante.

6.2 O sonho de concluir o ensino superior e seus desafios

Os egressos da EEEP APT que ingressaram no ensino superior estão distribuídos em 48 cursos de graduação diferentes, abrangendo todas as grandes áreas de conhecimento apresentadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mesmo com tal diversificação é possível identificar através do Quadro 8 a preponderância de algumas áreas em termos quantitativos: 25 participantes são de cursos das Ciências da Saúde (enfermagem, psicologia, odontologia, farmácia, fisioterapia, medicina, etc.) e 22 são participantes de cursos de Engenharias das mais diversas (alimentos, ambiental, civil, computação, química, pesca, etc.). Em seguida a estes 16 participantes são de cursos das Ciências Humanas, 14 das Ciências Sociais Aplicadas, 12 das Ciências Exatas e da Terra, 10 da Linguística, Letras e Artes, 9 das Ciências Agrárias e 6 das Ciências Biológicas.

Quadro 8 – Cursos de graduação de egressos da EEEP APT

GRADUAÇÃO	Nº	GRADUAÇÃO	Nº	GRADUAÇÃO	Nº
Enfermagem	9	Medicina	2	Engenharia de Materiais	1
Química	8	Recursos Humanos	2	Engenharia de Produção Mecânica	1
Educação física	7	Engenharia da Computação	2	Engenharia de Software	1
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	7	Engenharia de Pesca	2	Engenharia elétrica	1
Letras Português	7	Engenharia Química	2	Farmácia	1
Ciências Biológicas	6	História	2	Física	1
Administração	4	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1	Fisioterapia	1
Engenharia Civil	4	Arquitetura e Urbanismo	1	Gestão de Políticas Públicas	1
Pedagogia	4	Biomedicina	1	Irrigação e drenagem	1
Psicologia	4	Biotecnologia	1	Leite e derivados	1
Agronomia	3	Ciências Sociais	1	Matemática Industrial	1
Engenharia de Alimentos	3	Cinema e Audiovisual	1	Medicina Veterinária	1
Odontologia	3	Direito	1	Moda	1
Zootecnia	3	Engenharia Ambiental	1	Serviço Social	1
Letras – inglês	2	Administração Pública	1	Relações Internacionais	1
Matemática	2	Engenharia de Energias Renováveis	1	Redes de computadores	1

Fonte: elaborado pela autora

Desse grupo, 75% ingressaram em Instituições de Ensino Superior públicas, especialmente Universidades Federais. Conforme Quadro 9, 60% pela Universidade Federal do Ceará localizada no Município de Fortaleza-CE e 31% pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB localizada no Município de Redenção – CE. Apesar do SISU (BRASIL, 2012) possibilitar o ingresso desses jovens em qualquer universidade federal brasileira, a tendência que se identifica é que eles delimitam-se a permanecer o mais próximo possível de sua região. Esse resultado é compreensível quando mais a frente será detalhada as dificuldades materiais e emocionais desses jovens manterem-se durante os anos de graduação. Como detalha o Quadro 9.

Quadro 9 – Instituições de Ensino Superior públicas

<i>IES – PÚBLICAS</i>		<i>Nº</i>
Universidade Federal do Ceará – UFC		55
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB		28
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE		3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN		2
Universidade Federal do Cariri – UFCA		1
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS		1
Universidade Federal Fluminense – UFF		1
Universidade Estadual do Ceará – UECE		1
Ecole Centrale de Lille – França*/UFC		1

Fonte: elaborado pela autora

Os 25% que ingressaram em Instituições de Ensino Superior privadas ficaram distribuídos de forma quase equitativas em diferentes IES como mostra o quadro 10. Infelizmente não foi possível verificar destes que foram para IES privadas quantos viabilizaram sua matrícula através de programas governamentais, como Prouni e FIES.

Quadro 10 – Instituições de Ensino Superior privadas

<i>IES-PRIVADAS</i>	<i>Nº</i>	<i>IES-PRIVADAS</i>	<i>Nº</i>
Estácio	5	Faculdade Rodolfo Teófilo	1
Fatene	4	Instituto de Laticínios Cândido Tostes	1
Unifametro	4	Uniateneu	1
Uniasselvi	3	Unifanor	1
Uninassau	3	Unifor	1
Unichristus	2	Universidade Nove De Julho	1
Anhanguera	1	Unopar	1
Cruzeiro do Sul	1		

Fonte: elaborado pela autora

A seguir serão discutidos os principais desafios encontrados por esses jovens durante seu período de graduação. Devido aos limites possíveis a esta pesquisa não houve

uma construção de quadros comparativos dos desafios do ensino superior levando em consideração os diferentes contextos de uma IES pública e de uma privada. Assim, os desafios foram elencados de uma forma geral, conforme foram apresentados pelos respondentes.

6.2.1 *Desafio do tempo*

O primeiro desafio a ser discutido é o tempo necessário que esses jovens precisam dedicar para realização desse objetivo de formação acadêmica, em média 6 anos, contando o período preparatório após concluírem o ensino médio, o tempo de graduação e possíveis mudanças de curso de graduação. Como se verá abaixo.

Inicialmente é preciso ressaltar que as tabelas 2 e 3 foram construídas para contextualizar a discussão qualitativa do perfil dos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa e sua relação com acesso e permanência no ensino superior, assim não se recomenda o uso desses dados para fins diferentes do proposto nesse trabalho. É possível observar na Tabela 2 o nível de escolarização agrupado pelo ano de conclusão do ensino médio.

Tabela 2 – Escolarização por turma

<i>ESCOLARIDADE</i>					
TURMAS	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
2014	5%	52%	33%	5%	5%
2015	11%	61%	22%	6%	
2016	19%	75%	6%		
2017	24%	76%			
2018		100%			
2019	18%	82%			
2020	77%	23 %			

Fonte: elaborado pela autora

Diante disso, uma constatação a ser feita é que as turmas que concluíram há mais tempo (2014, 2015 e 2016) são as turmas com maiores níveis de escolarização, o que sem dúvida é algo esperado, uma vez que os cursos de ensino superior em sua maioria levam de 4-5 anos para sua conclusão. No entanto, é possível observar que mais da metade dos estudantes das primeiras turmas concludentes do ensino médio da EEEP APT ainda estão na graduação.

Um fator que pode está contribuindo para esse resultado é o tempo médio que estes estudantes levam para conseguir ingressar no ensino superior. Ao observar os dados das

primeiras turmas (2014 a 2017) é possível identificar um padrão de correspondência de que quanto mais recente a turma, maior a escolaridade de nível médio, o que leva a conclusão de há um progressivo ingresso no ensino superior. Como se verificou nos dados anteriormente apresentados em que 46% dos egressos não ingressam de imediato no ensino superior e seguem tentando nos anos subseqüentes. Novamente, emerge a discussão sobre a importância de políticas de educação básica (BRASIL, 1996) que possibilitem apoio a esses jovens após findarem o ensino médio.

Outro aspecto que influencia o tempo de escolarização desses jovens está relacionado à retenção de universitários no ensino superior. É possível identificar um conjunto de fatores que influenciam essa retenção: como dificuldades pessoais, financeiras, acadêmicas, mudança de curso, que será discutido adiante. De modo semelhante, também é preciso levar em consideração as especificidades de cada contexto. Por exemplo, entender os resultados da turma de 2020 tomando em consideração a pandemia de Covid-19, as crises políticas, sociais e econômicas desdobradas da sanitária e suas consequências diretas sobre a aprendizagem escolar na realização de aulas remotas.

Além do ano da turma, seria possível também comparar o ingresso na universidade em função do curso técnico-profissionalizante. Na tabela 3 é possível identificar a relação entre o curso técnico-profissionalizante e a escolaridade dos egressos.

Tabela 3 – Escolaridade por curso técnico-profissionalizante

<i>CURSOS TÉCNICOS</i>	<i>ESCOLARIDADE</i>				
	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
Acadêmico	13%	67%	13%	2%	
Informática	18%	78%			4%
Química	30%	70%			
Agroindústria	48%	47%		5%	
Aquicultura	19%	62%	19%		
Rede de computadores	87%	13%			

Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que o curso com maior escolarização é o Acadêmico com 87% dos egressos com nível superior (completo/incompleto). Vale salientar que o Curso Acadêmico é ofertado todos os anos na EEEP APT, o que não acontece com outros cursos técnicos, o que explicaria esse quantitativo. Outra maneira de compreender esse resultado seria a partir das considerações feitas por Matos (2018) em sua pesquisa quando explica que:

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 (MATOS, 2018, p.66)

Dessa maneira, é esperado que estudantes que demonstraram já no ensino médio interesse em formação acadêmica que tenham seguido efetivamente por essa trajetória. No entanto é importante reconhecer que há expressiva porcentagem de estudantes oriundos de outros cursos técnicos que deram continuidade em sua formação acadêmica, como visto nos resultados da Aquicultura, Informática e Química.

Dos respondentes da pesquisa 12,7% já concluíram a graduação. Desse grupo, 94% são recém-formados, ou seja, concluíram a menos de 2 anos sua graduação. O que de fato é uma estimativa esperada já que são alunos que concluíram o ensino médio há no máximo 7 anos, sendo tomado em consideração o tempo médio de graduação, é compreensivo esse dado até o presente momento.

Atualmente, entre aqueles que estão no ensino superior 46% estimam que em menos de dois anos estarão concluindo sua graduação, 51% estimam que ainda levarão mais de dois anos para concluir a graduação e 3% abandonou a graduação, mas pretende retornar em algum momento.

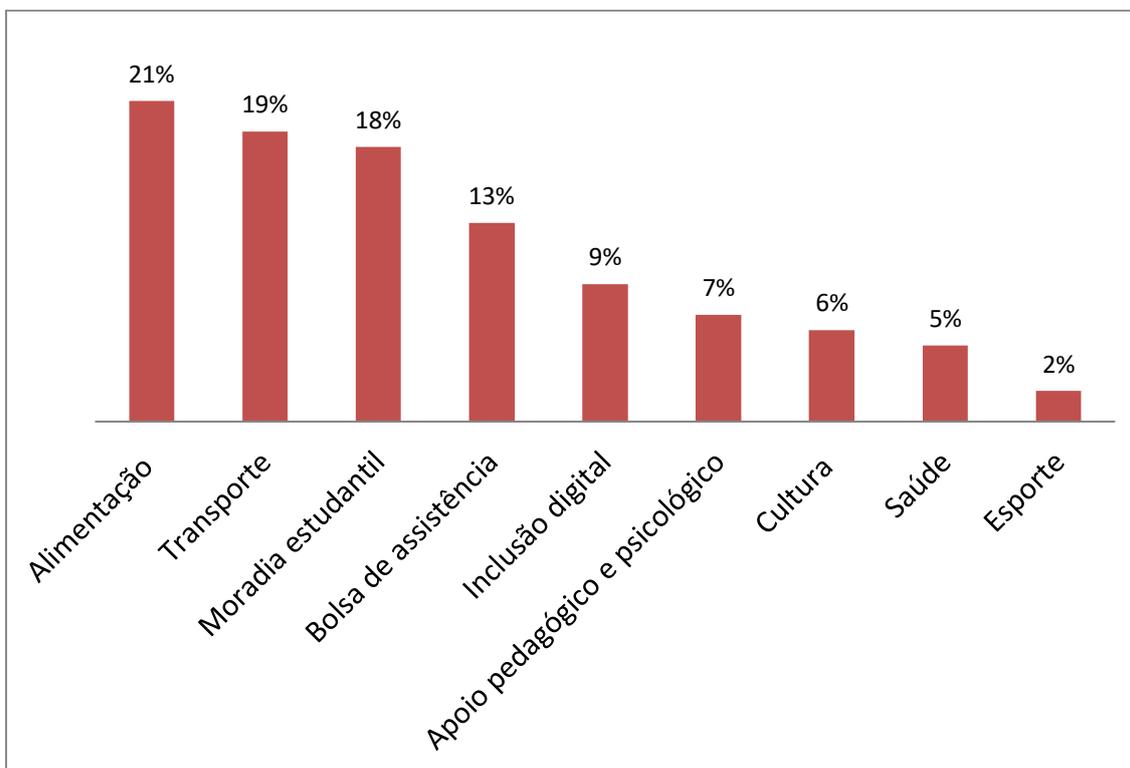
6.2.2 *Desafio do sustento material*

Um desafio enfrentado por esses jovens é das condições materiais necessárias para seu sustento durante a graduação. Deve-se ressaltar que 48,1% apresentaram renda familiar de até 1 salário mínimo. O que quer dizer que só o fato de escolherem estudar ao invés de trabalhar, tem implicações diretas sobre o orçamento da família (PIOTTO, 2014).

Soma-se a isso as despesas que a família assume com o universitário mesmo entre aqueles estudantes que vão para universidade pública, daí a importância de que junto com as Políticas Afirmativas de ingresso (BRASIL, 2012) venham também políticas de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) para permanência desses jovens, especialmente quando oriundos de outras cidades.

Diante disso, sobre as vias para sustento financeiro durante a graduação, 88% afirmou ter usufruído de algum auxílio de assistência estudantil. Os mais utilizados foram alimentação, transporte e moradia estudantil, como mostra o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Auxílios de Assistência Estudantil



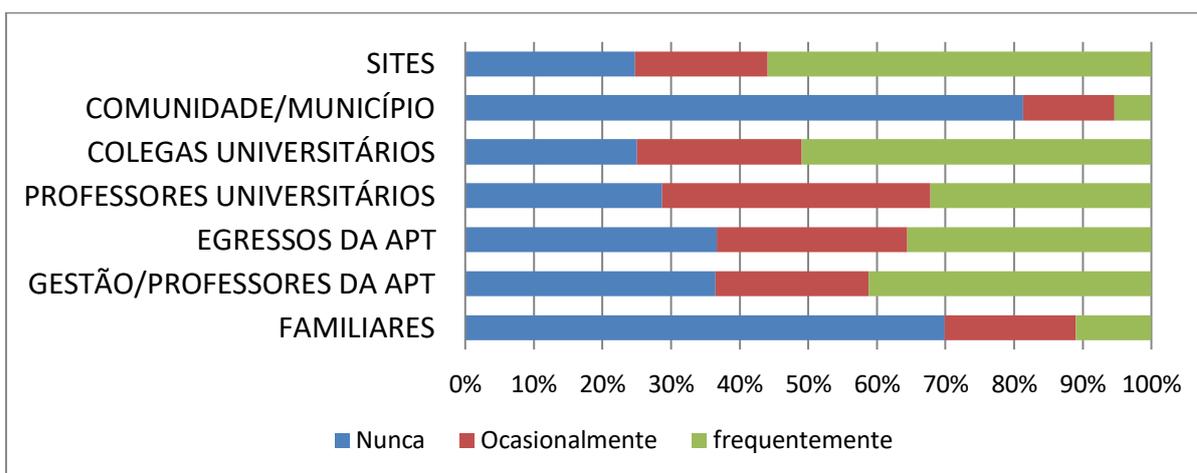
Fonte: elaborado pela autora

Um item do questionário solicitava que avaliassem a frequência com que determinados grupos sociais corroboravam com informações para acesso a esses auxílios estudantis, como mostra o Gráfico 8. Mais de 70% dos jovens afirmaram que frequentemente ou ocasionalmente têm conhecimento sobre esses auxílios através das redes virtuais (sites e outros canais de comunicação) e por meio de colegas e professores universitários. Mais de 60% afirmaram que professores e egressos da EEEP APT também corroboram frequentemente ou ocasionalmente para acesso a esses benefícios.

Por outro lado, é interessante notar que mais de 70% nunca receberam qualquer tipo de informação sobre tais auxílios através da família ou da comunidade, fortalecendo o indicativo de que o “universo acadêmico” não faz parte da realidade dos grupos sociais de origem desses jovens (PIOTTO, 2014).

Entre os egressos participantes dos Grupos de Discussão tem-se que 25% um dos pais tem nível superior; 50% ensino médio, 12,5% ensino técnico-profissionalizante e 12,5% fundamental completo. Como afirmou o diretor da APT durante entrevista: “Eu fiz um levantamento outro dia, peguei uma turma, nós temos 12 turmas na escola, nessa uma turma 73% dos estudantes não têm nem pai, nem mãe com nível superior é muito provável que eles entrando na universidade sejam os primeiros da família”.

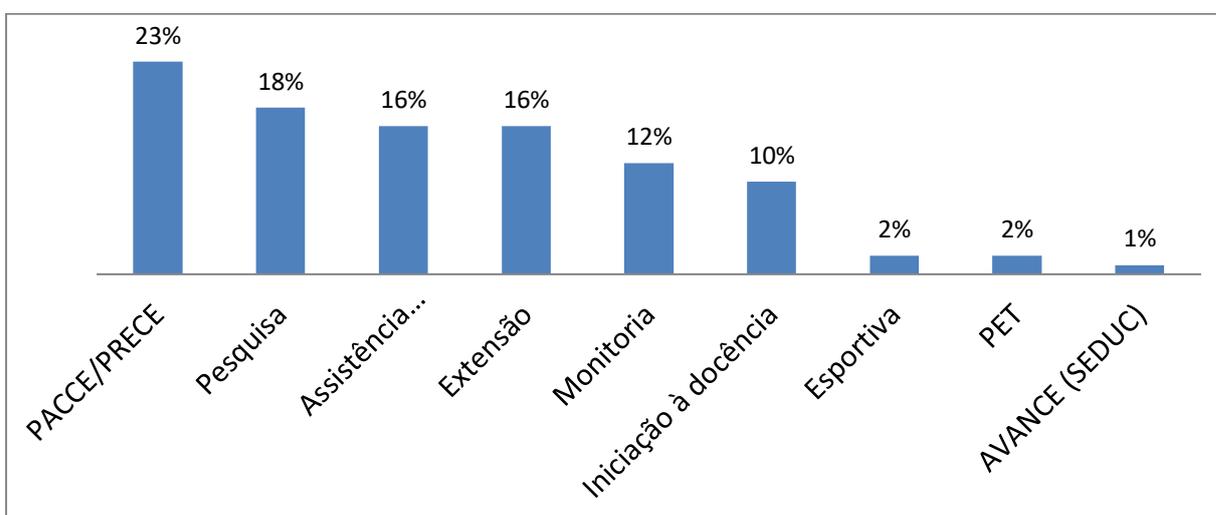
Gráfico 8 - Informações sobre auxílios universitários



Fonte: elaborado pela autora

Ainda sobre auxílios universitários, 68% dos participantes já tiveram alguma bolsa universitária. A bolsa com maior participação dos respondente foram as relacionadas à Aprendizagem Cooperativa: PACCE - Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis e PRECE – Programa de Estímulo a Cooperação na Escola.

Gráfico 9 – Bolsas Universitárias



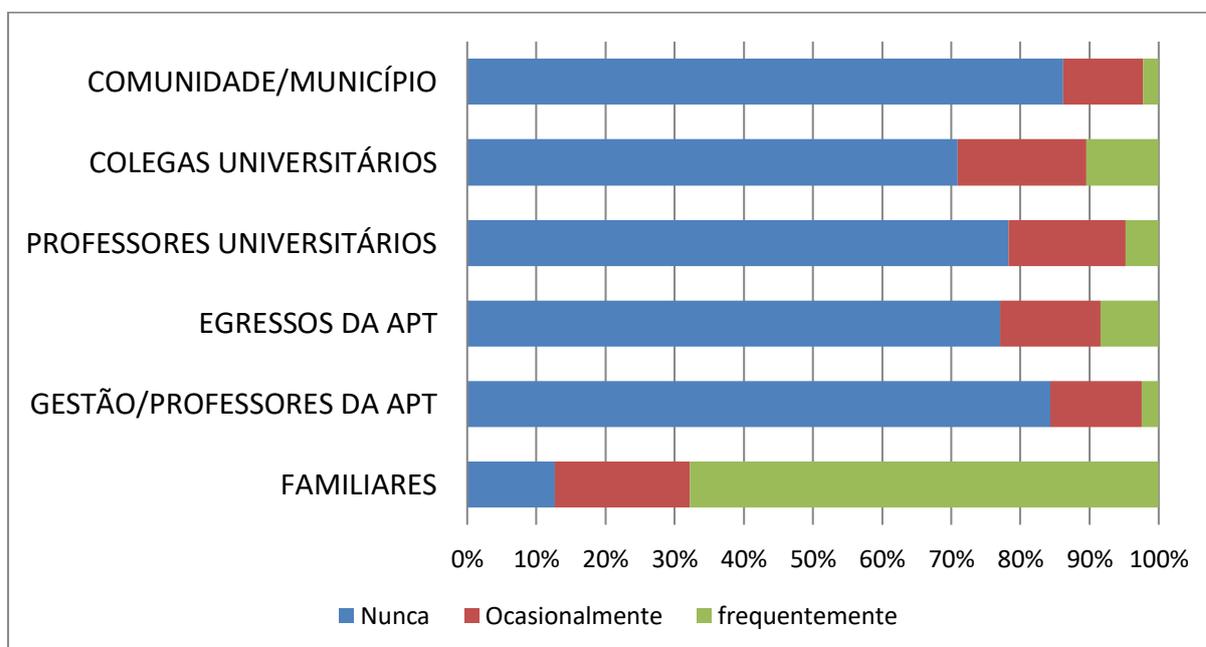
Fonte: elaborado pela autora

Dentre os egressos da EEEP APT, 51% afirmaram que a bolsa universitária foi suficiente para seu sustento durante a graduação. Tendo isso em foco, cabe aqui o destaque sobre a importância do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010). A oferta de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico são fundamentais para democratizar as condições efetivas de permanência e conclusão do ensino superior, ao minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, contribuindo com a redução das taxas de retenção e evasão desses jovens na educação superior, tal qual é previsto nos objetivos do PNAES (BRASIL, 2010).

Entretanto, é preciso ponderar se tais programas de assistência estudantil têm sido distribuídos de forma suficiente a todos aqueles de que deles necessitam. Em resposta ao questionário, 32% dos universitários afirmaram que precisaram exercer atividade remunerada para se manter na graduação e 17% afirmaram que seu sustento foi garantido por terceiros, especialmente familiares.

Em outro item do questionário pediu-se que os participantes avaliassem a frequência com que recebiam apoio para seu sustento de determinados grupos sociais.

Gráfico 10 - Sustento material



Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 10 confirma que 68% dos participantes frequentemente contaram com apoio da família para seu sustento, sendo este o principal grupo social para obtenção de

recursos básicos tais como aluguel de casa, alimentação, materiais didáticos, transportes, etc. Por outro lado, chama à atenção os 32% que nunca ou apenas ocasionalmente contam com o apoio da família nesse quesito material. Esse dado ajuda a visualizar a existência de outros grupos sociais que possibilitam recursos a esses estudantes, ampliando-se para além da esfera privado-familiar.

Ainda no gráfico 10 tem-se que 10% afirmaram contar com frequência e 19% ocasionalmente com apoio de colegas universitários. 8% afirmaram receber com frequência suporte de colegas egressos da EEEP APT e 15% um suporte ocasional. Assim, é possível identificar uma proporção mínima de 20% de estudantes que contam com ajuda (frequente ou ocasional) dos colegas para seu sustento, cabendo a seguinte assertiva: A cada 5 egressos da EEEP APT pelo menos 1 estudante precisa de suporte material, ocasional ou frequente, de colegas para cursar sua graduação. Não houve consenso sobre tal afirmativa no Grupo de Discussão devido as mais diversas realidades das Instituições de Ensino Superior. Enquanto alguns egressos afirmaram nunca ter contado financeiramente com colegas outros confirmaram, como descrito abaixo:

Quando eu entrei na universidade, eu precisei muito dum apoio financeiro por parte dos meus colegas, né? É, na época era muito complicado! Você entra não tem bolsa, né? (Jovem IV, p.9)

Me formei pela UNILAB e lá a gente não tinha resistência universitária então a gente morava em casas com outros [...] um estudante só com auxílio (que a gente recebia auxílio moradia) não conseguiria pagar sozinho uma casa. Então, ele teria que se juntar com outros estudantes pra morar com esses estudantes durante a graduação e se ajudar financeiramente com água, com energia, com aluguel, com o dinheiro, né? (Jovem III, p.8)

Ainda sobre outros componentes dessa rede de apoio, tem-se que pelo menos 16% dos estudantes afirmam ter contado com apoio material, ocasional ou frequente, de professores universitários e professores da EEEP APT. E 14% citaram ajuda, ocasional ou frequente, de pessoas da comunidade.

O intrigante desse achado é que, se por um lado, denuncia um déficit de políticas institucionais de assistência estudantil, por outro, anuncia a existência de jovens universitários que vem suprindo suas necessidades básicas, pessoais e privativas, através do estabelecimento de redes entre estudantes, professores e outros componentes comunitários. O que Barbosa (2016) chama de “rede de solidariedade e cooperação”.

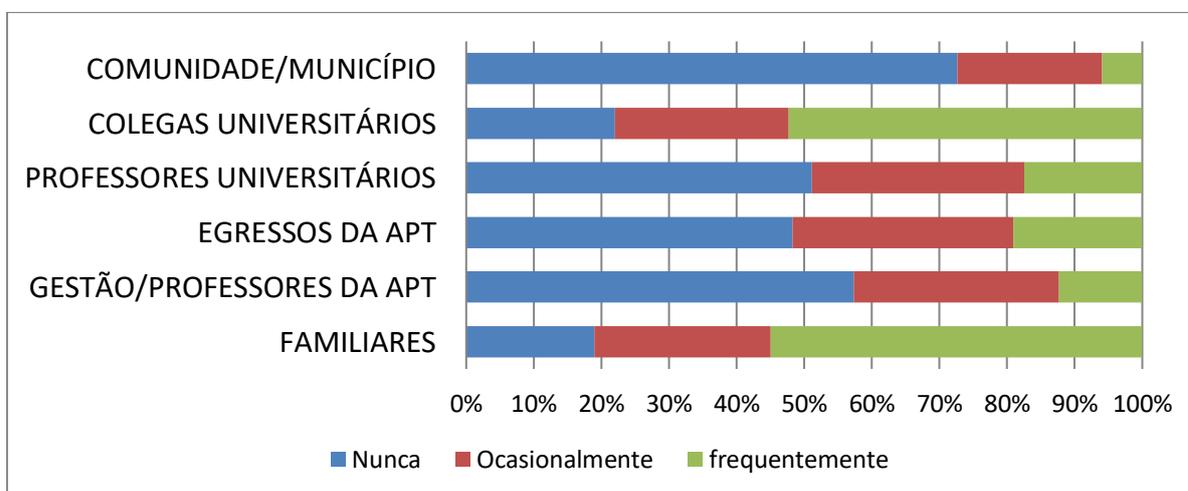
6.2.3 Desafios do Sustento emocional

Apesar das diversidades e peculiaridades de cada juventude (DAYRELL, 2003), em geral, nesse período há muitas exigências sociais sobre os jovens: tomada de decisões no campo profissional e pessoal; estabelecimento de uma relação de maior independência e autonomia dos pais, o que pode ocasionar algum grau de conflito familiar durante esse processo de mudança; vivência de novos relacionamentos afetivos, demandando outras competências interpessoais; atribuição de responsabilidades e cobrança de desempenho cognitivo e técnico; dentre outros aspectos que quase sempre geram tensão.

O estado emocional do jovem é um fator importante para a realização de seu projeto de vida, influenciando diretamente em sua trajetória acadêmica durante a graduação, influenciando em seus processos cognitivos e de aprendizagem, por conseguinte, na sua retenção e evasão acadêmica (CASASSUS, 2009). Como foi apresentado pelo Jovem VII no Grupo de Discussão: “O apoio psicológico e emocional vem em maior parte dos colegas e amigos, e na maioria das vezes é através desse apoio que muitos conseguem permanecer na Universidade” (Jovem VII, p.3)

Com o fim de entender melhor essa demanda e as estratégias utilizadas para superação de tais questões, foi solicitado aos egressos da EEEP APT que avaliassem a frequência com que contam com familiares, colegas, professores e pessoas de sua comunidade para o apoio emocional durante a graduação, como traz o Gráfico 11.

Gráfico 11- Apoio Emocional



Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao apoio emocional percebe-se uma equidade de importância entre familiares e colegas universitários em que aproximadamente 80% recebem apoio ocasional ou frequente de tais grupos. Também cerca de 50% afirmam receber ajuda emocional, ocasional ou frequente, de professores e colegas egressos da APT e de professores universitários. E 27% desses jovens contam com apoio emocional, ocasional ou frequente, de pessoas oriundas da comunidade, que apesar de ser uma proporção menor em comparação com as demais é relevante por apontar a sua existência. O Jovem VIII reafirma esse resultado quando diz:

De certo modo a escola [EEEEP APT] ensina muito isso da gente apoiar as pessoas emocionalmente e da gente pedir esse apoio emocional as pessoas. Então, eu mesmo, na graduação, eu tenho amigos que estudaram comigo na minha turma [da EEEEEP APT] que hoje também são meus colegas de turma na faculdade e que a gente vai se apoiando, né? (Jovem VIII)

Esse quadro é realmente interessante por demonstrar que egressos da EEEEEP APT têm uma autopercepção emocional diferenciada e utilizam de estratégias de parcerias interpessoais para superar até mesmo as dificuldades introspectivas, como as emocionais. Isso coaduna com a pesquisa de Casassus (2009) sobre a relevância da educação emocional nas escolas e conclui:

O conhecimento cognitivo é importante. Isso não está em questão. No entanto, podemos afirmar que as emoções vêm “antes” e “depois” do conhecimento cognitivo. Vêm “antes”, pois o domínio emocional é o que facilita ou obstrui a aprendizagem. Também vêm “depois”, pois são as emoções que os guiam, que nos motivam a aprender e a reaprender, ao longo de nossas vidas, a nos relacionarmos com os outros de maneira mais pacífica e justa e em um mundo mais sustentável. Por isso, as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação, possivelmente a finalidade mais importante (CASASSUS, 2009, p.205).

Desse modo, faz-se necessário trazer para discussão sobre as dificuldades acadêmicas dos discentes essa dimensão emocional, especialmente em relação aos alunos cotistas. Em uma sociedade racista e elitista como a brasileira, jovens com esses marcadores sociais são alvos de discriminação também dentro da universidade, seja de modo implícito ou explicitamente. Esse sofrimento emocional, sem dúvida, afeta os processos de aprendizagem. É preciso transcender uma visão individualizante das dificuldades, reconhecendo os atravessamentos culturais e estruturais de tais problemáticas.

Ao retomar o debate decolonial levantando por Kilomba (2019) “O centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” (p.50). A universidade, dentro de uma sociedade colonizada, certamente reproduz o racismo e outras desigualdades estruturais, institucionais e culturais, tornando-se um ambiente antiemocional (CASASSUS, 2009) para jovens com marcadores

sociais de raça, classe e gênero. Não é ao acaso que a estratégia que os mesmos encontram para superar tais dificuldades emocionais seja através de vinculação com outros colegas, com os quais possa compartilhar suas histórias, biografias, experiências e conhecimentos, viabilizando, assim, um sentimento de pertencimento, autorreconhecimento e identidade de si, fortalecendo-os enquanto sujeitos.

7 “UM REINO QUE NÃO TEM REI”: PERSPECTIVAS DE COMPROMISSO SOCIAL DE JOVENS EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA

‘Educação pé no chão’ é aquela que nos conecta à terra, ao mundo, à vida. A conhecer a história e a entender os porquês das injustiças. A ‘Educação pé no chão’ permite a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres, entre pretos e brancos, pobres e ricos. Ensina a diferenciar o opressor do oprimido, a ser sensível com o último e a não compactuar com o primeiro. A ter fome e sede de justiça, e a promover a paz. Quem é educado com os pés no chão, não somente sabe ler livros, mas também sabe ler as águas, os homens, as mulheres, as crianças, os velhos e o mundo que o cerca [...] A ‘Educação pé no chão’ não permite somente que o educando aprenda a ler e compreender a sua realidade, mas, sobretudo capacita-o a mudá-la (ANDRADE NETO, 2003)

Uma das questões que suscitou o desenvolvimento desta investigação consiste em compreender em que medida a EEEP Alan Pinho Tabosa fomenta em seus estudantes egressos uma perspectiva de *retorno*, de compromisso e atuação social a partir da constituição de redes, ou seja, indo de encontro às relações hierarquizadas de dominação, propondo-se a constituir outras relações, horizontalizadas, cooperativas e solidárias nos mais diversos espaços sociais, materializando a ideia de um “*reino que não tem rei*”.

Assim, em última instância, essa concepção pedagógica adentraria uma dimensão formativa de cidadania dos sujeitos. Ela propõe-se a uma educação que vai além de uma perspectiva individualista e estritamente meritocrática. Ao contrário disso, torna indissociável a dimensão coletiva e socialmente comprometida, como traz o relato abaixo:

Nós do Movimento de Aprendizagem Cooperativa e Solidária não pensamos só na cooperação para fazer as pessoas vencerem suas dificuldades e terem mobilidade social. Nós pensamos que, tanto quanto estudante na sala de aula eles precisam ser solidários, como eles tem que compreender sua realidade. E desenvolverem e aplicarem solidariedade no desenvolvimento da sua região. E eu diria se você vai embora para os Estados Unidos, para o Sergipe, não sei para onde... você pensar isso aí na sua região mesmo, não precisa ser em sua região de origem! O cara entender: “o que eu recebi, tenho que compartilhar” (Jovem I, Entrevista, p.14)

O instigante dessa fala é que mesmo sem assumir referencial teórico pós-colonial, tangencia percepções semelhantes ao alertar sobre os riscos de uma alienação dos sujeitos sobre si e sua origem ao ocupar os espaços de poder. Como descreve Fanon (2008) sobre o retorno à colônia após o letramento na Metrópole “Em todos os países do mundo existem arrivistas: ‘aqueles que não se sentem mais’, e, diante deles, ‘aqueles que conservam a noção de sua origem’(p.49). E destaca o estranhamento e desconexão desses com os familiares e comunidade que ficaram. Aqui o paralelo fica estabelecido entre Universidade e Metrópole. E o modo como esses jovens diplomados retornam às suas origens, seja seu lugar natural de nascimento ou sua origem social.

Em sua pesquisa Barbosa (2016) investigou como a participação no Movimento Prece era constituinte dos valores pessoais dos integrantes do movimento e concluiu: “Identificamos que o modelo de protagonismo identificado pelos participantes delimita uma forma de ação em que os jovens cooperam e se solidarizam com os demais a fim de alcançar uma emancipação não só individual, mas também coletiva” (2016, p.201)

Já Ribeiro (2018) ao citar as proposições do programa universitário PRECE - Programa de Estímulo a Cooperação na Escola constata que “O objetivo é gerar aprendizado através do estímulo à internalização de valores e normas de cooperação e solidariedade através da promoção de um ambiente de confiança entre educandos e educadores, ou seja, a ideia é gerar capital social no âmbito da escola” (2018, p.153).

Esta pesquisa, por sua vez, tem como um dos objetivos investigar as percepções sobre compromisso social dos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa. E aqui se assumiu o conceito freiriano de compromisso, que diz:

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 2013, p.14)

Dessa forma, partiu-se dessa compreensão de compromisso, enquanto reflexão e ação transformadora da realidade (FREIRE, 2013), mas se empregou os vocábulos utilizados pela EEEP Alan Pinho Tabosa. Assim, foi elaborado instrumento a partir de uma abordagem participativa³⁵ para que esses jovens egressos avaliassem com que frequência as premissas da Aprendizagem Cooperativa e Solidária (educação emocional, autodeterminação, cooperação, parceria e solidariedade altruísta) estão presentes em suas relações cotidianas atuais, especificamente em seus ambientes de trabalho, entendidos como todas as atividades que exerceram após o ensino médio, como emprego formal (CLT), trabalhos e serviços autônomos, bolsas universitárias, estágios (remunerados ou não-remunerados), etc.

Também foi pedido que realizassem uma autopercepção sobre seu nível de comprometimento atual com: 1)EEEP Alan Pinho Tabosa, 2)egressos da EEEP APT e 3) pessoas de sua comunidade/município, utilizando para composição dos itens do questionário

³⁵ Houve uma interlocução com o idealizador do Prece para elaboração desses itens na busca de uma coerência entre o conceito do princípio e a expectativa comportamental correspondente. Contudo, admite-se os limites e as possíveis falhas desse instrumento utilizado, considerando-o satisfatório tão somente para realização dessa pesquisa, não se indicando sua utilização com outros objetivos.

as categorias de “protagonismo” descritas nos materiais formativos produzidos pela EEEP APT: Consciência da realidade, Colaboração, Autonomia, Cooperação e Solidariedade. Por fim, que elencassem a que causas e organizações sociais eles têm se associado atualmente. A seguir alguns dos resultados encontrados e as reflexões que suscitaram.

7.1 Princípios da EEEP Alan Pinho Tabosa que permanecem em seus egressos

Para adentrar essa dimensão dos princípios partiu-se dos conceitos utilizados por Schein (2009) sobre Cultura Organizacional. Para facilitar a análise, em substituição aos termos genéricos utilizados pelo autor, como “organização e indivíduo”, aqui foram empregados respectivamente “escola e estudante” ou “EEEP APT e egresso da EEEP APT”, dentre outras expressões, adaptando e transpondo as concepções do autor ao campo dessa pesquisa.

Esclarecido isso, partindo dos estudos de Schein (2009), é possível visualizar que a cultura de uma escola está relacionada a um conjunto de hábitos compartilhados entre os membros daquela comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, funcionários) e que são transmitidos para os novos membros, garantindo, assim, a identidade grupal, demarcando “fronteiras” de pertencimento entre aqueles que fazem e os que não fazem parte daquela instituição. Desse modo, ela tem a funcionalidade de gerar coesão e controle grupal.

Existem aspectos formais da cultura escolar que são estabelecidos através de meios oficiais, como seu Projeto Político Pedagógico, sua missão e valores divulgados nos canais institucionais de comunicação, como site, redes sociais ou murais da escola, como também através da adoção e divulgação de conteúdos aos estudantes em seus materiais formativos. Por outro lado, há aspectos informais que constituem a cultura e que, por vezes, tornam-se preponderantes aos aspectos formais, pois são constituídos através das relações interpessoais e transmitidos de um membro para outro em um processo de aprendizagem por imitação, sem que haja uma explícita intencionalidade, o que possibilita sua grande força em influenciar a cultura daquela escola sobrepondo-se aos discursos oficiais.

Para compreender os processos envolvidos na formação da cultura de uma organização, Schein (2009) propõe uma constituição a partir de camadas ou níveis “significando o grau pelo qual o fenômeno cultural é visível ao observador” (SCHEIN, 2009, p.23). A ilustração por ele utilizada é a de um iceberg em que existe a parte acima da

superfície, facilmente avistável e identificável, contudo, a maior parte fica submersa, que embora seja intangível é o que dá sustentáculo e consistência a cultura da organização.

Assim, o nível de cultura mais superficial seriam os *artefatos*, que dizem respeito a estruturas e processos escolares visíveis, como arquitetura do ambiente físico, normativas de vestimentas e condutas, materiais de divulgação de valores e missão institucional, histórias contadas sobre a organização, seus mitos, seus heróis, seus símbolos, seus rituais, suas cerimônias. São elementos compartilhados de forma oficial e aberta.

Na EEEP Alan Pinho Tabosa alguns desses elementos seriam seus ritos de entrada na escola, como café da manhã com os pais dos novatos, curso de formação dos estudantes, momento de contação de história de vida, as narrativas sobre o PRECE e seus símbolos da casa de farinha, juazeiro e o grupo dos sete primeiros estudantes, como também a disposição das cadeiras em círculos nas salas de aula, cartazes, painéis, dentre outros conteúdos explicitamente divulgados.

Um nível mais abaixo, já em uma dimensão não tangível, estariam as *crenças e valores expostos*, são as estratégias, metas, filosofias, justificativas explicitadas da escola e que visam predizer determinados comportamentos e expectativas sobre professores e estudantes e demais membros daquela comunidade escolar.

No caso da EEEP APT, desde 2016 a escola passou a adotar as cinco premissas da Aprendizagem Cooperativa e Solidária (Cooperação, solidariedade, educação emocional, autodeterminação, parceria professor-estudante) e tem se convencido que estes são os princípios subjacentes a todas as suas práticas e estratégias escolares, sendo enfáticos sobre eles em seus discursos e materiais formativos voltados a professores e estudantes.

Em um nível mais profundo da cultura estariam as *suposições básicas*. Tratam-se de crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes, assumidos como verdades, como realidade, sendo a fonte última de valores e ações. Seria o que há de mais essencial na cultura – o “DNA” de uma organização.

O que é comum de acontecer é que ao ingressar em determinada organização, os indivíduos tentem adequar ao máximo os valores da organização aos pressupostos básicos que trazem consigo, a partir de suas experiências pessoais. Se houver conflito, isso irá gerar ansiedade e instabilidades, uma vez que este nível acessa o mundo cognitivo e interpessoal, por isso mesmo, a tendência é que utilizem mecanismos de defesa para resistir a mudanças nessa dimensão mais profunda.

Esse processo na escola acontece de forma diferenciada entre adultos e adolescentes. Já que aqueles teriam suposições básicas mais consolidadas, enquanto esses

estariam ainda em formação. “Por isso é mais fácil formar do que mudar” (SCHEIN, 2009, p.30) quando o assunto é suposições básicas.

A escola Alan Pinho Tabosa costuma utilizar alguns slogans como “Não deixar ninguém para trás”, “Juntos se vai mais longe”, “Todos têm algo a ensinar” são crenças “absolutas” e inegociáveis sobre o ser humano e o mundo, e trazem subjacentes a elas as noções de interdependência social entre todas as pessoas, onde não é concebível a ideia da exclusão de alguém, ao mesmo tempo em que a potencialidade individual só pode ser alcançada em grupo, dentre outros desdobramentos dessa visão de mundo.

De todo modo, elas são suposições não passíveis de comprovação, são fundamentadas em crenças pessoais, por isso algumas pessoas estão de acordo com isso, enquanto outras não.

Quando esse compartilhamento é possível ele agrega as pessoas. “Se as crenças e os valores assumidos estiverem razoavelmente congruentes com as suposições básicas, a articulação desses valores em uma filosofia de operação pode ser útil para unir o grupo, servindo como fonte de identidade e missão central” (SCHEIN, 2009, p.28).

Frente ao exposto, a expectativa é que os estudantes, enquanto estão matriculados e em convívio diário com a cultura da EEEP APT, tendem a assumir os princípios e valores da escola como seus.

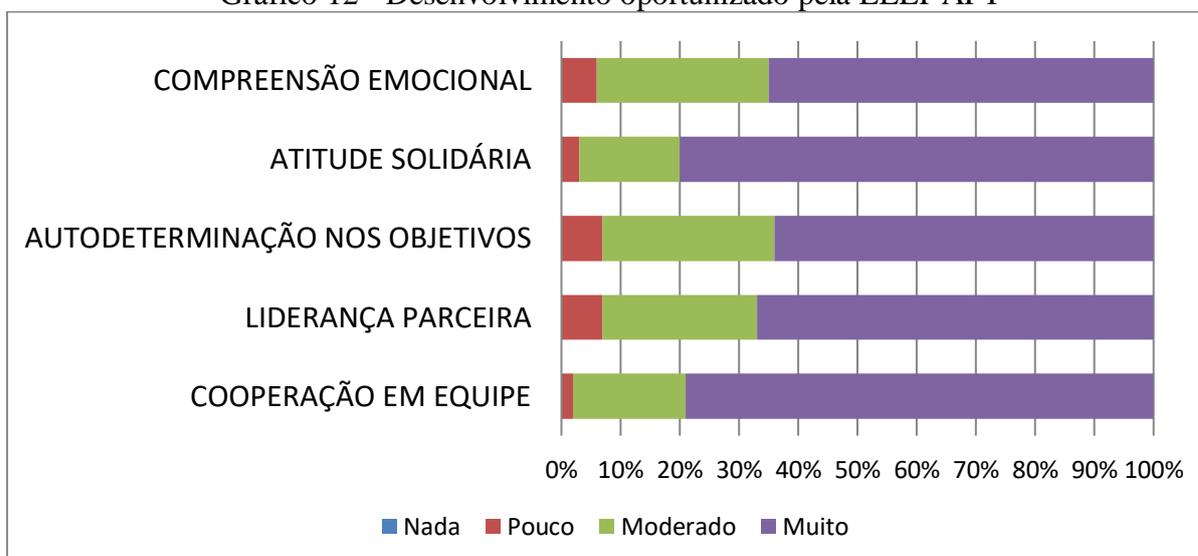
A questão que emerge é: quando finalizado o vínculo institucional, os egressos da EEEP APT mantêm esses mesmos valores, corroborando com a ideia de pertencimento e identidade?

Sobre isso, o Jovem III compartilhou sobre os desafios de aderir a uma cultura pedagógica diferente da proposta pela escola Alan Pinho Tabosa e afirma:

Quando eu cheguei na universidade eu senti bastante falta, né? Porque a gente volta pro modelo tradicional. A gente volta a ser apenas um estudante sozinho naquela modelo já predefinido: das cadeiras em filas; professor lá na frente; aquele distanciamento de professores e alunos, entre alunos e alunos; não temos mais as células e foi uma coisa que eu senti bastante falta. E eu percebi que a aprendizagem cooperativa ela estava já em mim, fazia parte de mim, né? E sem dúvidas nos momentos que a gente tinha oportunidade falar dela, dessa nova metodologia de ensino super inovadora, que não é bem acolhido por alguns, mas por aqueles que é, jamais deixam ela de lado (Jovem III, p.14)

Com a finalidade de esmiuçar melhor como esses princípios permaneciam entre os egressos da EEEP APT, um dos itens do questionário solicitava que os participantes correlacionassem o quanto a EEEP APT lhes oportunizou o desenvolvimento das cinco premissas da Aprendizagem Cooperativa e Solidária. A seguir o gráfico 12 apresenta a percepção dos egressos.

Gráfico 12 - Desenvolvimento oportunizado pela EEEP APT



Fonte: elaborada pela autora

Majoritariamente, mais de 93% dos participantes, admite que a EEEP APT tem elevado grau de importância (muito e moderado) para o desenvolvimento pessoal de todos os cinco princípios da Aprendizagem Cooperativa e Solidária. Comparados entre si respectivamente, dois tiveram maior pontuação: “Cooperação” e “Atitude solidária”, em seguida a estes veio a “Educação emocional” e com pontuações um pouco menores que as demais “Liderança Parceira”³⁶ e “Autodeterminação”. Esse resultado se repete nos itens em que são discriminadas atitudes comportamentais relacionadas a cada um dos princípios.

O gráfico 13 mostra que a “cooperação” é um princípio fortemente presente na percepção que os egressos têm sobre si mesmo. De uma forma geral quase todos assumem esse princípio com frequência elevada (nível 5 e nível 4) em que 95,70% age de “*forma responsável*” no cumprimento de seus trabalhos individuais; 91,20% conseguem dar feedback “*de forma sincera e respeitosa*” em suas equipes de trabalho e 84,40% usam “*estratégias para envolver e estimular a participação de colegas*”.

Sobre isso, durante os Grupos de Discussão, o Jovem VIII e Jovem IV apresentaram os seguintes depoimentos:

Esses egressos saem da escola já com esse sentimento de cooperativismo [...] Tipo eu consigo pensar em mim mesmo, mas consigo pensar uma forma de me beneficiar e beneficiar o todo (Jovem VIII, p.5)

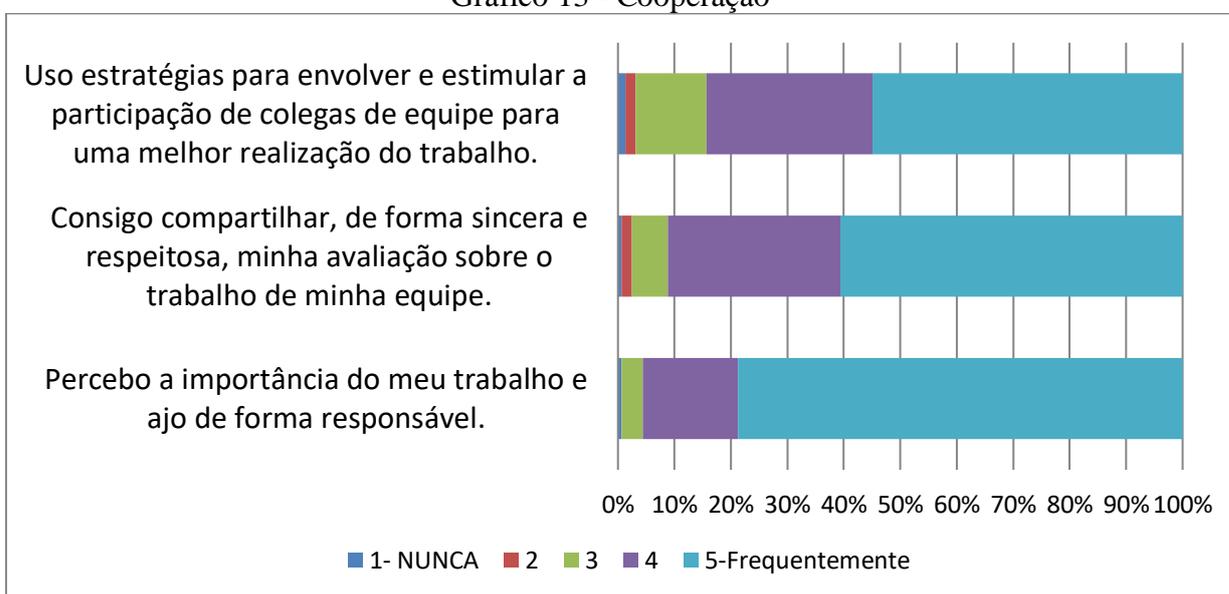
Durante os anos também na escola eu percebo que um dos grandes valores é a questão da cooperação de todos em prol de um bem maior, em prol de um objetivo

³⁶ A escola adota o termo “Parceria Professor-estudante”, mas para facilitar a transposição desse princípio para realidade das relações de trabalho dos egressos foi empregado na pesquisa a expressão “Liderança-Parceira”.

que beneficia o todo. Então eu via mais como se a gente tivesse sido treinado, vamos dizer assim, aprendido a ser mais cooperativos, né? (Jovem IV, p.11)

Na visão desses jovens a EEEP APT de algum modo os “treinou” para serem cooperativos, no sentido de estabelecer parcerias para mútuo benefício. E efetivamente essa prerrogativa pedagógica é explicitamente assumida pela EEEP APT na premissa da Aprendizagem Cooperativa quando afirma que é papel do professor(a) estruturar a interdependência em sua sala de aula, influenciando diretamente no tipo de interação estabelecidas entre os estudantes (OVEJERO, 1990; LOPES e SILVA, 2009).

Gráfico 13 - Cooperação



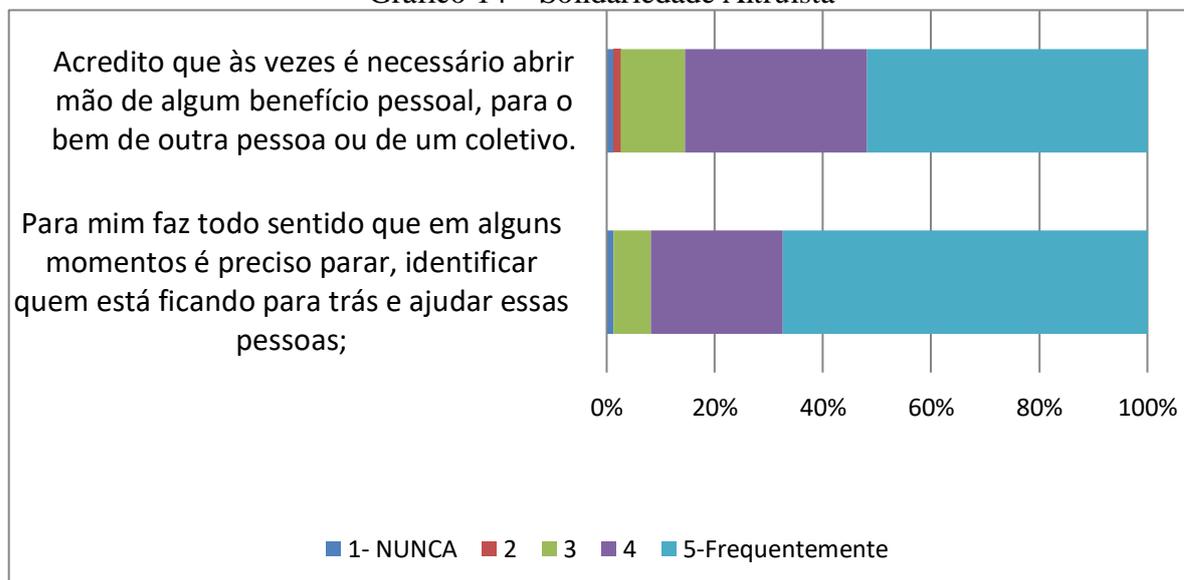
Fonte: elaborada pela autora

De modo semelhante, o gráfico 14, com itens relacionados a uma “Atitude solidária”, mostra que 91,90% dos egressos percebem com elevada frequência (nível 4 e nível 5) que é preciso ajudar “*quem está ficando para trás*” e 85,70% entende que “*às vezes é necessário abrir mão de algum benefício pessoal*” em prol do coletivo.

É compreensível que essas duas premissas sejam aquelas as quais os egressos fazem maior referência. Afinal, a metodologia utilizada pela escola traz em sua nomenclatura a expressão “cooperativa e solidária”. E isso não está restrito ao nome, mas é um conceito-chave nos discursos pedagógicos. Inclusive o uso do termo “solidariedade” é apontado por seus idealizadores, como um elemento diferenciador e inovador da EEEP Alan Pinho Tabosa das várias experiências com Aprendizagem Cooperativa no mundo (CARVALHO; ANDRADE NETO, 2019). Como no relato a seguir:

A gente tava criando um modelo de escola que não tinha referencial porque enquanto o modelo da Aprendizagem Cooperativa dos Johnson é muito sistematizada e muito encaixado [...] as estratégias que a gente trouxe do Prece era muito de sentimento mesmo, de ajuda mútua, de compartilhamento de sonhos, de segurar na mão para “não deixar ninguém para trás”, de ajudar quem tinha dificuldade, de pedir ajuda (Jovem II - Entrevista, p.4)

Gráfico 14 – Solidariedade Altruísta



Fonte: elaborado pela autora

É como se a Aprendizagem Cooperativa organizada por David e Rogers Johnson (JONHSONS, 1999,1993) trouxesse para metodologia da EEEP APT os elementos para formação de equipes cooperativas com objetivos em comum de aprendizagem e a experiência educacional do Movimento Prece trouxesse elementos fomentadores de um compromisso solidário entre os estudantes de objetivarem a equidade nas relações de aprendizagem.

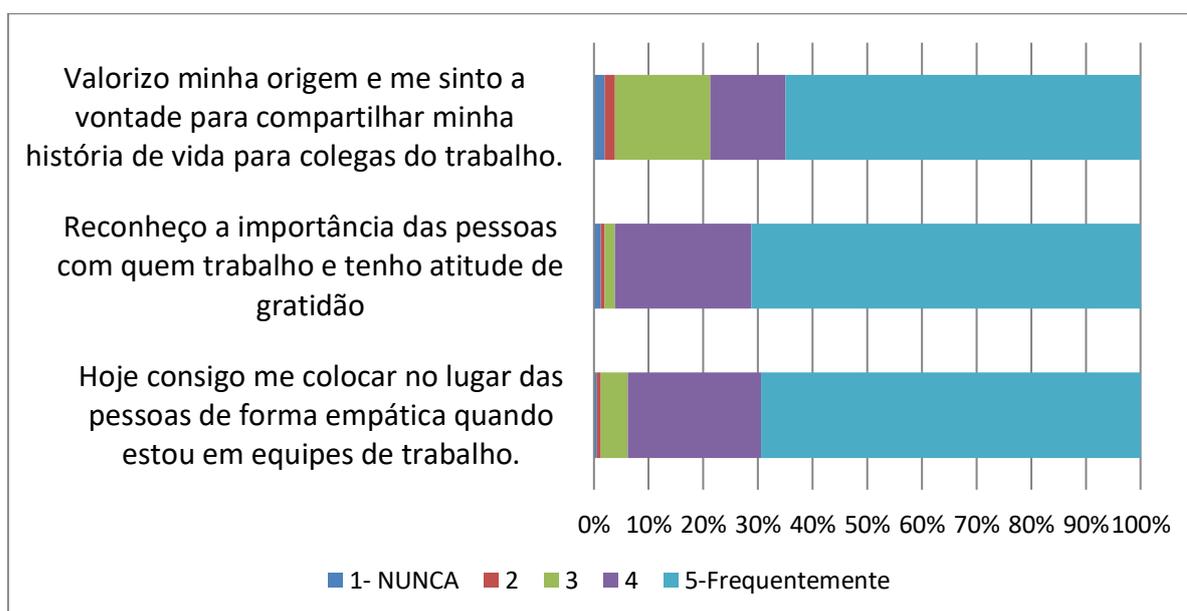
Em sua investigação realizada na EEEP Giselda Teixeira, escola que em parceria com a EEEP Alan Pinho Tabosa passou a adotar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, Leão (2019, p. 104) destaca a diferenciação e integração entre solidariedade e cooperação onde “a solidariedade se constitui valor agregado à cooperação, ou seja, o espírito solidário vai para além da cooperação, como uma espiral crescente de cuidado e apoio com o outro”.

Durante as duas entrevistas realizadas a esta pesquisa, a solidariedade surge como algo indispensável para possibilitar equidade. “A equidade é como um ato de solidariedade” (JOVEM II, p.8). O idealizador da proposta compartilhou ser comum receber críticas ou questionamentos sobre o uso desse termo “solidariedade”, mas segue enfático em utilizá-lo a

ponto de referir-se a este como se fosse algo “salvífico à humanidade”, como no trecho a seguir:

Mas eu não consigo entender as pessoas que tem esse preconceito tão grande contra a caridade, solidariedade, já que o mundo subsiste por conta de pessoas que são solidárias, né? Não é pelos altos competidores, não são esses caras que salvam o mundo! Quem salva o mundo são os solidários! Se nós estimularmos o espírito de solidariedade entre os estudantes da escola, nós poderemos, então, ter um impacto muito grande sobre aqueles que estão ficando para trás! Porque só quem tá na frente, só quando alguém que tá na frente volta para pegar os que estão ficando para trás é que a gente realmente consegue uma equidade (Jovem I – Entrevista, p.11)

Gráfico 15 - Educação emocional



Fonte: elaborado pela autora

Um terceiro princípio que se relaciona fortemente com essa concepção de equidade nos processos de aprendizagem é a “Educação emocional” assumido pela escola como uma estratégia advinda da experiência do Movimento Prece, como o exercício de empatia e compartilhamento de história de vida. E, assim como a solidariedade, também é visto como um elemento diferenciador da proposta da escola de outras proposições de metodologias ativas. “A Aprendizagem Cooperativa não é o fim principal [...] estamos mais no caminho para ser uma ‘Escola Emocional’ do que uma ‘Escola da Aprendizagem Cooperativa’. Nós temos hoje a Aprendizagem Cooperativa como uma ferramenta” (JOVEM II, p.4-5).

Essa premissa da “Educação emocional” também é adotada com frequência pelos egressos nas suas relações trabalhistas atuais, como mostra o Gráfico 15.

No gráfico 15 é possível identificar que 93,80% dos egressos afirmam que frequentemente “*colocam-se no lugar das pessoas de forma empática*” (Nível 5 e Nível 4), 96,3% frequentemente “*reconhecem a importâncias das pessoas com quem trabalha*” (Nível 5 e Nível 4) e 78,80% frequentemente “*sentem-se a vontade para compartilhar sua história de vida para colegas do trabalho*” (Nível 5 e Nível 4).

Essa compreensão de deliberadamente envolver-se emocionalmente com as pessoas no ambiente de trabalho apresentada por egressos da EEEP APT afronta e rompe em certa medida com o discurso dominante de uma educação voltada a simplesmente satisfazer às demandas do mercado, reduzindo as relações humanas a apenas trocas mercantis e “coisificadas”, como denuncia Mészáros:

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades [...] para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p.80)

Paulo Freire, em *Educação e Mudança*, destaca a importância da comunicação amorosa como meio de se estabelecer relações autenticamente humanas e, por isso mesmo, potencialmente transformadora da realidade. Ele diz “O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam [...] Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 2013, p.24).

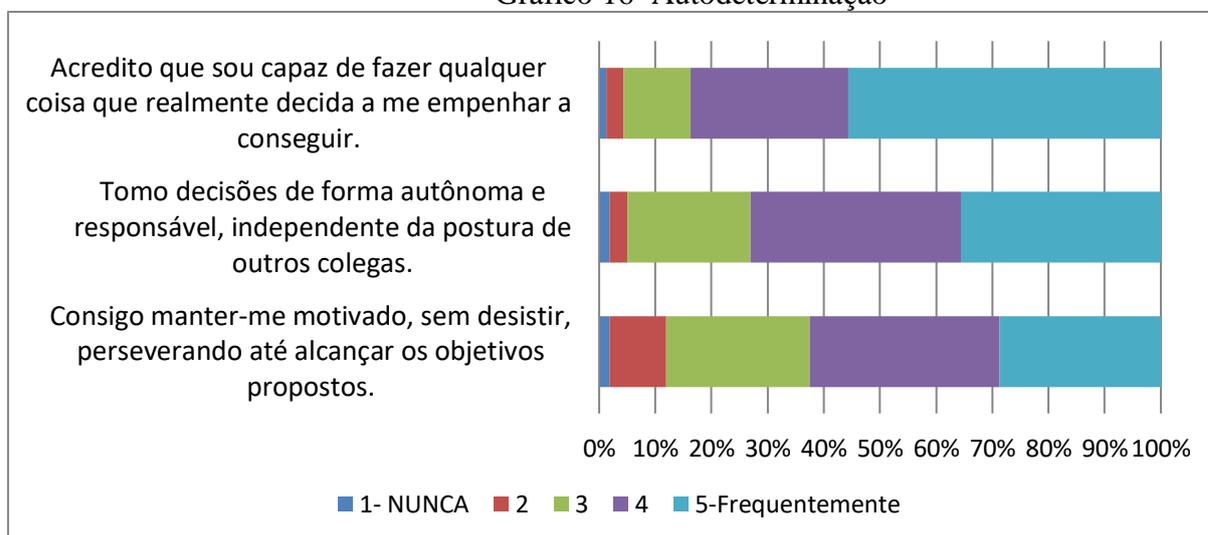
É interessante apontar a importância dessa percepção dos egressos em estabelecer diálogos empáticos em seus ambientes de trabalho, humanizando as relações, e, por conseguinte, tornando-as mais suscetíveis a transformações e mudança, tão necessárias a realidade. É uma dimensão de comprometimento social que se dá através das interações cotidianas. Estabelecidas por meio do diálogo franco e autêntico.

Em relação a aspectos relacionados a “autodeterminação” e “Liderança Parceira” nos ambientes de trabalho, verificou-se que, embora reconhecida por uma parcela dos egressos, tiveram menor pontuação em relação às demais premissas pedagógicas da escola.

Conforme o Gráfico 16, 83,70% dos egressos acreditam frequentemente (Nível 5 e Nível 4) que com empenho são capazes de “*fazer qualquer coisa*”. Já nos demais quesitos que compõe essa premissa da autodeterminação não há tanto consenso na autopercepção dos egressos.

Ainda no gráfico 16 é possível verificar sobre a frequência com que tomam decisões “*de forma autônoma e responsável*” 35,6% o fazem frequentemente (Nível 5), 37,5% moderadamente (nível 4) e 26,9% com baixa frequência (nível 3,2 e 1).

Gráfico 16- Autodeterminação



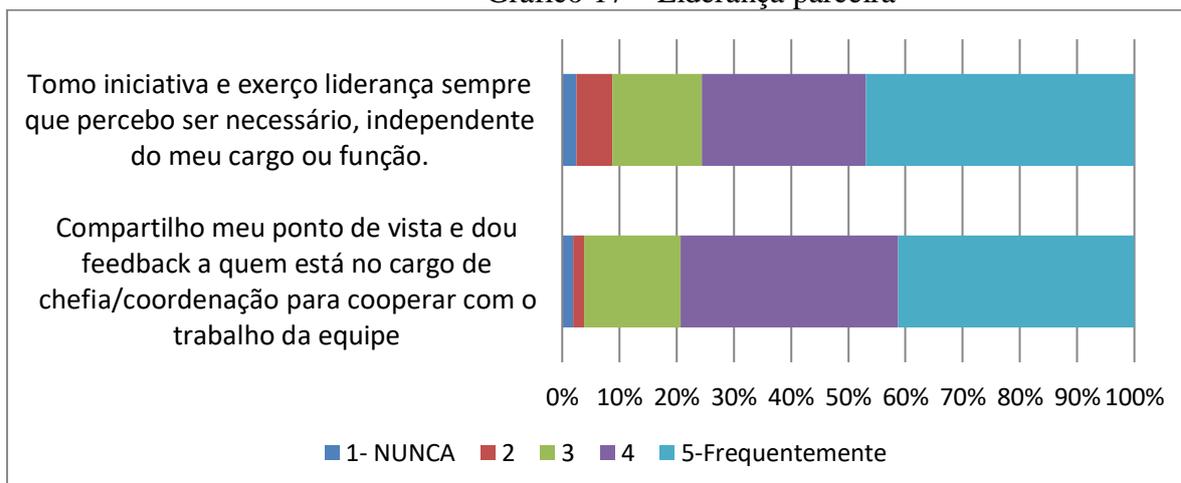
Fonte: elaborada pela autora

O mesmo acontece em relação a “*manter-se motivado sem desistir*” 28,7% o fazem frequentemente (Nível 5), 33,80% moderadamente (nível 4) e 37,50% com baixa frequência (nível 3,2 e 1). Este último resultado chama atenção pelo quantitativo de egressos que admitem dificuldade em “*alcançar os objetivos propostos*”.

A autodeterminação dos estudantes é um princípio adotado com menor frequência pelos egressos da Alan Pinho. É compreensível tal resultado uma vez que se trata de uma premissa abordada pela EEEP APT através da composição de conceitos como autonomia, autoeficácia, perseverança, autorresponsabilidade, sendo complexa sua definição e implantação nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Outro princípio que os egressos identificaram com menor frequência é a “*Liderança-parceira*”. Como mostra o gráfico 17, em relação a tomar “*iniciativa e exercer liderança*” 46,90% afirmam fazer isso frequentemente (nível 5), 28,70% fazem de forma moderada (nível 4) e 24,40% fazem com baixa frequência (nível 3,2 e 1). De modo semelhante em relação a dar “*feedback a quem está no cargo de chefia/coordenação*” 41,3% fazem frequentemente (nível 5), 38,10% fazem moderadamente (nível 4) e 20,7% fazem com baixa frequência (nível 3, 2 e 1).

Gráfico 17 – Liderança parceira



Fonte: elaborada pela autora

Cabe aqui uma interlocução com o conceito de protagonismo juvenil apresentado pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 2021) que fala sobre “mega-habilidades” exigidas ao jovem na contemporaneidade que são:

1-Confiança: Sentir-se capaz de fazer; 2. Motivação: Querer fazer; 3. Esforço: Disposição de trabalhar duro. Superar dificuldades; 4. Responsabilidade: Fazer o que deve ser feito. Fazer correto; 5. Iniciativa: Passar da intenção à ação; 6. Perseverança: Terminar o começado; 7. Altruísmo: Sentir preocupação pelo outro; 8. Sentir Comum: Ter bons critérios ao avaliar e decidir; 9. Solução de Problemas: Por em ação o que sabe e o que é capaz de fazer (COSTA, 2021, p.9)

E admite que tais competências e habilidades não podem ser desenvolvidas limitando os jovens a ouvirem discursos sobre a importância de tais atributos. É necessário “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais” (COSTA, 2021, p.10). E acrescenta

Para criar os espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico. Aqui, o discurso das palavras deve ser substituído pelo curso efetivo dos acontecimentos (COSTA, 2021, p.9)

Em seu relato o diretor da EEEP APT citou uma ação que a partir de sua percepção estaria desenvolvendo maior liderança entre os estudantes e que consiste em

Um espaço para discutir o problema da escola, mas também, principalmente, para discutir soluções para esses problemas. E é aqui onde eu digo que a gente trabalha a formação de liderança na prática porque além de trabalhar os conceitos básicos da liderança e discutir sobre os problemas, a gente cria espaço para que as lideranças atuem dentro da escola, desenvolvendo os projetos mais diversos! (Jovem II, p.5)

Ao que tudo indica, tomando como referência os demais materiais formativos de estratégias da escola, que essa uma ação ainda pouco sistematizada e recentemente implantada, de maneira que as primeiras turmas da EEEP APT não vivenciaram esse espaço. O que ajudaria a compreender o resultado anteriormente apresentado de que parte considerável dos egressos da EEEP APT não se percebe com tantas práticas de autodeterminação e liderança-parceira em suas relações cotidianas atuais.

Contudo, reconhece-se que de uma forma geral, os princípios da EEEP APT têm permanecido entre os egressos. O Jovem III durante o Grupo de Discussão pondera sobre a seguinte questão

Claro que a gente não pode dizer que todos os egressos são mais solidários e cooperativos porque nem todos aderiram da mesma forma a aprendizagem cooperativa, mas acredito que aqueles que realmente aderiram, abraçaram a aprendizagem cooperativa, assim como eu, com certeza são pessoas mais solidárias hoje. São pessoas mais cooperativas e que deixam o individualismo de lado (Jovem III, p.12)

Nos Grupos de Discussão houve unanimidade de que os egressos da EEEP APT levam consigo, embora em graus diferentes, muitos dos princípios disseminados pela escola. Nos discursos há uma predominância de referências à metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária mais que a entidade institucional EEEP Alan Pinho Tabosa. Esta percepção de que a metodologia adotada pela escola é maior que a própria escola em si é um elemento que corrobora com a compreensão de que mesmo findado os vínculos institucionais, os egressos continuam reproduzindo aquela cultura da escola (SCHEIN, 2009). Eles seguem acreditando e se vendo como parte desse Movimento de Aprendizagem Cooperativa e Solidária que se materializa em outros espaços, como a Universidade e outras escolas.

7.2 Retorno dos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa

Um aspecto amplamente discutido sobre o Movimento Prece em Rodrigues (2007), Barbosa (2016), Ribeiro (2018), Andrade (2019) é sobre esse ciclo de permanência dos beneficiados da ação e sua manutenção de vínculos. Ribeiro (2018) fala da “filosofia do retorno, que indicava o ponto diferencial na forma de pensar e agir de precistas cuja dedicação à causa da educação já demonstra uma mudança de mentalidade e a suposição de que uma nova cultura começa a se produzir” (pp.61-62).

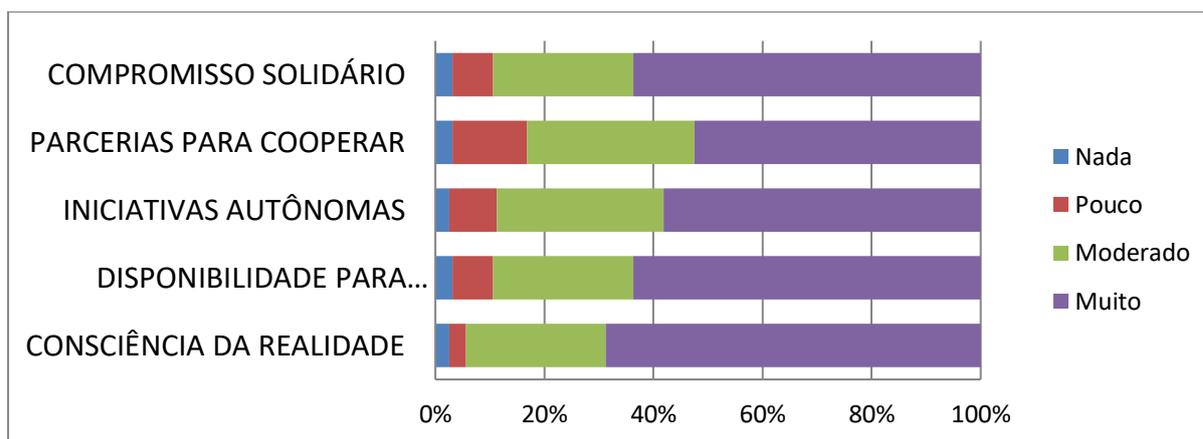
Ao tentar compreender essa realidade entre egressos da EEEP APT, ouviu-se nas entrevistas com a gestão pedagógica da EEEP APT para esta pesquisa que “esse retorno acontece quando o estudante se compromete em contribuir com o desenvolvimento da sua comunidade ou do lugar onde ele tá” (Jovem II - Entrevista, p.8). O Jovem I esmiuça ainda mais essa ideia como no trecho da entrevista abaixo:

Paulo Freire fala uma coisa interessante sobre solidariedade. Ele fala muito de solidariedade só que ele fala de solidariedade e consciência, que eu acho que tem tudo a ver com a gente. Porque esse retorno não é assim: “ah, que eu vou ajudar o pobrezinho que ficou lá” Não! Não é isso! É um retorno que diz assim: “eu retorno porque eu tenho consciência de que o que eu recebi não é só para mim, mas também é para compartilhar com os outros. E eu tenho consciência da realidade que nosso povo tá submetido e eu sou um agente de transformação disso” Isso faz a diferença! Isso não é um ato simples de caridade! É uma coisa muito mais ampla (JOVEM I, p.14)

Em relação a esse *retorno* foi solicitado aos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa que refletissem sobre os tipos de comprometimento (consciência da realidade, disponibilidade para ajudar, iniciativas autônomas, parcerias para cooperar e atitude solidária) que teriam hoje em relação a ações voltadas para Escola Alan Pinho Tabosa, ações voltadas para egressos da EEEP APT, ações voltadas para seu município/comunidade de origem e, por fim, que elencassem quais “agendas” político-sociais com as quais eles têm-se comprometido.

No Gráfico 18 é possível identificar que mais de 80% dos egressos percebem que a EEEP APT oportunizou “muito ou moderadamente” o desenvolvimento desses tipos de comprometimentos.

Gráfico 18 – Tipos de Comprometimento



Fonte: elaborado pela autora

Uma primeira questão a ser refletida sobre os resultados encontrados é que a autopercepção dos egressos em relação ao seu comprometimento quando avaliado de uma forma geral ou genérica atribuem-se pontuação bem mais elevada que quando avaliado em relação a grupos específicos (EEEP APT, egressos da EEEP APT e

Comunidade/município). Apesar dessa diferença quantitativa, como será detalhado a seguir, o resultado é idêntico quanto à relevância de cada aspecto. Em ambos a pontuação do maior ao menor ficou respectivamente: consciência da realidade, disponibilidade para ajudar, atitude solidária, iniciativas autônomas e parcerias para cooperar.

Outra ponderação é sobre a hierarquização dessas tipologias em níveis. A EEEP Alan Pinho Tabosa em sua concepção de “Protagonismo Estudantil” de onde foram extraídas as cinco tipologias de “comprometimento” utilizadas nos instrumentos dessa pesquisa, parte da ideia de “Níveis de Protagonismo” como foi explicado com Capítulo 5. Nessa compreensão da EEEP APT o “Compromisso solidário” estaria no nível mais alto (ou completo) de comprometimento e protagonismo dos estudantes.

Contudo, o instrumento elaborado para essa pesquisa não solicitou dos respondentes essa hierarquização em níveis, permitindo que os participantes avaliassem conforme a atribuição de sentido dado por eles a cada um dos cinco aspectos, havendo, portanto essa adaptação de níveis para tipologias, ou seja, uma adequação conceitual de “Níveis de Protagonismo” para “Tipos de Comprometimentos”

Feitos tais esclarecimentos, um resultado chamou atenção em relação a essa hierarquização dessas categorias. Inicialmente há uma correspondência com os “Níveis de Protagonismo” adotado pela EEEP APT uma vez que a maioria dos egressos, pelo menos 56,3%, percebem-se com muita (nível 5 e nível 4) “consciência da realidade” e 56,3% percebem-se com muita (nível 5 e nível 4) “disponibilidade a ajudar”, sendo estas as duas categorias com maior pontuação.

Contudo, diferenciando-se da concepção de protagonismo idealizada pela EEEP APT onde o “compromisso solidário” seria o nível mais elevado, o que traria a inferência de que poucos chegariam a esse nível, nos resultados obtidos nessa pesquisa 37,5% se percebem com muito (nível 5 e nível 4) “compromisso solidário”, existindo, portanto, uma maior adesão a essa categoria que as duas subseqüentes em que pelo menos 33,8% percebem-se muito (nível 5 e nível 4) comprometidos com “iniciativas autônomas” e 26,9% muito (nível 5 e nível 4) comprometidos com “parcerias para cooperar”.

A partir dos resultados obtidos há esse deslocamento do “compromisso solidário” do topo para um nível mais intermediário, como se este fosse algo mais “fácil” de realizar, por outro lado as ações que pressupõem “iniciativas autônomas” e/ou articulação de “parcerias para cooperar” estariam no topo da pirâmide, ou seja, representariam os níveis mais elevados ou “difíceis” de ser concretizar, tomando as percepções dos egressos como referência.

Há uma congruência desse resultado com o anterior, onde os princípios relacionados à “autodeterminação nos objetivos” e “liderança parceira”, ou seja, elementos que estão relacionados a um paradigma de que *os sujeitos têm em si poder para transformar a realidade*, tiveram menor adesão que os princípios de “cooperação”, “solidariedade” e “educação emocional”, ou seja, aqueles que estão relacionados à ideia da *existência de interdependência social entre todos*.

Essa prevalência de um aspecto sobre o outro suscita a reflexão de que apesar de quase 30 anos de experiência educacional desenvolvida pelo Movimento Prece e 10 anos de implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa ainda é um desafio a construção de estratégias de efetivo protagonismo estudantil dentro de uma ambiência escolar formalizada, ou seja, ações idealizadas, planejadas, realizadas e avaliadas pelos próprios estudantes de forma orgânica. Reconhece-se que a EEEP APT está à frente do modelo tradicional de educação (FREIRE, 2013), mas ainda é um desafio a consolidação de estratégias pedagógicas de inserção nos espaços formais de educação que garantam essa autêntica e genuína expressão de autonomia e iniciativa dos estudantes (COSTA, 2021).

7.2.1 Retorno com ações voltadas a EEEP Alan Pinho Tabosa

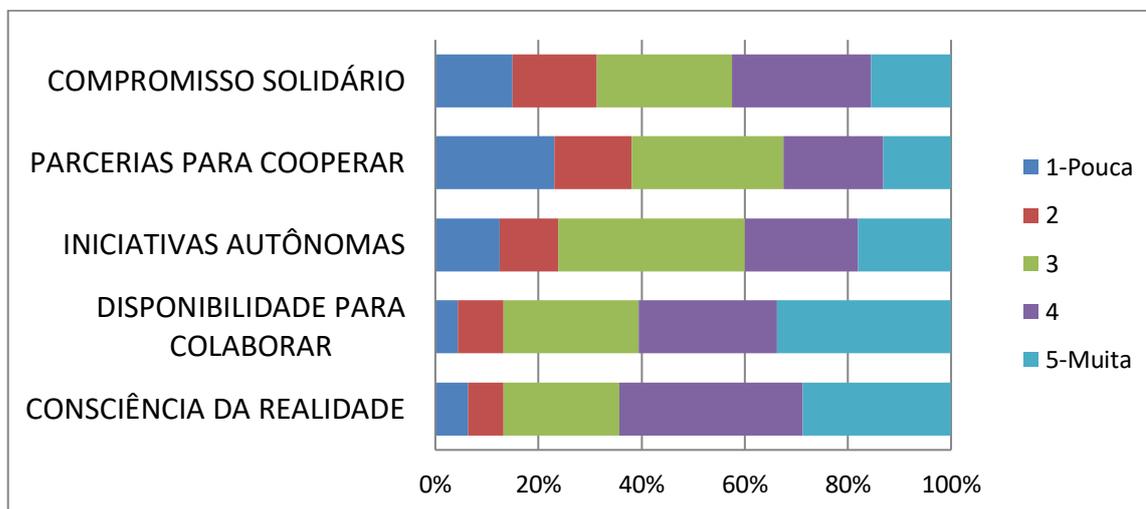
Após a conclusão do ensino médio, dentre os respondentes da pesquisa 80 egressos participaram/participam de projetos com estudantes da EEEP APT, ou seja, 50% dos respondentes do questionário. Atualmente, 8% estão no momento colaborando com palestras ou depoimentos e 23% gostariam de participar no futuro.

Deste grupo verificou-se que 25 recebiam bolsa universitária de Aprendizagem Cooperativa (PACCE/PRECE) da UFC para realizarem essas atividades com estudantes da rede de ensino cearense e também especificamente com estudantes da EEEP APT. 42% desses bolsistas atuaram na EEEP APT por até 6 meses, 29% ficaram por 12 meses e 29%, mais de 12 meses.

Pelo menos 60,7% afirmam ter muita (nível 4 e 5) “*consciência da realidade*” e “*disponibilidade para ajudar*”, ou seja, respectivamente estavam em acordo com as assertivas: “*Tenho consciência da realidade da EEEP APT. Sei identificar os principais problemas, o que os causa e quais suas consequências*” e ainda “*Se for solicitado tenho disponibilidade para colaborar com a EEEP APT, dedicando tempo, apoio profissional, financeiro, motivacional ou de outra forma possível*”.

O gráfico 19 mostra a percepção dos egressos sobre seu comprometimento atual com a EEEP APT.

Gráfico 19 – Comprometimento em relação à EEEP APT



Fonte: elaborado pela autora

Em relação a “Parcerias para cooperar” 32,5% concordam muito (nível 5 e 4) com a afirmativa “Faço a articulação de parcerias para trabalharem de forma cooperativa no alcance de objetivos para a EEEP APT”. E 42,5% afirmam muito (nível 5 e 4) “Compromisso solidário”.

O Jovem VII no Grupo de Discussão e o Jovem II durante a entrevista confirmam tais resultados como pode ser ver nos depoimentos abaixo

é sempre possível presenciar o retorno desses egressos para a EEEP Alan Pinho Tabosa, onde eles buscam compartilhar a sua experiência enquanto universitários e também desenvolver ações que motivem o público estudantil a também ingressarem na universidade (Jovem VII, p.4).

a gente tem um grupo de universitários que foram estudantes aqui da escola e que foram desafiados por mim assumir uma disciplina aqui que tava sem professor. E hoje eles estão universitários na UFC moram em quatro cidades, são cinco estudantes, moram em quatro cidades e são professores de química das turmas de 3º ano, que a turma está se preparando para entrar na universidade. Desde o ano passado que eles assumiram esse papel de professor de química do terceiro ano da Escola: planejando as aulas...tudo (Jovem II, p.10)

Efetivamente, essa é uma prática recorrente da EEEP APT que foi viabilizada por um tempo através dos programas da UFC: Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis - PACCE e Programa de Estímulo a Cooperação na Escola – PRECE. Este último tinha como objetivo “um intercâmbio de conhecimentos entre universitários e estudantes da educação básica. A intenção é criar condições para que estudantes universitários

de todos os cursos da UFC possam se sentir estimulados a planejar e desenvolver projetos de apoio às escolas públicas” (RIBEIRO, 2018, p. 85).

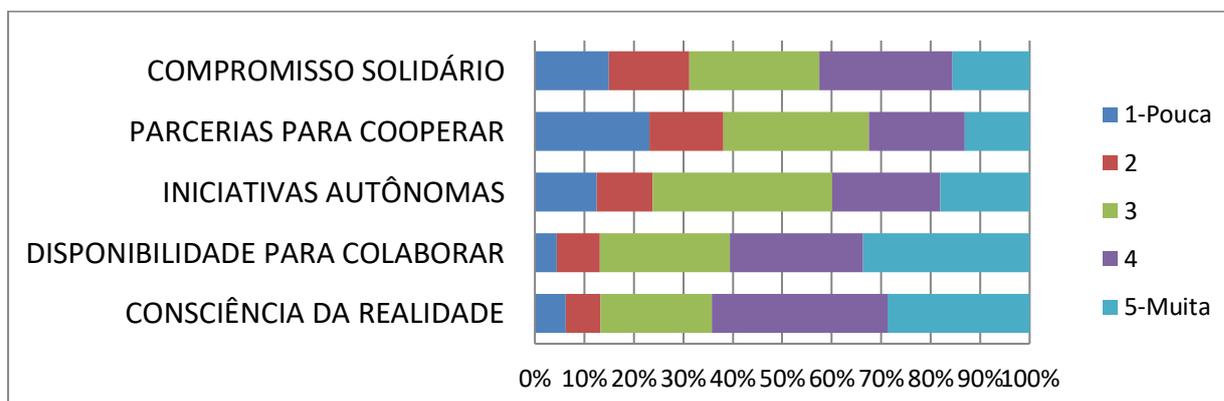
Após as mudanças institucionais da UFC que implicaram na finalização desses programas universitários, a EEEP APT seguiu realizando algumas dessas ações, em menor proporção, com egressos que voluntariamente se dispunham.

7.2.2 Retorno com ações voltadas aos Egressos da EEEP APT

Em relação aos egressos da EEEP APT, 13% dos respondentes do questionário participaram/participam de projetos voltado para egressos da EEEP APT, 21% mobilizou através das redes sociais outros egressos e 19% participou/participa de ações pontuais. 29% afirmam que gostariam de participar no futuro de projetos para egressos da EEEP APT.

Entre os 25 egressos que declararam ter sido bolsista da Aprendizagem Cooperativa da UFC (PACCE/PRECE) 18 desenvolveram projetos com colegas universitários, contudo não fica discriminado se dentre esses colegas havia também egressos da EEEP APT. 44% permaneceram nessa atuação por mais de 12 meses.

Gráfico 20 – Comprometimento em relação aos egressos da EEEP APT



Fonte: elaborada pela autora

Pelo Gráfico 20 é possível perceber que novamente houve predominância de “consciência da realidade” e “disponibilidade para colaborar” em que a maioria dos respondentes (pelo menos 56,3%) consideram ter muito comprometimento (nível 5 e 4). E 37,5% respondentes afirmam muito (nível 5 e 4) compromisso solidário, identificando-se com a assertiva: “Tenho *COMPROMISSO SOLIDÁRIO* e quando é necessário abro mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefício para *EGRESSOS DA EEEP APT*”

Sobre essas ações entre egressos da EEEP APT tivemos o seguinte relato do diretor da EEEP APT:

a gente descobriu pelo contato desses estudantes que passaram aqui por nós, e foram para Unilab, que eles criaram um projeto lá que é tudo o que o Prece fez ao longo de sua vida toda. Eles criaram um grupo muito coeso para apoiar estudantes dessa região que estavam indo para Unilab. Eles tinham uma equipe para olhar o resultado quando saía a lista de aprovados e vasculhar quem era de Pentecoste. Eles mandavam mensagem ou iam na casa de cada um desses estudantes orientar sobre documentação para poder não perder a matrícula, orientar sobre datas. Eles informavam as três escolas de ensino médio aqui de Pentecoste quem eram os seus estudantes que tinham entrado na Unilab naquele ano. Eles se ofereciam nas escolas de ensino médio divulgar a universidade para estimular estudantes quererem ir para lá. Eles acolhiam estudantes que iam de Pentecoste para Redenção, hospedando até que conseguisse, orientando como se dava o aluguel, organizando grupos para alugar apartamento juntos porque saía mais barato, orientando e fazendo a acolhida lá na universidade. E eles fizeram isso sem ter ligação com o Instituto Coração de Estudante, porque normalmente as ações partem daqui. Eles fizeram isso lá. Então essa é uma forma de retorno (Jovem II, p.9)

E que foi confirmado pela Jovem III, que foi beneficiado e participante dessa ação:

Alguém me ligou e me disse que eu tinha passado, antes mesmo de eu ver. [...] E aí foi muito bom! Assim como fizeram por mim eu também fiz por outros estudantes. E foi muito bom esse apoio desde o início pra você. Você está em outra cidade. Você está em outra realidade, né? Você está entrando numa nova fase da sua vida. Então, tudo novo! É muito importante ter esse apoio emocional desde o início e consequentemente durante a graduação (Jovem III, p.8).

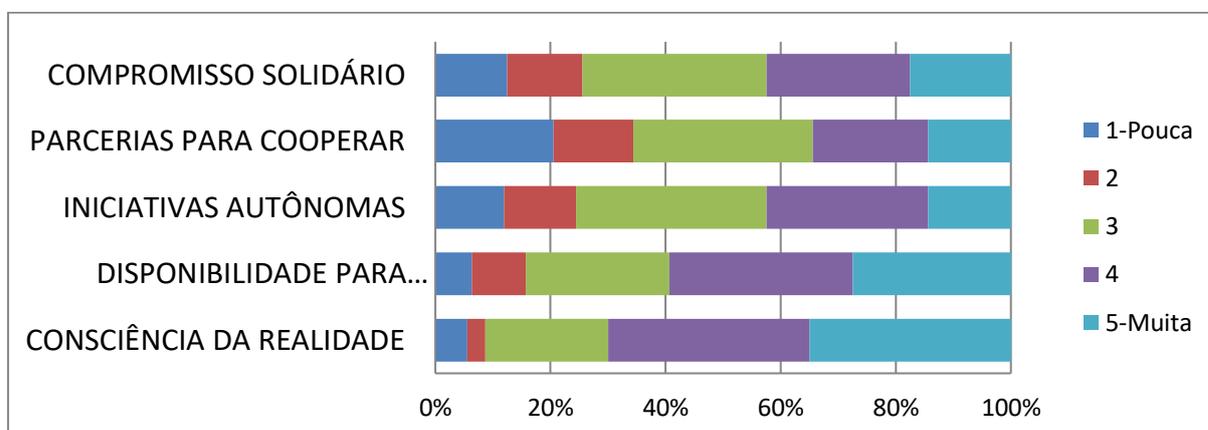
Nesse depoimento é possível identificar a descrição de uma rede de apoio entre discentes egressos da EEEP APT muito similar as vivências que aconteciam nas Escolas Populares Cooperativas do Prece, como descreve Barbosa (2016, p.9) “O PRECE estimula que os jovens universitários contribuam com a aprendizagem dos estudantes de suas localidades, gerando uma rede de solidariedade e cooperação entre eles”. Essa ação articulada e cíclica de parcerias entre egressos é uma estratégia interessante de permanência no ensino superior, pois favorece a superação dos desafios enfrentados por esses jovens durante sua graduação, como foi elencado no capítulo anterior.

7.2.3 Retorno com ações voltadas à Comunidade/município de origem

O compromisso com a comunidade apresentou considerável expressividade. A cada 3 egressos, 1 já desenvolveu ações para ajudar pessoas de sua comunidade/município de origem, ou seja, 34% dos respondentes do questionário participaram/participam de projetos voltados para comunidade/município de origem. Atualmente, 4% seguem no momento

participando de projetos comunitários e 23% desejam participar no futuro. Sobre o comprometimento com a Comunidade tem-se o Gráfico 21.

Gráfico 21 – Comprometimento em relação à comunidade/município de origem



Fonte: elaborada pela autora

Dentre esse grupo, 15 egressos recebiam bolsa de Aprendizagem Cooperativa para desenvolver projetos com pessoas da comunidade, 47% desenvolveu essa atuação por mais de 12 meses. Chama atenção que em comparação com os demais grupos (EEEP APT e egressos da EEEP APT) os comprometimentos com a comunidade/município de origem tiveram maiores pontuações. De modo que:

- 70% dos respondentes estão de acordo com a afirmativa *“Tenho consciência da realidade das pessoas da minha comunidade/município. Sei identificar os principais problemas, o que os causa e quais suas consequências”*
- 59,40% acredita que *“Se for solicitado(a) tenho disponibilidade para colaborar com pessoas da minha comunidade/município, dedicando tempo, apoio profissional, financeiro, motivacional ou de outra forma possível”*
- 42,50% afirmam: *“Tenho autonomia e assumo a responsabilidade por tomar iniciativas que possam melhorar a situação de pessoas da minha comunidade/município”*
- 42% asseveram ter *“compromisso solidário e quando é necessário abre mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefício para pessoas de sua comunidade/município”*
- 34,4% *“Faço a articulação de parcerias para trabalharem de forma cooperativa no alcance de objetivos para as pessoas da minha comunidade/município”*

A EEEP APT vem estimulando intencionalmente entre seus estudantes a

perspectiva de uma atuação comunitária como destaca em entrevista o Jovem I “Os estudantes da escola hoje recebem uma formação para entender esse processo e dizer assim: ‘se houver oportunidade, você retorna para desenvolver sua região’ Para mim, isso é solidariedade!” (Jovem I, p.14). De fato o desenvolvimento comunitário foi bastante destacado nos Grupos de Discussão, como nos relatos abaixo:

É possível ver a diferença que os ex-estudantes da Alan Pinho fazem em sua comunidade de origem, não só voltado ao ensino/aprendizagem, mas muitas vezes com projetos sociais criados a partir da sensibilidade para a solidariedade adquirida dentro da escola (Jovem VII, p.4)

Egressos da escola utilizam sim de características que eles adquiriram dentro da escola pra que pudessem sim inovar a sua comunidade, inovar a sua vida no seu bairro, e na sua cidade (Jovem VIII, p.6)

Acho que desde o início da fundação da escola era assim já com a ideia de criar vários líderes, né? Várias pessoas que tivessem dispostas a ajudar a comunidade onde vivem (Jovem IV, p.11)

é uma coisa que a escola sempre pontuou, né? Você desenvolver o seu próprio lugar (Jovem III, p.13)

Rodrigues, Freitas, Sá e Ximenes (2019) em trabalho publicado sobre o Prece a partir do olhar da psicologia comunitária identificam elementos constitutivos da metodologia no campo da educação que a torna promotora da formação de sujeitos com identidade, pertencimento e comprometimento comunitário.

Observa-se que o PRECE vem se configurando enquanto ferramenta com práxis libertadora, de enfrentamento às condições de pobreza e opressão, de superação do fatalismo, de fortalecimento comunitário, de desenvolvimento de sentimento de comunidade, e como incubadora de iniciativas que possam vir a se configurar em atividade comunitária (RODRIGUES, FREITAS, SÁ e XIMENES, 2019, p.130)

Para dar continuidade e compreender a amplitude dessa perspectiva buscou-se identificar quais as agendas políticas que os egressos da EEEP APT identificam-se e comprometem-se nesse movimento de mudança social.

7.2.4 Retorno com ações voltadas às causas sociais

Nesse último aspecto de retorno, quis-se compreender quais as agendas sociais dos egressos da EEEP APT, admitindo a importância de seus marcadores sociais, como gênero, raça e classe, que, conscientes ou não, atravessam o cotidiano de boa parte desses egressos, especialmente aqueles onde se concentram a confluência de ser jovem, mulher, negra, pobre e periférica. A presença ou ausência de determinadas causas, bem como sua frequência e intensidade são fatores que indicam também esse nível de pertencimento e aprofundamento identitário, social e cidadão desses egressos.

Outro aspecto a ser observado é identificar as causas que esses jovens têm elegido como relevantes, e sobre as quais têm investido seus esforços e denúncias. Elas são atravessadas pelo lugar de fala de onde partem e compreendê-las é um exercício necessário para avanços sociais. Como assevera Freire (2013) a pedagogia é do oprimido e eles têm muito a ensinar sobre a constituição de uma nova sociedade. Sobre isso, Kilomba (2019) destaca as potencialidades da visão, dos pensamentos e dos construtos de quem está na periferia:

A margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como um “espaço de abertura radical” (HOOKS, 1989, p.149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão [...] Assim, a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos (KILOMBA, 2019, p.68)

Para entender quais as pautas dos discursos desses jovens utilizou-se itens do questionário desenvolvido por Ribeiro (2018) com egressos das Escolas Populares Cooperativas do Movimento Prece sobre capital social para realizar comparativo com os egressos da EEEP APT sobre compromisso social, embora esse enfoque tenha sido realizado de forma sucinta, devido aos limites possíveis dessa pesquisa.

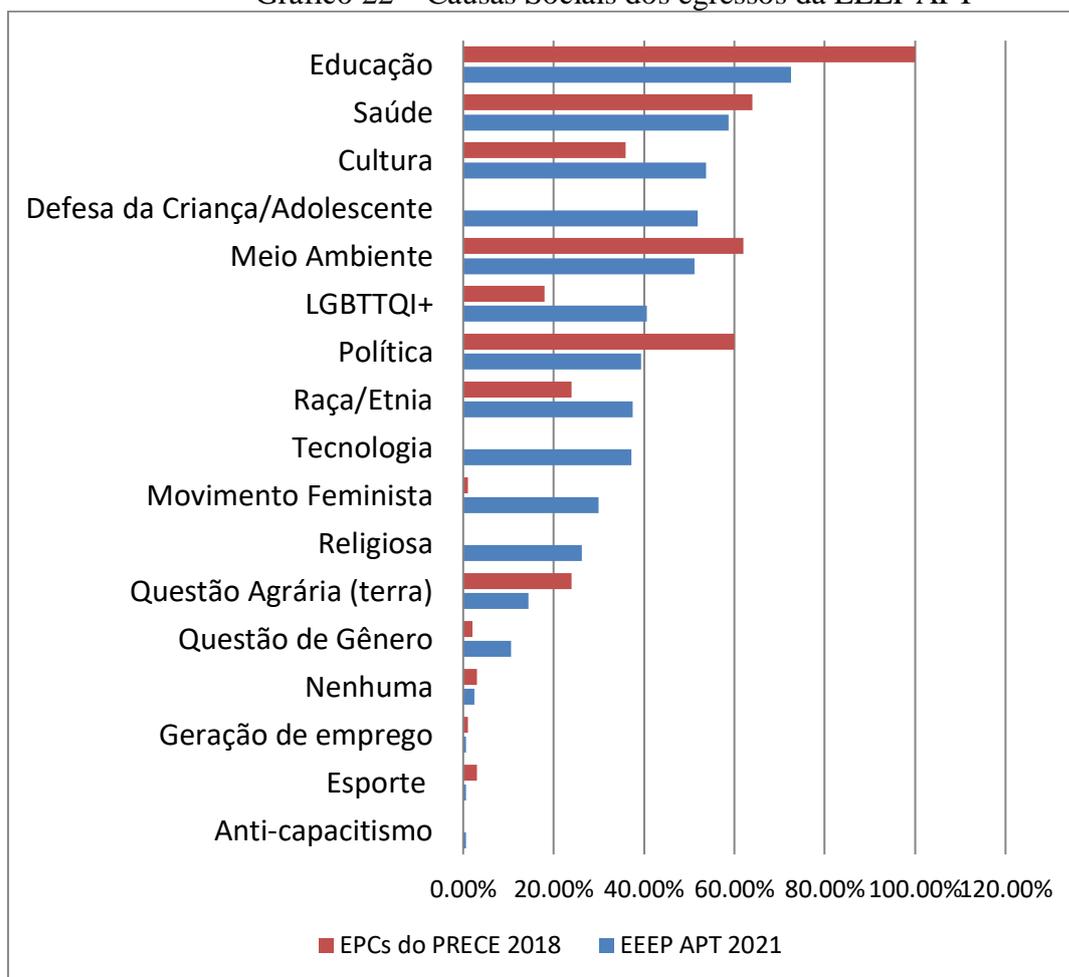
Em relação às causas sociais ou “bandeiras” com os quais os egressos comprometem-se e são mobilizados. Verificou-se o seguinte resultado, conforme Gráfico 22: 72,5% dos egressos da EEEP APT assumem a educação como uma causa com a qual se comprometem, sendo esta a “bandeira” com maior adesão. No entanto chama atenção que em comparação com o grupo das EPCs há uma redução já que neste, 100% dos pesquisados assumiam a educação como uma pauta.

Uma possibilidade de análise para essa diferenciação entre a importância da “educação” para egressos da EPCs do PRECE e egressos da EEEP Alan Pinho poderia partir da discussão de que por muitos anos estudantes das EPCs limitavam-se a ver o Prece como uma espécie de “Cursinho pré-vestibular”, reduzindo seu papel ao campo da educação. Essa percepção limitada, por mais “combatida” que fosse pelas lideranças do Movimento Prece esteve fortemente presente entre os integrantes do Movimento (RODRIGUES, 2007), podendo, assim, trazer uma explicação para essa adesão unânime à pauta da educação como via principal de transformação social. Por outro lado, os jovens da Alan Pinho Tabosa, por partirem de outro contexto e em outro momento histórico apresentam um pouco mais de abertura a perceber outros caminhos de transformação social para além do processo de educação e escolarização. Nos Grupos de Discussão teve-se o seguinte depoimento:

É possível notar o quanto a escola auxilia no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, para além desse desenvolvimento, é sempre possível notar a desconstrução de preconceitos e paradigmas. A Alan Pinho Tabosa carrega consigo essa grande responsabilidade, pois além de um espaço estudantil, ela também abre portas para que aquele espaço se torne um espaço de debates, desconstrução e reflexão. Muitos dos ex-estudantes da escola entendem a importância da participação em movimentos sociais e buscam se envolver em atividades políticas, para buscar através delas a evolução e desenvolvimento da realidade social local (Jovem VII, p.17)

Nos relatos é possível perceber que para esses jovens da EEEP APT embora a educação seja uma pauta importante existem inúmeras outras causas sociais que precisam ser levadas em consideração, discutidas e debatidas para promover uma efetiva transformação social. Eles saem da escola com esse olhar diferenciado e um senso de missão de levar adiante tais reflexões nos diferentes espaços que ocupam.

Gráfico 22 – Causas Sociais dos egressos da EEEP APT



Fonte: elaborada pela autora

No questionário foi dada a possibilidade que os respondentes acrescentassem outras agendas sociais. Dessa maneira ocorreu que algumas temáticas correlacionadas ficaram

distribuídas em pautas distintas em respeito às colocações feitas pelos respondentes. Como exemplo disso foi a “questão de gênero”- 10,6%, “movimento feminista”- 30% e “LGBTQI+” – 40,6% que se compreendidas a partir de sua raiz comum, que são as violências sofridas decorrentes do cisheteropatriarcado, formam um bloco único com grande expressividade entre os egressos da EEEP APT.

Sobre tal temática, tem-se o alerta feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021) no último Atlas da Violência que denuncia que houve aumento de 6,1% de homicídios de mulheres em suas residências, 9,8% a mais casos de violência contra homossexuais e bissexuais e 5,6% aumento de casos de violência física contra trans e travestis.

Cabe destacar novamente a discussão feita por Sousa, Nunes e Barros (2020, p.379) sobre essa dinâmica de violência cearense na qual refletem que “o projeto necropolítico em vigor no Brasil não se manifesta apenas pelo assassinato dessas mulheres vitimadas nas tramas da violência no Ceará, mas pela precarização induzida de suas vidas que culmina, em muitos casos, em sua aniquilação propriamente dita”, revelando, assim, as múltiplas dimensões dessa violência que é física, emocional, psicológica, institucional, estrutural e que de uma forma ou de outra, em maior ou menor proporção, sempre chegam aos “corpos racializados, feminizados e periferizados” (SOUSA, NUNES e BARROS, 2020, p.380). Sobre tal percepção o Jovem VIII destaca:

Os jovens saem da Alan Pinho Tabosa e vão pro mercado de trabalho, vão pra sociedade com vontade de vencer na vida, com vontade de ganhar. E quando isso não acontece [...] a gente percebe que isso tem a ver com alguma causa social. A gente luta por essa causa. A gente debate sobre essa causa. A gente leva essa causa como se fosse algo muito importante, porque ela realmente é muito importante, né?! E eu falo muito sobre a questão de orientação de gênero, falo muito sobre a questão de orientação sexual, sobre essa questão do movimento feminista, sobre essa questão do racismo, sobre a questão de saúde, de saúde mental principalmente, né? E esses são os assuntos que a gente percebe que afetam a gente, que afetam o nosso futuro e que a gente não deve deixar só pra gente, que a gente não deve deixar também só a nossa escola, a gente não deve conversar só entre escola, a gente tem que levar pra nossa família, a gente tem que levar pro nossa rodinha de amigos, a gente tem que levar esse assunto pra todo canto (Jovem VIII, p.7)

Outra causa com bastante representatividade foi a “saúde” de modo que 58,7% de egressos da EEEP APT assumem compromisso com essa pauta, nível de importância semelhante à pesquisa de Ribeiro (2018), onde também foi a segunda com maior relevância. É interessante lembrar que há um grande quantitativo de egressos da EEEP APT que foram para graduações na área da saúde, o que ajudaria a explicar a relevância dessa causa. Além do próprio contexto de crise sanitária durante o qual a pesquisa foi realizada.

Outra pauta relevante foi a cultura, 53,8% dos egressos da EEEP APT assumem a

defesa dessa causa, tendo uma importância maior que a que é dada pelo grupo das EPCs. Da mesma maneira 51,9% de egressos da EEEP APT aderem à defesa da criança/adolescente como uma das causas com maior destaque, pauta que não é elencada na pesquisa de Ribeiro (2018).

Por outro lado, em relação ao meio-ambiente a adesão de 51,2% dos egressos da EEEP APT é menor que a dos egressos da EPC que era de 62%. O mesmo ocorre em relação a questão Agrária (terra) em que apenas 14,4% dos egressos da EEEP APT tem isso como pauta, enquanto nas EPCs chegava 24%.

Outro elemento que chama atenção é que 39,4% assumem a “política” com uma causa com a qual estão comprometidos. Apesar de certa expressividade é um quantitativo menor que o das EPCs que era de 60% em 2018. Esse dado se articula com a pesquisa recentemente divulgada pelo Ipec (2021) sobre as preocupações dos jovens no ano de 2021 e que aponta que 80% dos jovens entrevistados consideram a conversa sobre política agressiva e intolerante, de maneira que mais da metade (59%) não discute o assunto nas redes sociais por medo de ser julgado ou repreendido.

37,5% dos egressos da EEEP APT têm como pauta a questão da raça/etnia. Vale lembrar que 62,6% declararam-se negros (pretos e pardos). É curioso, e ao mesmo tempo preocupante, como a temática da raça ainda é pouco discutida, mesmo entre negros e negras, apesar das suas implicações e consequências diretas no dia-a-dia. Assim, cabe a assertiva de Fanon (2008, p.33) “falar é existir absolutamente para o outro”, ponderando sobre a importância da presença dos discursos de pessoas negras para de fato promover o recrudescimento de práticas antirracistas em sociedades colonializadas, como é o caso do Brasil. Em Memórias da Plantação, Kilomba complementa essa mesma ideia e afirma: “Aqui, nós estamos falando ‘em nosso próprio nome’ (HALL, 1990, p.222) e sobre nossa própria realidade, a partir de nossa perspectiva que tem, como no último verso do poema, sido calada por muito tempo” (KILOMBA, 2019, p.29).

Outra pauta inserida no questionário a partir dos apontamentos feitos pelos respondentes foi a tecnologia com adesão de 37,2 % dos respondentes.

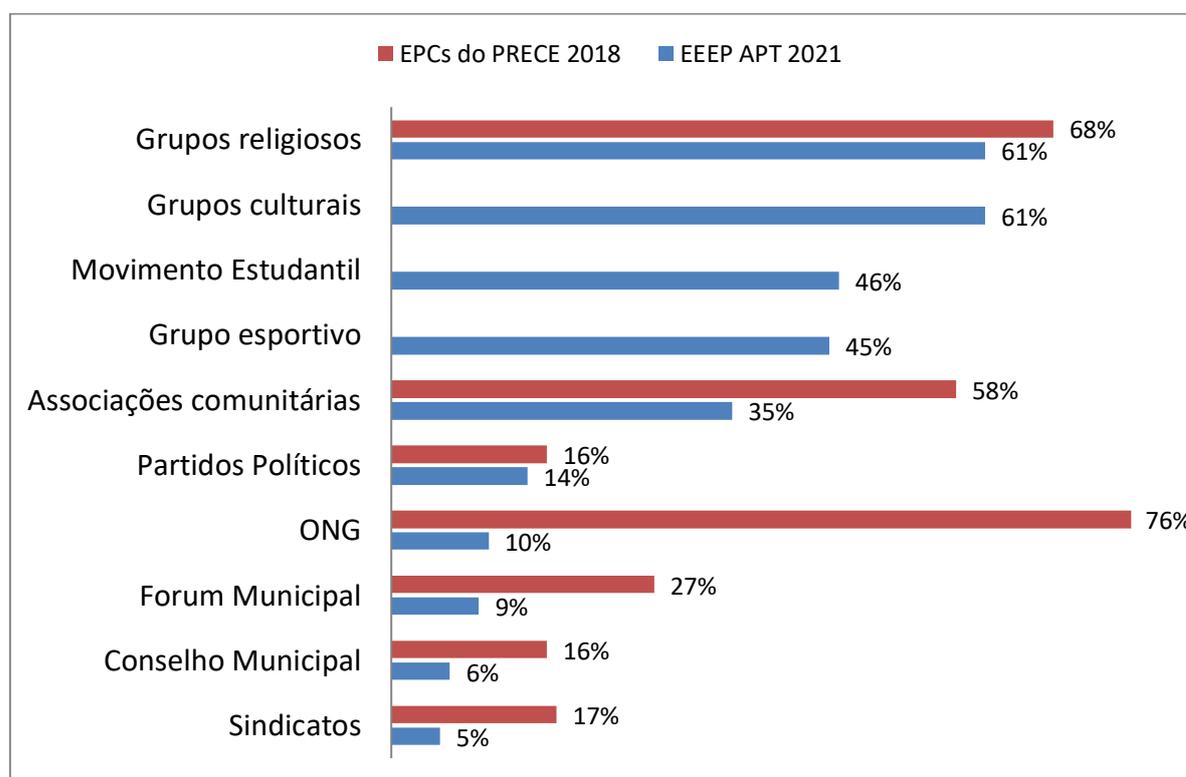
26,2% destacaram a questão religiosa como uma bandeira que assumem socialmente. Apesar desse quantitativo um pouco menor, esta é a categoria de grupo social com maior participação dos egressos da EEEP APT como se vê no Gráfico 23.

Os egressos da EEEP APT têm maior participação em grupos religiosos (61%), grupos culturais (61%), movimento estudantil (46%) e grupos esportivos (45%). Já os

egressos das EPCs do PRECE tinham maior participação em associações comunitárias (58%), ONG (76%), conselhos (16%), fóruns municipais(27%) e sindicatos (17%).

Sobre a participação em partidos políticos é bem similar nos dois grupos: Egressos da EEEP APT (14%) e egressos das EPCs (16%). Sobre interesse em participar no futuro o destaque foi para Organizações Não-Governamentais, 14% dos egressos da EEEP APT afirmaram que gostariam de participar no futuro de uma entidade sem fins lucrativos.

Gráfico 23 – Participação em grupos sociais



Fonte: elaborada pela autora

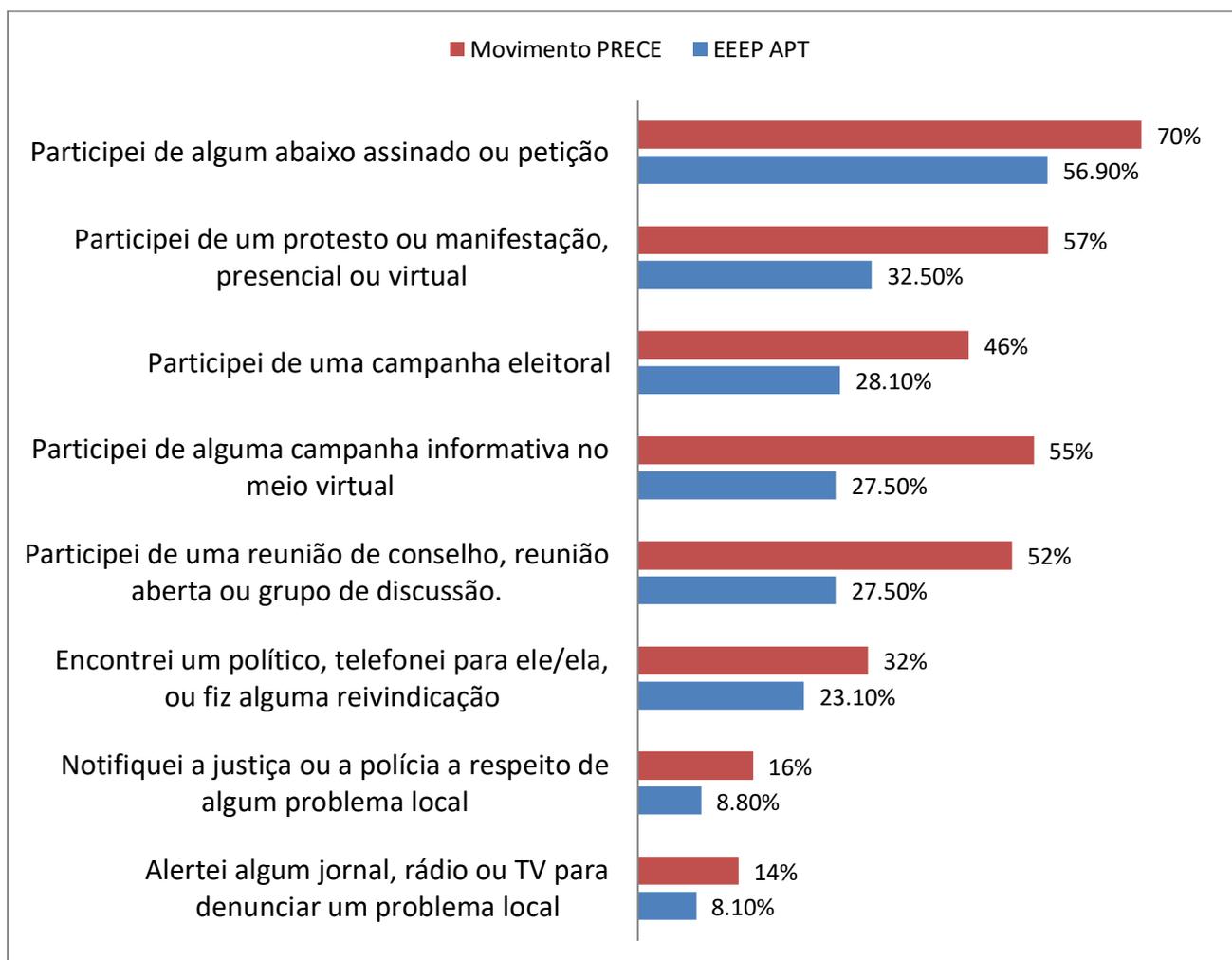
Um último aspecto a ser destacado foi a participação em atividades políticas. Nesse quesito os egressos das EPCs apresentaram maior nível de engajamento em atividades políticas que os egressos da EEEP APT. Como mostra o Gráfico 24.

A atividade com maior engajamento entre os egressos da EEEP APT foi a participação em abaixo assinado ou petição com 56,9%.

Em seguida, a participação em protesto ou manifestação, virtual ou presencial com 32,5%. É preciso considerar que em um ano de pandemia com uma série de restrições para isolamento social, as participações online são as mais esperadas.

Também é interessante pontuar um nível de articulação política partidária expressiva, 28,10 % participou de campanha eleitoral e 23,10% teve algum encontro com político. Denúncias através de jornais e rádios foram as atividades políticas com menor engajamento dentre os itens listados, contudo 8,1% afirmou ter utilizado esses canais. Com valor semelhante, 8,8% afirmou ter feito alguma notificação a justiça ou polícia.

Gráfico 24 – Atividades Políticas



Fonte: elaborada pela autora

Dos respondentes da pesquisa 23,8% afirmou não ter participado de nada relacionado a essas atividades políticas, o que traz a proporção de que cerca de 80% exerceu alguma atividade política no último ano. O que foi confirmado nos Grupos de Discussão como no depoimento abaixo do Jovem IV:

O que eu via era a escola [EEEP APT] sempre engajando os alunos a participarem, serem mais ativos no local onde vivem. Tentarem ver problemas e propor soluções. É uma coisa bem interessante que eu achei que eu nunca tinha visto em nenhum lugar. O pessoal convidar os alunos pra ir assistir, por exemplo, lá na Câmara [dos vereadores de Pentecoste] lá ver o que eles estão falando, quais são os projetos de

leis que eles estão pensando em desenvolver ou algo do tipo. Então assim, eu não vi isso em nenhuma outra escola [...] A gente tem um número realmente muito grande de alunos que estão nessa tecla da política correta, na política de verdade, né? No geral acredito que a escola ela já está bem a frente de muitas outras organizações de ensino com essa questão de dar uma visão melhor pro jovem do que é a política de verdade. Tirar esse medo das pessoas sobre a política, que todo mundo acha que onde tem política tem corrupção, e não é isso! (JOVEM IV, p.15)

No depoimento o jovem cita que atividades desenvolvidas na escola favoreceram esse maior nível de adoção a participação política dos egressos, ocupando espaços de decisão e exercício de cidadania.

Nesse mesmo sentido a EEEP APT também tem reproduzido tais percepções entre seus estudantes na perspectiva de que futuramente estes ocupem espaços de efetiva transformação social como se vê no relato do Jovem I em entrevista: “A escola [EEEP APT] vai influenciar politicamente. Acho que ela já influencia e ela vai influenciar politicamente muito. Pode ficar certo! Os líderes, a maioria dos líderes, daqui a 10 anos de Pentecoste vão ter passado pela Escola [EEEP APT]!” (JOVEM I, p.16).

Nesse ponto a EEEP APT assume papel social de contrapor-se a ordem vigente e fomentar mudanças sociais. Como assevera Mészáros “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (2014, p.76). Ou seja, assumir a escolarização para além da inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, inserção social consciente e transformadora (FREIRE, 2013).

Esse compromisso social dá-se pelo estabelecimento de diferentes relações de cuidado que a EEEP APT estimula em seus estudantes, tal qual propõe Toro (2021): 1) cuidar de si mesmo através do processo de educação emocional, valorização de suas trajetórias de vida, desenvolvendo autocuidado e autodeterminação para construção de seu projeto de vida; 2) cuidar do outro, fomentando mútuo cuidado entre os discentes através das Células Estudantis, onde aprendem além dos conteúdos escolares as habilidades necessárias para um trabalho cooperativo e, de modo semelhante, também estendem relações de cuidado com o professor, enxergando-o de forma empática e estabelecendo com ele parceria e 3) cuidar do planeta, das próximas gerações, ao estimular uma consciência ampliada da realidade entre os estudantes e o papel que podem ocupar no mundo enquanto agentes de transformação.

A perspectiva de retorno fomentada pela EEEP APT em seus egressos alimenta uma percepção de poder pessoal desses jovens de que sua presença, sua existência e sua ocupação dos espaços sociais é uma ferramenta potente de transformação e, por isso mesmo, exige deles esse compromisso ético com o lugar onde habitam, seja em âmbito comunitário, social ou planetário, pensando no legado que podem deixar para as próximas gerações.

8 “VOU CANTAR NOUTRO LUGAR”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em junho de 2021 a EEEP Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) completou 10 anos de sua fundação no Município de Pentecoste-CE enquanto escola do Governo do Estado do Ceará. Contudo, sua concepção foi feita muitos anos antes de sua inauguração em 2011. A escola é coordenada e gerida por equipe de professores da região, jovens que tiveram suas histórias de vida associadas ao Movimento Prece. Ela teve estratégias e projetos pensados e organizados por jovens universitários da Universidade Federal do Ceará e hoje segue se mantendo por meio da colaboração de seus jovens estudantes, atuais e egressos, da rede pública de educação cearense.

É nesse entrelaçar de juventudes de diferentes gerações que a escola se constituiu e forjou essa peculiar parceria entre escola pública, universidade pública e sociedade civil organizada, viabilizando uma potente experiência pedagógica capaz de promover formação integral dos estudantes, articulando competências acadêmicas, socioemocionais e a construção de uma rede discente de apoio para enfrentamento de dificuldades pessoais, escolares e sociais.

Diante disso, buscou-se através dessa investigação compreender os elementos formativos dessa escola pública forjada por juventudes para assim verificar que contribuições a mesma teria para política de educação. Tendo isso em perspectiva chegou-se as seguintes considerações:

Primeira, o surgimento e implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa foi possível dentro de uma confluência de uma conjuntura econômica de crescimento com repasses de recursos para educação básica e expansão do ensino superior com abertura à sociedade civil organizada na gestão pública. O que traz o indicativo de que equipamentos públicos da Política de Educação (universidades, escolas, institutos, etc.) quando providos de uma maior autonomia financeira, realizam uma alocação mais adequada de seus recursos e exercitam uma gestão pública inovadora e participativa, suprindo com maior efetividade as demandas regionais e contemporâneas de seus respectivos contextos.

Segunda, as concepções pedagógicas que permeiam a escola Alan Pinho Tabosa tangenciam concepções de cidadania e atuação social quando valorizam temáticas para além de conteúdos acadêmicos, discutindo a realidade dos estudantes. Isso confirma a compreensão de que quanto maior o nível de participação e autogestão dos estudantes para o funcionamento dos equipamentos da política de educação, maior seu potencial de transformação social.

Terceira, o ingresso, permanência e conclusão no ensino superior de jovens com marcadores sociais como negritude e pobreza, representativo de egressos da EEEP APT, são atravessados por grandes desafios estruturais, institucionais e culturais, resultando em um prolongado tempo de escolarização, insuficiência de recursos para sustentabilidade financeira e fragilizações emocionais decorrentes desse contexto que, a todo momento, “empurra para fora” da ambiência acadêmica esse público juvenil de periferia, urbana ou rural. Diante disso, identificou-se que políticas públicas com abordagens mais coletivas/comunitárias e menos individualizantes através do estabelecimento e fortalecimento de redes de apoio entre juventudes são estratégias potentes na superação de tais dificuldades e quiçá a transformação dessa realidade desigual.

Uma última consideração a ser apontada é que a ideia de “retorno”, presente na proposta da EEEP Alan Pinho Tabosa, gera um tecido social de mútua confiança, solidariedade e reciprocidade, levando a uma atuação comunitária e social comprometida e um maior nível de participação política de seus estudantes egressos. Diante disso, percebe-se a importância de que equipamentos de política de educação estimulem a formação de vínculos que transcendam questões burocráticas/institucionais, reconhecendo a interdependência social presente e valorizando as contribuições de seus egressos como um ciclo cooperativo de contínuo desenvolvimento.

Por fim, faz-se necessário salientar mais uma vez que nesse trabalho assume-se um compromisso ético-político com uma educação transformadora. E agora, frente a maior crise sanitária dessa geração, pandemia da covid-19, e seus efeitos econômicos, políticos e sociais devastadores que levam ao questionamento do modo de vida e cidadania adotados coletivamente, espera-se, como o *esperançar* de Freire (2013), que essa interlocução feita com os egressos da EEEP APT, graduandos, graduados e profissionais de nível técnico corrobore para que os mesmos sintam-se instigados e fortalecidos a vivenciarem uma práxis de compromisso social e cidadania para consolidação de um Estado Democrático de Direito.

São muitos os desafios do presente, superar perspectivas individualistas e estritamente mercadológica da educação é uma necessidade pungente. Nesse sentido, é preciso voltar o olhar e identificar as potencialidades de experiências como a EEEP Alan Pinho Tabosa, reconhecendo a importância do estabelecimento de redes de apoio e comprometimento entre instituições educacionais e comunidade, fazendo-se estratégia de emancipação, inclusão e transformação social tão fundamentais ao Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: autonomia literária, Elefante, 2016.
- AGOSTINI, R. MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra Unb, UFF e UFBA. **Estadão**. 30 abr. 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- ALVES, G. **O novo coronavírus e a catástrofe do capitalismo global**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/20/o-novo-coronavirus-e-a-catastrofe-do-capitalismo-global/>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- ALVES, G. L. Resenha. Resenha: SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- ANDRADE, A. M. T. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019 Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49549> . Acesso em: 28 fev. 2020.
- ANDRADE NETO, M; AVENDANO, A. A; QUEIROZ, T. F. M. (Org) **Guia Prático para Elaboração de Planos de Aula em Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Técnica de Transição Metodológica – ETMFA**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2019.
- ANDRADE NETO, M; AVENDANO, A. A; QUEIROZ, T. F. M. (Org.). **Construindo Lideranças Estudantis Cooperativas e Solidárias**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2020.
- ANDRADE NETO, M. **Pelos que ficaram pra trás e para os que estiveram comigo**: narrativa autobiográfica do Professor Manoel Andrade Neto, um matuto sonhador. In: Memorial para obtenção do título de Professor Titular do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. (texto não publicado).
- ANDRADE NETO, M. **Oficina de autodeterminação**. Formação de Coordenadores de Célula. [s.n] 2020. (texto não publicado)
- ANDRADE NETO, M. **Oficina de Protagonismo Estudantil**. Curso de Liderança Cooperativa e Solidária, 2016. (texto não publicado)
- ANDRADE NETO, M. **Educação pé no chão**: homenagem ao 9º aniversário do PRECE. Acervo do Memorial do Prece, 2003.
- ANDRADE NETO, M. Fundação da Cidade do Prece. **Cidade do Prece**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IWY0cyqdvYQ>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- APRECE. Associação dos Municípios do Estado do Ceará. **Município**. Disponível em: <https://aprece.org.br/blog/municipio>. Acesso em: 03dez. 2020.
- ATLAS DAS JUVENTUDES. **Relatório Completo 2021**, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/sobre/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

AVENDAÑO, A.C.A. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V.M.; AMARAL, C.E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F.G. (orgs) **Psicologia Comunitária e Educação Popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará**. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.

BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. 232f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BENICIO, L. F. S.; BARROS, J.P.P.; RODRIGUES, J.S; SILVA, D.B.; LEONARDO, C.S.; COSTA, A.F. Necropolítica e Pesquisa-Intervenção sobre Homicídios de Adolescentes e Jovens em Fortaleza, CE. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 38, n. spe2, pp. 192-207, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212908>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BITU, Corina Bastos. **Aprendizagem Cooperativa: Uma Análise da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora-MG, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/CORINA-BASTOS-BITU.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: difel, 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2020

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**, Lei Federal 8.069, de 13/07/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 28 fev. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 10.172/2001**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev.2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 fev.2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 fev.2020

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Programa **Brasil Profissionalizado**. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 20 fev.2020

BRASIL. Diário Oficial da União. 25 abr. 2007. **Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 20 fev.2020

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. [S. l.], 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 fev.2020.

BRASIL. Presidência da república. lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 28 fev.2020.

BRASIL.Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020

BRASIL.Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 28 fev.2020.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução. CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notícias**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/ensino-medio-registra-crescimento-historico-no-ideb-2019#:~:text=Entre%202005%20e%202017%2C%20o,4%20para%203%2C8%20pontos>. Acesso em: 07 abr. 2021

BRASIL. Senado Federal. **Notícias**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRAZ, M. M. A. **Ciência Moderna e Mudança de Paradigma**, 2015, mimeo.

BZUNECK, J. A; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, Ago/Dez, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em 13 fev. 2021.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, F. V; ANDRADE NETO, M.. **Metodologias Ativas**: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de Projetos. São Paulo: República do Livro, 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GUERRA, E. C. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v.19, n.1, p.41-60, jan./jun. 2015.

CARVALHO, A. M. P.; GUSSI, A. F. **Mesa redonda**: perspectivas contemporâneas em avaliação de políticas públicas. Seminário MAPP – Março 2011 Auditório José Albano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r9hswzzBmOs>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, A. M. P.; MILANEZ, B.; GUERRA, E. C. Rentismo-neoextrativismo: a inserção dependente do Brasil nos percursos do capitalismo mundializado (1990-2017). In: RIGOTTO, R. M; AGUIAR, A. C. P.; RIBEIRO, L. A. D. (orgs). **Tramas para a justiça ambiental**: diálogo de saberes e práxis emancipatória. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Liber livro, 2009.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Educação Profissional. **Criação das EEEPs**. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 02 set. 2020.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a **criação das Escolas Estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências**, publicada no DOE de 23/12/2008, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3,

CEARÁ. Decreto nº 29.704/2009 de 14 de abril de 2009. **Altera o programa de estágios em órgãos e entidades da administração pública estadual direta, indireta, autárquica e fundacional para adequar as disposições impostas pela lei federal nº11.788, de 25 de setembro de 2008 e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Ceará de 14 de abril de 2009, série 3, ano I, Nº 066.

CEARÁ. Decreto nº 30.282/2010 de 04 de agosto de 2010. **Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (seduc), e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de 05 de agosto de 2010, série 3, ano I, nº146.

CEARÁ. Decreto nº 33.532 de 30 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas adotadas pelo estado do ceará para contenção do avanço do novo coronavírus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200330/do20200330p01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. **Notícias**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/>. Acesso em 02 set. 2020.

CEARÁ. **Notícias**. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/09/21/ceara-tem-maior-crescimento-dos-ultimos-dez-anos-na-proporcao-de-jovens-que-concluíram-o-ensino-medio/>. Acesso em 06 abr. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CITÓ, Renan Brasil Cavalcante. **Nós temos o poder de carismatizar o estado: avaliação da parceria entre sociedade civil e estado em uma experiência de saúde mental comunitária de Fortaleza**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

COART. Coordenadoria de Articulação entre Universidade e Escola Básica. Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica. Universidade Federal do Ceará. **Relatório de Atividades – 2019**, 2020. (documento não publicado).

COCHITO, M.I.G.S. **Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: ACIME, 2004.

COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA .
CCPHA. Cada vida importa. Relatório **Meninas no Ceará: A Trajetória de Vida e de Vulnerabilidades de Adolescentes Vítimas de Homicídio**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará; Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; UNICEF, 2020. Disponível em: http://ideiaeventos.com.br/CPCV/Relatorio_-_Meninas_no_Ceara_26_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

COOPERATIVE LEARNING INSTITUTE. **Introduction to Cooperative Learning**. Disponível em: <http://www.co-operation.org/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

COSTA, A.C.G **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo?** Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf . Acesso em: 13 fev. 2021.

COSTA, A. C. G. (Org.). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.

DAGNINO, E. Sociedade Civil, Espaços Públicos e a Consolidação Democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAYRELL, J. Escolas e Culturas Juvenis. In M. FREITAS; F. PAPA (Orgs). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluências emergentes. In: **Paradigmas y perspectivas en disputa**. Manual de investigación cualitativa. Vol. II, GEDISA editorial, 2012.

DESIGUALDADE social renova recorde histórico. **G1**. Globo. 24 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/06/14/desigualdade-social-renova-recorde-historico-no-1o-trimestre-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2021.

DUCKWORTH, A. **Garra: o poder da paixão e da perseverança**. Rio de Janeiro: intrínseca, 2016.

DWECK, Carol. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: objetiva, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Disponível em:
<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido>. Acesso em: 07 abr. 2021.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Escola. EEEP Alan Pinho Tabosa. **Por que a Escola Alan Pinho Tabosa é uma escola Transformadora?** Disponível em:
<https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-estadual-de-educacao-profissional-alan-pinho-tabosa/>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ESCOLAS 2030. **O programa**. Organizações-polo. Disponível em:
<https://escolas2030.org.br/o-programa/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

FAGNANI, E.; CALIXTRE, A.. A política social e os limites do experimento desenvolvimentista (2003-2014) **Texto para Discussão**. Unicamp. IE, Campinas, n. 295, maio 2017. Disponível em:
<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3524/TD295.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERRARI, M.. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. 2008. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em: 29 jan. 2021

FERREIRA. S. C. S. de. Cidadania, Currículo e Educação com participação. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 12, n. 1, p. 107-120, jan./jun. 2012.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Anuário de Segurança Pública de 2021**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível em:
<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/infografico-2020-v6.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2021**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021: Disponível em:
<http://cepia.org.br/wp-content/uploads/2021/09/atlas-violencia-2021-infografico-v4.pdf>
Acesso em: 28 jan. 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. Sao Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GADOTTI, M. Prefácio. In FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GENTILI, P. A macdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In COSTA, M.V. (ORG) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLOBOPLAY. Professor mudou a forma de ensinar matemática em suas classes. **Encontro com Fátima Bernardes**. 28 jun. 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7726271/> Acesso em: 21 mar. 2020.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE**.v.35 • n.2 • mar. /abr, 1995.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C.S; MALAQUIAS, J.V; SILVA, C. F. R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos Indicadores socioculturais. **AVAl Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008.

GRAGNANI, J. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. **BBC News Brasil** . 12 jul. 2020 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In SAWAIA, B. (org) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14 ed. Petrópoles: vozes, 2014.

GUSSI, A. F. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS**, 1, 2015, Brasília. Anais... Brasília: Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas, 2015.

HARVEY, David: **Política anticapitalista em tempos de coronavírus**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/#prettyPhoto>. Acesso em: 17 jul. 2020.

HIRSCH, J. **Teoria Materialista do Estado**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/pentecoste.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA (IPEC). Maior preocupação dos jovens no Brasil é o combate à fome e à pobreza. **Revista Galileu**. 04 nov. 2021. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/11/maior-preocupacao-dos-jovens-no-brasil-e-o-combate-fome-e-pobreza.html>. Acesso em: 05 nov. 2021.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Positive Interdependence**: the heart of cooperation. Edina, MN: Interaction Book Company, 1993.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Aprender juntos y solos**: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1999.

JORNALPARAIPABA. **Região do Vale do Curu**. Disponível em :<http://jornalparaipaba.blogspot.com/2014/11/conheca-regiao-do-vale-do-curu-que.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÃO, D. S. S. **Avaliação da proposta da aprendizagem cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem**: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará. 2019. 282f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>. Acesso em: 28 fev. 2020.

LIMA, I.A.Q; LEÃO, F.A.F. Universidade e educação superior no Brasil: disputa hegemônica, políticas públicas e lógica de mercado. In RIGOTTO, R.M.; AGUIAR, A.C.P.; RIBEIRO, L.A. (org) **Tramas para a justiça ambiental**: diálogo de saberes e práxis emancipatórias. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: LIDEL, 2009.

LOPES, E.L. **Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária no Ceará**. 1 vídeo (1h e 20 min). Publicado pelo canal Encontros Universitários 2020 UFC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lrUc-N_Exqw . Acesso em: 07 abr. 2021.

LOVATO, A.; FRANZIM, R (orgs). **O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: Instituto Alana/Ashoka Brasil, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. **Crônica do Prece**: homenagem ao 18º anos do PRECE, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzZldpX3i7w&t=460s>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A.. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In: **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In SILVA, H.S; BORELLI, J.F.F (ORG). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

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**. 2018. 96f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2018.

MATOS, C.G.A; MATOS, K.S.L; BARBOSA, M.S. Protagonismo Juvenil Cooperativo e Solidário e sua relação com a cultura de paz. In: MATOS, K.S.L. **Cultura de Paz, educação e espiritualidade II**. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa com educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v36n02/v36n02a10.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2022.

MEMORIAL DO PRECE. **Histórico**. Disponível em <http://memorialdoPrece.blogspot.com/2013/06/os-anuncios-e-prenuncios-do-Prece.html> Acesso em: 16 fev. 2021.

MENEZES, T.J.M. **Cabras da peste: rap em homenagem ao Prece, 2007?**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jt_P4QTO6rA. Acesso em: 10 mar. 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed., rev. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed., rev. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MORAIS, A.B.; RAMOS, T.W.S. Coordenadores de Células Estudantis: interação discente e cooperação como prática pedagógica. In: MATOS, K.S.L. **Cultura de Paz, educação e espiritualidade II**. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015.

MOVIMENTO DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **O que é o Movimento e quais seus objetivos?** 29 jul.2008. Disponível em: <http://movescolapublica.blogspot.com/>. Acesso em: 30 ago.2021

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO PELA EDUCAÇÃO. **Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/escola-estadual-de-educacao-profissional-alan-pinho-tabosa/>. Acesso em: 19 set. 2021.

MIRANDA, C. S. N; BARBOSA, M. S; MOISÉS, T. F. **A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula**. Revista do Nufen, Belém (PA), ano 3, v. 1, n. 1, p.17-40, jan./jul. 2011.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza**. São Paulo: Cortez, 2003.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**. v.42, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200006>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **Linha do tempo: resposta da OMS à COVID-19**. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> Acesso em: 17 jan. 2022.

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:historia-e-mtodo> Acesso em: 04 abr. 2021.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São

Paulo: Queiroz, 1984.

PAULANI, L. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. In: **Boletim de economia e política internacional/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Diretoria de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais. – n.1, (jan./mar. 2010 –). – Brasília: Ipea. Dinte, 2010.

PERFIL da pobreza na crise. **Nexo jornal**. 25 ago. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/25/Desigualdade-de-g%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-o-perfil-da-pobreza-na-crise>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PINHEIRO, A. **Criança e Adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINHEIRO, A. A. A.; NASCIMENTO, V. S. Práticas de Cuidado, BuenVivir e Políticas Públicas – Instigações para Ampliar sua Compreensão. **O público e o privado**. n.31, p. 229-248, 2018. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2808>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PINHEIRO, A.A. A.; SOUSA, B. D.L., NEGREIROS, D. J., BARROS, J. P. P., QUIXADÁ, L.M.; COLAÇO, V. de F.R. Em movimento: relato de uma experiência coletiva de resistência à violência no Ceará. Conhecer: **Debate Entre O Público E O Privado**, 9(22), 45–59, 2019.

PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 273 p. ISBN: 978-85-7993-194-9

QEDU. Taxas de rendimento. **EEEP Alan Pinho Tabosa**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 07 abr. 2021.

QUEIROZ, T. F. de M. NASCIMENTO, V. S. A experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa: uma interseção entre a universidade, o movimento prece e a rede de ensino cearense. **Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021a. p. 131-149. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74358>. Acesso em: 29 mar. 2021.

QUEIROZ, T. F. de M. NASCIMENTO, V. S.. Relato de percurso metodológico multidimensional na Escola Alan Pinho Tabosa. In **Revista Brasileira de Avaliação**. 10 (2), 2021b. Disponível em: <https://www.rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202110014>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RIBEIRO, T. W. de S. R. **Capital social e participação política**: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE. 2018. 191f. - Dissertações (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43212>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RODRIGUES, Francisco Antonio Alves. **Instituto Coração de Estudante**: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3140>. Acesso em: 25 jan.2022.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

RODRIGUES, L. C. Por uma Avaliação em Profundidade de Políticas e Programas Sociais: Diálogos com Experiências de Pesquisa. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Dimensões, Interfaces e Práticas de Avaliação de Políticas Públicas**. 1 ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014, p. 1-568.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: PRADO, E. C.; DIÓGENES, E. M. N. (Org.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação & gestão escolar**. Maceió, AL: Edufal, 2011a.

RODRIGUES, L. C.. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 16, março 2011b. (pg 55-73)

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, L. S.; FREITAS, V. J. de; SÁ, F. R. de; XIMENES, V. M. Programa de educação em células cooperativas sob o olhar da psicologia comunitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**. v.7,n.1,2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19053>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SEMENTES DA EDUCAÇÃO. **O projeto**. Disponível em: <https://sementesdaeducacao.com.br/>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SCHEIN, Edgar. **Cultura Organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, C.R.; LOPES, R.E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. v. 17, n. 2,2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, M. O. S Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. **Textos & Contextos**. v. 11, n. 2, p. 222 - 233, ago./dez, 2012.

SINTUFCE. Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Federais no Estado do Ceará. Notícia. **Professor Custódio Almeida obtém maioria dos votos em consulta à comunidade universitária para escolha de reitor da UFC**. 09 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.sintufce.org.br/noticias/909-professor-custodio-almeida-obtem-maioria-dos-votos-em-consulta-a-comunidade-universitaria-para-escolha-de-reitor-da-ufc> Acesso em: 17 fev. 2021.

SOUSA, I.S; NUNES, L. F; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Rev. psicologia política** São Paulo , v. 20, n. 48, p. 370-384, ago. 2020 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2020000200009. Acessos em: 24 ago. 2021.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009

TAVARES, V. Força de trabalho mais barata do mercado é a jovem. **EPSJV/Fiocruz**. 29 mar. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/forca-de-trabalho-mais-barata-do-mercado-e-a-jovem>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TORO, Bernardo. **O cuidado**: o paradigma ético da nova civilização - elementos para uma nova cosmovisão. Bogotá, 2009. Disponível em: https://faculdaadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Texto-_Bernardo-Toro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. UFC. Notícias. **UFC e Seduc parceiras na Escola Profissionalizante de Pentecoste**. 21 de junho de 2011. Disponível em <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/2500-ufc-e-seduc-parceiras-na-escola-profissionalizante-de-pentecoste>. Acesso em: 05 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conexões de saberes. **Área de atuação**. Disponível em: <http://www.conexoes.ufc.br/areadeatuacao.htm>. Acesso em: 17 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. PACCE. **Home**. Disponível em: <http://www.pacce.ufc.br/pacce/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. EIDEIA. Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica. **Prece divulga resultado final da seleção para a Jornada Formativa 2018**. 29 jun.2018. Disponível em: <https://eideia.ufc.br/pt/Prece-divulga-resultado-final-da-selecao-para-a-jornada-formativa-2018/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

VIDEOCAMP. Movie, **Ep.9 – Sementes da Educação – EEEP Alan Pinho Tabosa**. 2021a Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-9-sementes-da-educacao-eeep-alan-pinho-tabosa>. Acesso em: 05 abr. 2021.

VÍDEOCAMP. Playlist. **Corações e Mentes – Escolas que transformam**. 2021b. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/playlists/coracoes-e-mentes-escolas-que-transformam> Acesso em: 05 abr. 2021.

VIEIRA, Emanuel Meireles. **Atividade comunitária e conscientização**: uma investigação a partir dos modos de participação social. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1495>. Acesso em: 17 fev. 2021.

VANDRÉ, G; BARROS, T. **Disparada**. São Paulo: Phillips, 1966. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=82dRs2z6iQs&t=112s>. Acesso em: 10 mar. 2022.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA COM IDEALIZADORES DA PROPOSTA DA EEEP
ALAN PINHO TABOSA**

- 1. Perfil demográfico:** Sexo, Idade, Município que reside, escolaridade, profissão
- 2. Qual sua vinculação com o PRECE?**
(período de vinculação, atividades exercidas, status atual, objetivos compartilhados, seus sentimentos em relação à instituição, expectativas futuras)
- 3. Qual sua vinculação com a Universidade Federal do Ceará?**
(período de vinculação, atividades exercidas, status atual, objetivos compartilhados, seus sentimentos em relação à instituição, expectativas futuras)
- 4. Qual sua vinculação com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará?**
(período de vinculação, atividades exercidas, status atual, objetivos compartilhados, seus sentimentos em relação à instituição, expectativas futuras)
- 5. Você poderia relatar qual o contexto de surgimento da EEEP Alan Pinho Tabosa?**
(Com qual propósito e objetivo foi implantada? O que facilitou sua implantação? O que dificultou? Quais foram os parceiros desse processo? Etc.)
- 6. Você poderia relatar quais as concepções pedagógicas da escola?**
(Como percebem e lidam com o público jovem? Qual o papel da escola na sociedade? Qual a relação da educação com a formação de cidadãos?)
- 7. Como você imagina que seja a percepção de cidadania e compromisso social dos egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa?**
 - Há uma consciência de vinculação com a EEEP APT e com sua comunidade/município de origem?
 - Há disponibilidade de ajudar a EEEP APT e/ou comunidade/município?
 - Há uma responsabilização de melhorar a EEEP APT e/ou comunidade/município?
 - São aptos e dispostos a construir parcerias para melhorar a EEEP APT e comunidade/município?
 - Eles se importam com o futuro da EEEP APT e/ou comunidade/município de origem que seriam capazes de abrir mão de benefícios pessoais para ajudar a EEEP APT e/ou comunidade/município?

APÊNDICE B – TÓPICOS DO QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA

SECÃO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, antes de iniciar o questionário leia atentamente o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" descrito abaixo:

Essa pesquisa é voltada para quem concluiu o ensino médio na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) de Pentecoste-CE, ou seja, estudante EGRESSO (ex-aluno/ex-aluna) da EEEP APT. Trata-se de uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará realizada pela mestrandia TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ e orientada pela Profª Drª VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO.

Sua participação é livre e voluntária e a qualquer momento pode interromper o preenchimento do questionário ou negar seu consentimento de participação na pesquisa mesmo após o envio. O sigilo é garantido. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa para fins acadêmicos.

Qualquer dúvida, reclamação ou denúncia sobre a pesquisa você poderá entrar em contato direto com a pesquisadora através do e-mail talitafdemoises@gmail.com ou com a secretaria do PPGAPP/UFC pelo telefone (85) 3366.9663.

São perguntas de múltipla escolha sobre sua experiência de aprendizagem na escola, sua trajetória e atuação profissional e percepção sobre compromisso social.

O tempo estimado para responder o questionário é de 15 minutos.

SECÃO 2 – DADOS GERAIS

- Seu e-mail
- Seu telefone (Preferencialmente whatsApp)
- SEXO
- IDADE
- MUNICÍPIO EM QUE MORA ATUALMENTE?
- MUNICÍPIO EM QUE SEU NÚCLEO FAMILIAR RESIDE (SEU MUNICÍPIO DE ORIGEM)?
- QUAL SUA ESCOLARIDADE ATUAL?
- QUAL SUA COR/RAÇA?
- QUAL SUA RENDA FAMILIAR? Considere sua renda pessoal mais a renda dos membros da família que contribuem para seu sustento.
- ANO DE INGRESSO NA EEEP APT
- ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO
- QUAL FOI SEU CURSO PROFISSIONALIZANTE NA EEEP APT?
- DE QUAIS PROJETOS PARTICIPOU NA EEEP APT?

SECÃO 3 – SOBRE SEU INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

- SOBRE SUAS TENTATIVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR
- AVALIE COMO OS ITENS ABAIXO INFLUENCIAM SEU ACESSO AO ENSINO SUPERIOR (1- Não é muito importante/5-muito importante)
 - Minha condição socioeconômica (Como acesso a materiais didáticos, computador e internet de boa qualidade, espaço e tempo disponível para estudar, etc.)
 - O apoio da minha família.

- A existência de políticas governamentais de inclusão, como cotas (SISU), políticas de bolsa (PROUNI) e financiamentos (FIES).
- Minha inteligência e capacidade cognitiva "inata", meu "Q.I".
- A qualidade da escola, o nível de conhecimento e a competência didática dos meus professores.
- Meu esforço pessoal, quantidade de horas de estudo dedicadas.
- Minha capacidade de interagir com outras pessoas para aprendizagem, tempo de estudo em grupo ou com colega.
- Minha autoconfiança de que sou capaz de alcançar meus objetivos.
- Saber identificar a forma que aprendo melhor e utilizar estratégias adequadas aos meu estilo de aprendizagem.
- Conhecer a história de vida de superação e êxito de meus professores da EEEP APT.
- Conhecer a história do Movimento PRECE e a superação e êxitos de pessoas da minha região
- Conhecer a história de vida de superação e êxito de ex-estudantes da EEEP APT. Acreditar que minha vida e de meus familiares mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior.
- Acreditar que a situação da EEEP APT mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior.
- Acreditar que a vida das pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO mudaria para melhor devido ao meu ingresso no ensino superior.
- Ter a confiança de que poderia contar com a EEEP APT para superar minhas dificuldades durante a graduação.
- Ter a confiança de que poderia contar com outros estudantes egressos da EEEP APT para superar minhas dificuldades.
- Ter a confiança de que poderia contar com pessoas de minha comunidade/município para superar minhas dificuldades.

SECÃO 4 – SOBRE SUA GRADUAÇÃO

- ANO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR
- Qual seu curso de graduação?
- SUA GRADUAÇÃO É DE QUAL INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR?
- SOBRE A CONCLUSÃO DA SUA GRADUAÇÃO
- QUAIS AUXÍLIOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL UTILIZOU EM SUA GRADUAÇÃO?
- DE QUAIS BOLSAS UNIVERSITÁRIAS FEZ PARTE?
- CASO TENHA SIDO BOLSISTA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA(PACCE/PRECE) ESPECIFIQUE POR QUANTO TEMPO.
- VOCÊ EXERCEU ATIVIDADE REMUNERADA PARA MANTER-SE NA GRADUAÇÃO?
- QUEM DEU APOIO PARA CONSEGUIR RECURSOS PARA SEU SUSTENTO (Ex: aluguel de casa, alimentação, materiais didáticos, transporte)
- QUEM DEU INFORMAÇÕES SOBRE AUXÍLIOS E BOLSAS UNIVERSITÁRIAS?
- QUEM DEU APOIO PARA SUPERAR MOMENTOS EMOCIONALMENTE DIFÍCEIS DURANTE A GRADUAÇÃO?

SECÃO 5 - SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- SOBRE SUA INSERÇÃO ATUAL NO MERCADO DE TRABALHO

- SOBRE AS RELAÇÕES NO AMBIENTE DE TRABALHO (0-nunca/5-frequentemente)
- Hoje consigo me colocar no lugar das pessoas de forma empática quando estou em equipes de trabalho.
- Reconheço a importância das pessoas com quem trabalho e tenho atitude de gratidão
- Percebo a importância do meu trabalho e ajo de forma responsável.
- Consigo compartilhar, de forma sincera e respeitosa, minha avaliação sobre o trabalho de minha equipe.
- Uso estratégias para envolver e estimular a participação de colegas de equipe para uma melhor realização do trabalho.
- Valorizo minha origem e me sinto a vontade para compartilhar minha história de vida para colegas do trabalho.
- Para mim faz todo sentido que em alguns momentos é preciso parar, identificar quem está ficando para trás e ajudar essas pessoas;
- Acredito que às vezes é necessário abrir mão de algum benefício pessoal, para o bem de outra pessoa ou de um coletivo.
- Consigo manter-me motivado, sem desistir, perseverando até alcançar os objetivos propostos
- Tomo decisões de forma autônoma e responsável, independente da postura de outros colegas.
- Acredito que sou capaz de fazer qualquer coisa que realmente decida a me empenhar a conseguir.
- Compartilho meu ponto de vista e dou feedback a quem está no cargo de chefia/coordenação para cooperar com o trabalho da equipe
- Tomo iniciativa e exerço liderança sempre que percebo ser necessário, independente do meu cargo ou função.
- MARQUE O ITEM QUE MELHOR REPRESENTA O QUANTO A EEEP APT OPORTUNIZOU O DESENVOLVIMENTO DESSE ASPECTO EM VOCÊ.

SEÇÃO 6 – SOBRE SEU COMPROMISSO SOCIAL

- QUE AÇÕES VOCÊ JÁ EXECUTOU DEPOIS QUE CONCLUIU ENSINO MÉDIO.
- MARQUE OS ITENS ABAIXO A PARTIR DA SUA AUTOPERCEPÇÃO SOBRE SEU NÍVEL DE COMPROMETIMENTO ATUAL COM A EEEP APT, COM OS EGRESSOS DA EEEP APT E COM AS PESSOAS DE SUA COMUNIDADE/MUNICÍPIO (0-pouca/5-Muita)
 - Tenho CONSCIÊNCIA DA REALIDADE da EEEP APT. Sei identificar os principais problemas, o que os causa e quais suas consequências
 - Tenho CONSCIÊNCIA DA REALIDADE dos EGRESSOS DA EEEP APT. Sei identificar os principais problemas, o que os causa e quais suas consequências
 - Tenho CONSCIÊNCIA DA REALIDADE das pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO. Sei identificar os principais problemas, o que os causa e quais suas consequências
 - Se for solicitado(a) tenho DISPONIBILIDADE PARA COLABORAR com a EEEP APT, dedicando tempo, apoio profissional, financeiro, motivacional ou de outra forma possível.
 - Se for solicitado(a) tenho DISPONIBILIDADE PARA COLABORAR com os EGRESSOS DA EEEP APT, dedicando tempo, apoio profissional, financeiro, motivacional ou de outra forma possível.

- Se for solicitado(a) tenho DISPONIBILIDADE PARA COLABORAR com pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO, dedicando tempo, apoio profissional, financeiro, motivacional ou de outra forma possível.
- Tenho AUTONOMIA e assumo a RESPONSABILIDADE por tomar INICIATIVAS que possam melhorar a EEEP APT.
- Tenho AUTONOMIA e assumo a RESPONSABILIDADE por tomar INICIATIVAS que possam melhorar a situação de EGRESSOS DA EEEP APT.
- Tenho AUTONOMIA e assumo a RESPONSABILIDADE por tomar INICIATIVAS que possam melhorar a situação de pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO
- Faço a articulação de PARCERIAS para trabalharem de forma COOPERATIVA no alcance de objetivos para a EEEP APT.
- Faço a articulação de PARCERIAS para trabalharem de forma COOPERATIVA no alcance de objetivos para EGRESSOS DA EEEP APT.
- Faço a articulação de PARCERIAS para trabalharem de forma COOPERATIVA no alcance de objetivos para as pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO.
- Tenho COMPROMISSO SOLIDÁRIO e quando é necessário abro mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefício para EEEP APT.
- Tenho COMPROMISSO SOLIDÁRIO e quando é necessário abro mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefício para EGRESSOS DA EEEP APT.
- Tenho COMPROMISSO SOLIDÁRIO e quando é necessário abro mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefício para pessoas da minha COMUNIDADE/MUNICÍPIO
- MARQUE O ITEM QUE MELHOR REPRESENTA O QUANTO A EEEP APT OPORTUNIZOU O DESENVOLVIMENTO DESSE ASPECTO EM VOCÊ.
- Que “bandeiras” ou causas você tem interesse atualmente? Pode citar mais de uma se for o caso.
- Marque sua participação nas organizações listadas abaixo
- Nos últimos 12 meses, você realizou e/ou participou de alguma dessas atividades ou atos?
- Marque os 3 valores que considera mais importantes para a sociedade
- PARA FINALIZAR, QUAL A IMPORTÂNCIA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA PARA VOCÊ?

APÊNDICE C – GRUPOS DE DISCUSSÃO COM EGRESSOS DA EEEP ALAN PINHO TABOSA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Essa pesquisa é voltada para quem concluiu o ensino médio na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) de Pentecoste-CE, ou seja, estudante EGRESSO (ex-aluno/ex-aluna) da EEEP APT. Trata-se de uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará realizada pela mestrandia TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ e orientada pela Prof^a Dr^a VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO. Sua participação é livre e voluntária e a qualquer momento pode encerrar sua participação na pesquisa mesmo após o envio de suas respostas. O sigilo é garantido. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa para fins acadêmicos. Qualquer dúvida, reclamação ou denúncia sobre a pesquisa você poderá entrar em contato direto com a pesquisadora através do e-mail talitafdemoises@gmail.com ou com a secretaria do PPGAPP/UFC pelo telefone (85) 3366.9663.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar dessa pesquisa.

TERMO DE COMPROMISSO DE PARTICIPAÇÃO:

-Farei minha parte para que seja um espaço democrático, de livre expressão e mútuo respeito, entendendo que qualquer manifestação que ofenda tais princípios não será tolerada; - Guardarei sigilo. Não compartilharei com terceiros nenhum áudio, texto ou imagem socializada no grupo de discussão; -Acompanharei as atividades do grupo durante seu período de realização e compartilharei com o grupo minha opinião sobre o tema apresentado; - Qualquer desconforto, desejo de desistência ou indisponibilidade comunicarei a pesquisadora em privado; -Permito a utilização parcial ou integral de meus depoimentos na pesquisa, guardado meu anonimato

Eu declaro que li cuidadosamente este "Termo de Compromisso de participação" e estou de acordo em participar dessa pesquisa.

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O GRUPO DE DISCUSSÃO

- O grupo de Discussão acontecerá ininterruptamente de sexta à segunda. A participação acontecerá de forma assíncrona, conforme a disponibilidade de cada um ao longo dos 4 dias do grupo;
- A partir de sexta-feira serão postadas as afirmativas, enumeradas da seguinte forma: Afirmativa 1, Afirmativa 2 e Afirmativa 3...
- Cada participante do grupo de discussão deverá opinar sobre cada afirmativa especificamente, exemplo: “Sobre a afirmativa 1, eu concordo com ela, porque a meu ver...”, “Sobre a afirmativa 2, eu discordo. Acho que na verdade o que acontece é que....”
- Os participantes podem usar áudio ou texto, como se sentirem mais à vontade. E quantas vezes considerar satisfatório. Sugerimos que NÃO sejam usados vídeos.
- Como a atividade não acontecerá de forma síncrona. É interessante que os participantes acompanhem a opinião dos demais colegas no grupo e siga dando sua opinião sobre o assunto.
- Contudo, a proposta NÃO é que ocorra o DEBATE SOBRE AS OPINIÕES lançadas

pelos colegas. Havendo discordância sobre o tema, o participante deve argumentar seu ponto de vista em relação a afirmativa proposta e não em relação a opinião específica de algum colega participante.

- Eventualmente, a medida que julgar necessário, a pesquisadora poderá intervir na discussão do grupo, mediando para que os objetivos e compromissos assumidos entre todos sejam alcançados.
- O debate ficará centrado em sua concordância e discordância da afirmativa e os argumentos para seu posicionamento.
- Você pode enviar quantas respostas considerar satisfatória sobre aquele tema, enquanto o grupo de discussão estiver acontecendo, até o dia 06/12.

AFIRMATIVAS SOBRE OS EGRESSOS

Afirmativa 1: A cada 180 egressos da APT, 82 não ingressam de imediato no ensino superior, destes 77 persistem até conseguir. Entre os 5 que perdem o interesse no ensino superior, apenas 1 trabalha na sua área de formação técnica-profissionalizante.

Afirmativa 2: A cada 5 egressos da APT no ensino superior, 1 conta com apoio de colegas para seu sustento financeiro e 4 contam com apoio de colegas para seu sustento emocional durante a graduação.

Afirmativa 3: A maioria dos egressos da EEEP APT são mulheres, jovens, negras e pobres e o maior nível de escolarização delas rompe com as baixas expectativas sociais que teriam com esse perfil sociodemográfico na realidade brasileira.

Afirmativa 4: Os egressos da EEEP APT se percebem mais SOLIDÁRIOS (dispostos a abrir mão de alguma vantagem pessoal para possibilitar benefícios coletivos) que COOPERATIVOS (dispostos a fazer articulação de parcerias para trabalharem para alcance de objetivos coletivos)

Afirmativa 5: A cada 45 egressos, 22 já desenvolveram ações para ajudar a escola Alan Pinho e 15 já desenvolveram ações para ajudar pessoas de sua comunidade/município de origem.

Afirmativa 6: Egressos da APT têm como suas principais causas de defesa: educação, saúde e questões de gênero (LGBT+QI+, Movimento feminista). A cada 45 egressos da EEEP APT, 11 participa de atividades políticas (abaixo assinado, manifestações, campanhas eleitorais, reivindicações a um político, etc.)

ANEXO A – RESPOSTA DOS 160 EGRESSOS SOBRE “QUAL A IMPORTÂNCIA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA PARA VOCÊ?”

1. Desenvolveu muito minhas habilidades comunicativas, e também de como tratar pessoas.
2. Foi muito importante para a minha formação acadêmica e humana e sei que é um projeto que possibilita transformação social.
3. Foi importante e ainda continua sendo, por ter me passado conhecimentos inéditos, obrigada. Saudades demais de passar meu tempo na minha ex casa. Obrigada!
4. Me ajudou a crescer muito e a sonhar também e mais do que isso, buscar pelos meus sonhos.
5. Sinto que ela sempre irá fazer parte da minha história, tenho um laço muito forte com a instituição.
6. A Alan Pinho fez muita diferença na minha vida, me fez ter outra perspectiva da vida, ganhar senso crítico próprio e levantar questões que nunca tinha pensado antes. Melhorou minha capacidade de socializar e de cooperar em grupo, além de me apresentar novas pessoas maravilhosas.
7. Impulsionou o meu desenvolvimento pessoal.
8. Não teve muita importância, mas foi lá que encontrei amigos que são importantes na minha vida . Sobre o resto , a educação é boa e tem ótimos projetos. Mais alguns não são aplicados na vida real e o deveria ter não estava sendo aplicado quando estava . Faltou empatia e ajuda em relação a saúde mental.
9. Gigantesca
10. A EEEP Alan Pinho Tabosa foi essencial pra minha vida, hoje acredito que sou uma estudante melhor, que vejo um bom futuro e construo todos os dias um bom futuro somente porque participei dessa escola, não sei como seria se não tivesse entrado, me auxiliou completamente, os professores, coordenação e os outros trabalhadores da escola, cada um me ajudou a melhorar e me tornar mais autônoma, responsável e preparada para o ensino superior, e até hoje sou muito grata.
11. A EEEP Alan Pinho Tabosa foi de fundamental importância para minha formação acadêmica e cidadã. Sou muito grato a todos os professores, coordenadores e funcionários em geral que possibilitaram uma vivencia de contínuo aprendizado.
12. É um lugar onde me sinto confortável, onde sempre me trataram com respeito e acolhida. Tenho muito respeito pela escola, seus profissionais e estudantes. Foi muito importante para meu crescimento pessoal, profissional e para formação laços de amizade e companheirismo fortes. Que foi fundamental para meu ingresso na universidade. Então, somente gratidão a APT e ao PRECE. Sempre que me convidam faço o possível para contribuir e me manter presente.
13. Onde entendi que há diferenças no aprendizado e que por isso devemos sempre cooperar para que ninguém fique pelo caminho

14. Me ajudou na cooperação entre pessoas e a diversidade de decisão, muita aprendizagem
15. Foi meu ponto de formação, de evolução. Sou o estudante que sou hoje graça a EEEP
16. Uma instituição na qual nenhuma outra poderia ter sido igual ou melhor, no quesito geral
17. A Alan pinho foi uma fase primordial pra minha vida, me ajudou a desenvolver muitas habilidades que me ajudaram a ser mais solidária e madura, agradeço desde já todo o conhecimento adquirido, e tento passar isso sempre pro meu próximo.
18. A APT me fez ter uma visão de futuro maior para minha vida antes de entrar na escola eu não tinha noção do que era Enem e de como era o ingresso no ensino superior como também, melhorou e muito minha interação com as pessoas.
19. Grande importância. Foi um marco na minha vida, pois com o direcionamento do corpo docente eu finalmente fui capaz de entender a mim mesma. Me descobri como pessoa, cidadã e profissional. Me fez abrir os olhos para a realidade, realidade da minha comunidade, do meu país. Me fez uma pessoa sensível e responsável que luta por aquilo que acredita. Tenho muito a agradecer dos professores(as) as "tias" que cuidam da limpeza, aos "tios" que preparam a comida, cada vitória acadêmica que tenho é atribuído a essas pessoas que tornaram ela possível, a todos da EEEP ALAN PINHO TABOSA.
20. Pra mim é complicado falar, pois, são muitas das coisas que a APT, fez/colaborou para mudanças em minha vida, no fim, desejaria que todos pudessem passar por essa experiência no ensino médio!!!
21. Importante na minha formação pessoal e profissional, sou grata por ter aprendido a valorizar cada oportunidade e nunca desistir dos meus objetivos independente das situações conturbadas. Aprendi a trabalhar em equipe e o mercado de trabalho nunca me foi um problema, sei lidar com todas as situações.
22. Foi a coisa mais importante que aconteceu na minha vida. Um divisor de águas. Eu era uma pessoa antes, e depois saí totalmente diferente. A educação no ambiente da EEEP APT transformou a minha vida. Sempre terei muito orgulho de dizer que sou parte dessa história e sou muito grato por cada momento vivenciado na APT.
23. Para mim ela foi muito importante na minha formação pessoal, me fez enxergar quem sou e o que eu posso fazer, se eu quiser, posso mudar o mundo
24. Ajudou na minha autoconfiança
25. Acredito que tenha sido de suma importância (não unicamente) para minha entrada no ensino superior e a formação dos meus ideais.
26. A escola foi e é muito importante, tanto na minha vida, quanto para minha cidade. A partir dos conhecimentos que adquirimos, das oportunidades que tivemos e do apoio que nos foi oferecido, muitos dos jovens curuenses tiveram acesso ao ensino superior, em sua maioria, em instituições públicas.

27. Ajudou muito no meu crescimento pessoal. Me deu novas visões de futuro, e me fez uma pessoa mais generosa e cooperativa. Só tenho que deixar meus agradecimentos a todo núcleo responsável por isso. Gratidão a ele.
28. a EEEP me fez quem sou hoje, a escola e os profissionais presentes nela moldaram tanto meu eu profissional quanto meu eu em sociedade.
29. Tenho muito orgulho de ter feito parte dessa história.
30. A EEEP Alan Pinho me proporcionou um conhecimento enorme sobre mim e sobre o mundo ao me redor. Com as experiências que tive, pude entender e aceitar as diferenças das pessoas e ajudá-las da melhor forma possível.
31. A EEEP APT ainda é muito importante pra mim, pois foi um lugar que fui muito bem acolhida, fiz amizades que vou levar pra vida e todo o trabalho de aprendizagem e cooperação que é prestado pela escola e por seus profissionais é feito com toda dedicação e cuidado, além de ajudar os estudante a desenvolver habilidades de empatia e cooperação.
32. acredito que a ep mudou minha vida pra melhor, antes dela eu jamais ou muito difícil eu ter acesso a diversos pilares que hoje acredito que me fazem ser alguém melhor. muito mais que conteúdo da grade curricular, eu aprendi a ser uma pessoa melhor
33. Por 3 anos essa escola foi minha casa. Ela me acolheu, me fez reconhecer e aceitar quem eu sou e com isso, evoluir como ser humano que vive em sociedade. Tenho muito respeito e gratidão por tudo e todos que passaram por mim na APT e queria um dia conseguir retribuir de alguma forma toda a contribuição que a escola teve para minha formação pessoal e profissional.
34. A EEEP APT foi muito importante para mim, tanto para construção de conhecimentos que carrego até hoje, como amizades que foram bastantes marcantes na minha vida. Sem duvidas foi umas das melhores fases que passei na minha vida.
35. Marcou minha história. Onde cheguei hoje foi por conta da EEEP, tenho muita gratidão, minha melhor escolha.
36. Foi muito bom estudar lá e fazer parte do ensino de lá, tenho muitas qualidades boas a dizer de lá, mas precisa melhorar bastante ainda.
37. Contribui muito para o desabrochar de um espírito de liderança e cooperatividade que tenho. O qual contribui muito na área em que estou estudando.
38. Foi um dos degraus mais importantes subidos na vida! Amadurecimento e visão de realidade. E como nem tudo são flores também há muita decepção!
39. Foi a escola que abriu meus olhos para o mundo de oportunidades que temos!
40. O fator mais importante que atribuo à EEEP APT foi a forma como os docentes e a gestão administrativa me apresentaram as diversas possibilidades de mobilidade social existentes e me passaram confiança para que eu acreditasse que seria sim possível eu mudar a minha vida, da minha família e da sociedade como um todo.

41. Me deu um norte do que fazer da vida, através do técnico eu descobri o que mais gostava e sabia fazer. Hj graças à Deus trabalho na área alimentícia devido ao curso de agroindústria.
42. Muito grande
43. A escola foi e é muito importante, tanto na minha vida, quanto para minha cidade. A partir dos conhecimentos que adquirimos, das oportunidades que tivemos e do apoio que nos foi oferecido, muitos dos jovens curuenses tiveram acesso ao ensino superior, em sua maioria, em instituições públicas.
44. A eep foi muito importante no meu processo de aprendizagem, ganhei muitos amigos, me desenvolvi como pessoa e como profissional, sou muito grata a tudo que vivi na escola.
45. Foi muito importante para minha formação inicial em uma comunidade tanto como cidadão quanto aluno
46. Eu entrei com ansiedade/fobia social, então já se sabe o terror que foi. Porém, mesmo com essa minha dificuldade não desisti e conseguir entrar na Universidade com o apoio da Alan Pinho Tabosa.
47. "Foi na APT que adquiri competências sociais que não tinha antes. Hoje tenho mais empatia, sou mais sociável e solícita.
48. Hoje sou mãe e pretendo passar pro meu filho tudo que aprendi na Alan Pinho, pois sei o quanto é necessário e o quanto faz falta tais habilidades na sociedade"
49. A EEEP APT foi uma das entidades mais importantes no meu desenvolvimento humano e profissional. A mesma garantiu o aperfeiçoamento de minhas habilidades sociais como assertividade, cooperação e empatia. Tenho imensa gratidão por todos que compuseram a instituição, desde os excelentes profissionais aos alunos. Hoje tenho orgulho da pessoa que sou e devo boa parte disso a APT e sua formação que vai além da acadêmica. Essa instituição é única, singular, e espero ver a APT e o Prece alcançando espaços ainda maiores. Só tenho a agradecer pela experiência!
50. O meu ensino médio foi maravilhoso, a Alan Pinho me fez mudar alguns conceitos, aprendi bastante como lidar com pessoas de pensamentos diferentes, ter mais empatia e cooperação. Além de a escola disponibilizar vários projetos legais, no qual fiz parte de alguns.
51. A APT foi um divisor de águas em minha vida, onde me formou como cidadã e acima de tudo como ser humano. Ficaré marcado para sempre em minha vida todos os momentos que lá vivenciei, sou eternamente grata a todo o corpo docente e aos colegas que estiveram presentes nessa caminhada
52. Uma realização na minha vida, que me trouxe muito aprendizado e experiência que, com certeza, será útil no futuro.
53. Formação pessoal mais do que acadêmica, mas também pessoal e muito determinante para meu sucesso profissional e comunitário de modo geral. O estímulo incessante que tivemos para sermos sempre protagonistas de nossa história, foi sem dúvidas o maior impulso

para uma mentalidade campeã e conseqüentemente o vetor principal para o sucesso pessoal por completo.

54. A instituição Alan Pinho Tabosa me fez desenvolver habilidades que antes eu não tinha, como empatia e facilidade de falar em grupo por exemplo. Habilidades essas que sempre levarei comigo tanto no meio profissional como no pessoal.

55. "Sou muito grata por tudo que aprendi

56. Tenho profunda gratidão por hoje ser uma pessoa melhor e menos tímida "

57. Mudou minha vida

58. A EEEP Alan Pinho Tabosa é de grande importância na minha vida, visto que a mesma colaborou muito para minha formação profissional, além de me ajudar a ser uma pessoa com muitos valores, que sempre saiba se colocar no lugar do próximo e tentar ajudar a quem precisa.

59. Ela foi muito importante na minha vida pessoal e acadêmica tenho orgulho de ter feito parte da história da escola e um dia espero retornar como professor para ajudar mais estudantes, que assim como eu, sonham em ingressar em uma Universidade Pública.

60. De muda minha história por meio de aprender a confiar em me, que posso ser capaz de ser o que quiser se eu continuar sempre persistindo.

61. Para mim a escola Alan Pinho Tabosa foi e é de suma importância para nossa cidade e região, por sua didática e por uma educação transformadora na vida de vários jovens e crianças através dos projetos. Colocando em vista minha história pessoal com a escola, posso enfatizar e dizer o quanto essa escola e seus profissionais são importantes para o desenvolvimento do jovem a qual faz parte da instituição. Agindo através da aprendizagem cooperativa que revolucionou o aprendizado da comunidade e através de toda dedicação que é notório nas aulas, palestras e didáticas da escola, tenho muito orgulho de dizer que fiz e faço parte dessa escola e dessa família que me proporcionaram tantos aprendizados e o mais importante sempre me deram tanto amor e cuidado e me ajudaram a ser quem sou hj, uma jovem confiante, cooperativa e solidária.

62. Aprendi muitas das habilidades socioemocionais para viver em sociedade, as quais não achei que fossem importantes, mas ao entrar na universidade vejo o quanto elas são necessárias.

63. A Alan Pinho foi de suma importância pois foi ela que abriu as portas para as minhas jornadas e oportunidades no meu profissional como técnico.

64. A EEEP Alan Pinho Tabosa, foi e ainda é uma instituição que me acolheu/acolhe. Foi lá que aprendi a ser uma pessoa melhor e muito mais sociável. Não tenho palavras para agradecer gestores e professores dessa escola. Hoje, busco manter o vínculo e ajudar no que posso, assim mostro minha gratidão!

65. Formação pessoal e profissional

66. Para além do auxílio no processo de letramento, cognição, etc. a escola(para mim) representa amadurecimentos, mudanças positivas, tanto individual como socialmente... O

período em que fui estudante, me ajudou a entender mais o "saber", não só como um produto ou fim, mas como um valor em si, enquanto ferramenta de conexão, reflexão, etc. Enfim, sendo breve, a mesma ocupa um papel muito importante na minha vida.

67. Muito importante, pois foi lá que concluir e obtive uma parte da formação do que eu sou e estou contente com essa parte de eu.

68. Foi muito importante no meu desenvolvimento como cidadão e crio em mim certas habilidades que são essências agora e serão ainda mais no futuro.

69. Contribui para minha formação pessoal e profissional e também ajudou na capacitação enquanto indivíduo apto para viver em sociedade

70. Durante minha trajetória estudantil, a Alan Pinho foi muito importante para mim no que diz respeito aos estudos e socialização e afins. Após minha saída, só mantive contato com quem fiz amizade.

71. Em toda minha carreira acadêmica, sempre que tive e tenho oportunidade de falar sobre a Alan pinho, eu sempre falo com muito orgulho, porque ela mudou minha vida. Com certeza sem ela eu não teria entrado na universidade e não teria quebrado o ciclo que minha família vivia, eu sou muito grata a todos da escola.

72. Ah, mudou minha vida totalmente. Sou outra pessoa desde que passei por lá.

73. Essa escola alicerçou todas as bases de conhecimento, tolerância e respeito, foram 3 anos muito bem aproveitados que me fizeram crescer como pessoa, e esses valores trago comigo até hoje

74. A Alan Pinho me formou pessoal e profissionalmente, através dessa escola hoje sou alguém bem melhor, com mais consciência dos meus atos, mais coragem para me posicionar, sei ser uma líder cooperativa, que exerce o real papel de um líder e sinto que a EEEP e o PRECE plantaram em mim a sementinha da cooperação e da solidariedade, hoje olho bem mais para o outro e sei que cada um tem uma batalha interna e a vida do outro, não é e não precisa ser igual a minha, mas eu preciso respeitar e ajudar. Hoje sei a importância das minhas raízes e sei que se eu quiser transformar o mundo, transformar a realidade da sociedade eu tenho que começar pelo meu lugar!

75. Por conta da escola, eu pude ter iniciativa, deixei de ser tímido e isso me ajudou muito no mercado de trabalho

76. Foi de grande importância pois mudou minha forma de ver a vida e como me comporta diante de dificuldades, acho que não foi so uma escola mas sim uma comunidade de conhecimento compartilhado conhecimentos de vida, as experiências adquiridas nesse tempo que estive envolta com a Alan Pinho foi realizadora e inspiradora.

77. O estímulo a educação e ao desenvolvimento acadêmico contínuo.

78. A EEEP ALAN PINHO TABOSA foi fundamental no meu desenvolvimento humano, podendo destacar dois fatores principais: minha visão de mundo e as relações humanas. Vim de um município chamado General Sampaio com uma população pequena e com poucas oportunidades de se desenvolver, na EEEP conheci mais sobre universidade e no poder da

educação para mudar a vida das pessoas. Como também, aprimorei minha maneira de me relacionar, visto que a Alan Pinho trabalha com o modelo de aprendizagem cooperativa e assim saí do modelo tradicional de ensino.

79. A APT teve um papel fundamental na minha vida. Entrei lá muito mais fechado e sem perspectiva, e posso dizer que saí de lá como uma pessoa mais autônoma, solidária, crítica e altruísta com a minha comunidade e com as pessoas com as quais eu me relaciono, seja na graduação, seja em qualquer outro meio. Entrei com a intenção de ter um bom desempenho no Enem, e saí de lá com uma bagagem de aprendizado que vou levar pra vida inteira.

80. A EEEP teve papel fundamental ao que concerne alimentar sonhos. Eu acreditei em mim e no meu potencial mais de um vez, até conseguir o curso que realmente queria. Aprendi com o exemplo. Obrigada, EEEP!!

81. Os valores ensinados, passados, transmitidos foram eficazmente para o desenvolvimento da parte do ensino pra minha vida estudantil, sou grato aos profissionais.

82. A escola foi um norte onde me mostrou um caminho a seguir, também foi um grande amparo emocional, onde eu me sentia bem e acolhida. Isso ajudou muito na pessoa que me tornei na vida pessoal e acadêmica

83. Na EEEP aprendi novos métodos de estudo, conheci novas pessoas e tive experiências positivas e negativas que moldaram quem sou hoje e sou muito grato por isso, pois acredito que sou melhor do que seria caso tivesse ido para outro ambiente escolar.

84. Foi onde pude dar meus primeiros passos, e por isso serei sempre grato!

85. Além dos conhecimentos oferecidos por instituição de ensino, são oferecidas atividades e movimentos muito importante para a construção do caráter e solidificação de valores básicos ao ser humano.

86. A APT contribuiu de forma muito significativa pra o meu desenvolvimento pessoal, e profissional.

87. A EEEP Alan Pinho Tabosa, me proporcionou um grande desenvolvimento tanto no quesito acadêmico, como também no humano. Me auxiliou a superar um pouco minha timidez e a trabalhar minha capacidade de liderança.

88. A EEP Alan Pinho Tabosa , teve uma importância gigante no meu crescimento pessoal e profissional

89. A escola me proporcionou muitos incríveis. Sou muito grata por todo aprendizado que tive oportunidade de ter. Considero que só consegui entrar na Universidade com a ajuda também da escola e a motivação que os professores e gestores me davam. A escola teve um papel importante no meu desenvolvimento intelectual e principalmente na minha humanidade. Com ela eu aprendi a valorizar o simples, a cultura e a amar as minhas raízes.

90. Foi melhor coisa que já me aconteceu

91. Desenvolveu muito a minha autonomia,a minha forma de ver o mundo !

92. A EEP foi muito importante na minha vida. Antes de fazer parte dessa instituição, eu não tinha interesse em progredir. A partir do momento que coloquei meus pés dentro da escola eu percebi que minha vida e a forma como eu pensava ia mudar radicalmente, e mudou. Hoje só tenho a agradecer pois foi lá que aprendi muitas coisas que me possibilitou a fazer faculdade e também a ser uma cidadã melhor.
93. Foi muito importante para meu desenvolvimento em grupo e para lidar com as adversidades de maneira mais sensata
94. A escola foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal, assim como também hoje é importante para todos que fazem parte da instituição. Toda a forma de ensino cooperativa e professores preparados fazem toda a diferença na sociedade.
95. A E. E. P Alan Pinho Tabosa mudou a minha percepção em relação ao aprendizado, ampliou a minha vontade de ajudar ao próximo, de cooperar. Além disso, me senti muito acolhida e foi de grande importância para o meu crescimento acadêmico. A Alan Pinho tornou possível o meu ingresso na Universidade. E gravou na minha memória valores essenciais.
96. A EEEP é, sem dúvidas, uma instituição de grande importância na vida de cada pessoa que tem uma ligação com ela. Experiências, ensinamentos e oportunidades que transformam vidas. Quanto mais alguém se envolve, mais é capaz de sentir a essência dos princípios de solidariedade e de cooperação por ela pregados. Sem mais delongas, sou extremamente e eternamente grata por todos os ensinamentos que tive dos professores, profissionais que me inspiram e de quem sinto muitas saudades, e dos meus colegas, pelos quais tenho grande carinho. Cheiro carinhoso em todos! ☒E meu mais sincero APROVEITEM a todos os estudantes! ☒
97. BOA
98. A EEEP foi muito importante para mim, e ainda é. Lá eu conheci pessoas incríveis e tive a oportunidade de participar de várias atividades.
99. A Alan Pinho me permitiu conhecer a realidade do município e dos meus colegas. Me permitiu o desenvolvimento das minhas características que uso no meu trabalho no laboratório e enquanto monitor. A aprendizagem cooperativa foi uma grande vantagem no processo seletivo do meu intercâmbio para a França, logo, devo dizer que devo a aprendizagem cooperativa e a escola as minhas experiências profissionais e acadêmicas.
100. Me ajudou não só na parte educacional, mas também a mudar a minha forma de encarar o mundo e as pessoas com quem convivo
101. "Foi e é muito importante para mim ter passado os 3 anos na Alan Pinho, hoje eu vejo a diferença que faz na minha vida devido tudo o que o ensino médio me proporcionou. Todas as respostas do questionário foram sinceras e reais, pois se hoje eu sou uma pessoa melhor, é graças a APT.
102. E eu sou extremamente GRATA!!!"
103. "Alan Pinho Taborda me ensinou e me mostrou valores que eu nunca imaginei adquirir, me dói pensar se um dia eu não tivesse conseguindo uma vaga para essa escola, agradeço de

pés juntinhos por essa oportunidade de fazer parte dessa história, com ela conheci pessoas incríveis, que eu levarei eternamente no meu coração.

104. sinto saudades todos os dias. "

105. Contrução de amizades, visão da universidade, habilidades de liderança, cooperação. Além de habilidades e competências educacionais.

106. A Alan Pinho Tabosa foi importante no meu desenvolvimento social,abriu várias portas para mim,me trouxe conhecimento e acho que para as próximas pessoas que irão e as que já estão passando por lá vai ser e é uma experiência muito boa.

107. Me ajudou muito na minha formação, no entanto,a professores que sempre que podem tentão adicionar a politica ao seu conteudo. Que as vezes era desnecessário .

108. Mudou minha vida, sou eternamente grata a todos ☒

109. Contriubuiu amplamente na minha formação acadêmica e desenvolvimento de coompetências socioemocionais. Além se soft skills.

110. Foi muito importante para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Me senti preparada a encarar primeiro o mercado de trabalho, onde a EEEP me ajudou com auto confiança.

111. A escola colaborou para meu desenvolvimento como pessoa. Valores como cooperação, solidariedade e compromisso social foram aqueles que considero como produtos mais diretamente relacionados à minha experiência na intuição.

112. Foi onde pude dar meus primeiros passos, e por isso serei sempre grato!

113. Formou grande parte do meu caráter, desenvolvi habilidades voltadas para a cooperação e empatia.

114. Me ensinou ser uma pessoa melhor

115. Foi de grande importância. Ter um contato mais direto com os outros alunos e professores fez com que eu diminuísse minha timidez e passasse a ter mais empatia com o próximo.

116. Foi para mim uma oportunidade de ingresso para uma nova realidade na minha educação, na forma de ver o mundo,os sonhos,lutar por meus objetivos, metologia educacional revolucionária baseada na cooperação, ver o coletivo como primordial em uma sociedade tão individual e egoísta, vencer juntos é bem melhor. A escola é uma nova forma de ver o mundo e as oportunidades possíveis por meio do acesso a educação, acreditar em mim mesmo, romper com as barreiras sociais ,mesmo por meio de cotas,ocupar um lugar que é nosso por direito, uma vaga no ensino superior.

117. Transformou minha vida. Não tenho conhecimento de como seria caso não tivesse entrado na EEEP APT.

118. Me ajudou a desenvolver e expandir minha visão sobre o lado emocional, tanto meu quanto das pessoas ao meu redor, além de me ajudar sobre meus limites e como superar eles para continuar crescendo.

119. A EEEP APT marcou em mim, de forma profunda, os valores de cooperação e de interdependência. Sou grata por impactarem não somente minha vida estudantil, mas também minha percepção acerca do outro, incutindo em meu coração o sentimento de alteridade.
120. Na formação de profissionais qualificados para meio de trabalho e para o desenvolvimento pessoal de cada pessoa.
121. A EEEP APT marcou em mim, de forma profunda, os valores de cooperação e de interdependência. Sou grata por impactarem não somente minha vida estudantil, mas também minha percepção acerca do outro, incutindo em meu coração o sentimento de alteridade.
122. Alta importância, desenvolvi novas habilidades lá, aprendi, e expandi meu conhecimento durante os 3 anos de Ensino Médio.
123. Está incrível escola, com profissionais de ponta, transformou-me em um indivíduo capacitado a exercer funções dadas onde sem ter dificuldades eu as cumpro. Espero retribuir ao longo dos anos e se for permitido, ser um profissional e educador físico desta escola. Obrigado por me fazer um técnico em agroindústria e um ótimo profissional em qualquer área pois ninguém é bom sozinho e é preciso agradecer.
124. A Alan pinho foi uma ferramenta importante no meu processo de construção social e inclusão sócio cultural, as vivências me motivaram a ver o mundo com outros olhos e despertou o meu interesse em estudar serviço social. Me possibilitou conhecer o grupo de teatro assum preto, no qual ainda faço parte, sou muito grato pelo contato com o PRECE, ASSUM PRETO e a EEEP Alan pinho, tenho muito a contribuir com o mundo graças a minha visão social construída através desses meios educacionais e culturais
125. Teve extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal
126. Um grande divisor tanto na minha vida acadêmica/profissional, quanto na minha vida pessoal. Sou muito grata a todos da escola e aos ensinamentos proporcionados pelos mesmos.
127. De suma importância, abriu meu olhar para novos horizontes, foi onde desenvolvi as habilidades sociais e aprendi a importância da cooperação e da empatia. Foi através da escola que despertou-se em mim o desejo de ingressar no ensino superior, tendo em vista que foi lá que aprendi que apesar das minhas condições financeiras eu poderia fazer parte de programas de assistência estudantil de universidades públicas e me manter em outra cidade. Enfim, posso dizer que a EEEP APT foi um divisor de águas na minha vida, existia a Denise antes da escola e existe a Denise pós escola. Tenho um carinho imenso por tudo que vivi e aprendi lá ♥
128. Sou grata por tudo que aprendi na instituição e hoje levo comigo a solidariedade e compromisso como ex aluna pra dizer que a instituição é uma família que abraça e acolhe muito bem fornecendo aos estudantes aprendizado que levamos pra vida toda. ♥
129. A EEEP me ajudou muito no sentido de enxergar todos que compõem a sociedade como um todo e nas minhas interações sociais também!
130. É impossível descrever aqui o tanto que a EEEP me ajudou e me fez evoluir, seja no meio acadêmico ou pessoal. Cresci como ser humano e mudei meu olhar pelas pessoas e o meio social em que estou inserida, ter empatia e cooperar com o país em que vivemos é um

dos valores mais importantes que aprendi na vida, e foi a APT que me ensinou, meus professores, colegas, equipe gestora foram e são de extrema importância na vida de muitas pessoas. Espero colocar em prática tais valores, ajudar minha comunidade e colaborar com essa escola que já se tornou minha família.

131. Despertou habilidades cooperativas e sensibilidades nos afetos

132. Foi importante para o meu crescimento estudantil.

133. EEEP ALAN PINHO TABOSA. É importante para mim pelo que ela me proporcionou, todos meus aprendizados sócioemocionais, cooperação, trabalho em equipe, autonomia, liderança, apoio emocional e motivacional, sobre o que é ser solidário, ter empatia com o outro. A instituição foi minha segunda casa tive bastante aprendizado com a metodologia da aprendizagem cooperativa, são 3 anos que não trocaria por nada, ainda sinto falta de poder chegar ver todos os amigos ali presentes compartilhando informações, todos os professores excepcionais que guardo com carinho cada lembrança. Tudo isso me tornou a pessoa a qual me encontro hoje. Só tenho agradecimentos.

134. A EEEP me proporcionou diferentes experiências e desafios de convivência, além de um melhor desenvolvimento de responsabilidade por meio de eventos e estágio.

135. Representa um dos pilares da minha vida, todas as pessoas, experiências, conhecimento e principalmente o estímulo agregados lá, me levaram até onde estou hoje e moldaram grande parte da minha personalidade. Eles representam um diferencial de enorme importância para a juventude, o movimento vivido na escola gera pessoas singulares para as comunidades, além disso, há um enorme sentimento de gratidão e amizade que se leva para a vida toda graças ao "envolvimento" motivado pela escola.

136. "Alan Pinho Tabosa acolhe demais os alunos, e ex- alunos, para mim é gratificante ter participado da família APT, me ajudou bastante na minha caminhada estudantil e humana, ensinou a acolher, ter empatia.

137. É importante fazer/ e ter feito parte dessa escola, porque através dela que eu sou quem eu sou hoje. "

138. Foi na EEEP que me firmei como cidadã. A escola colaborou para que eu pudesse desenvolver muitas habilidades sociais, além de me auxiliar em questões sociais que, antes, não faziam parte da minha vida. A escola abriu minha mente para a vida, me ensinou que não existe apenas um caminho para a vida.

139. A EEEP Alan Pinho Tabosa foi muito importante na minha formação educacional e cidadã, pois através dela pude receber conhecimento e apoio durante o ensino médio e depois.

140. Alan Pinho foi tudo. Me ajudou em níveis acadêmicos e na minha formação como pessoa. Sou muito grata

141. Muita. Lá eu aprendi muitas coisas, aprendi muito sobre valores e como praticá-los. Acredito ter saído da APT com um pensamento bem formado sobre o mundo.

142. Me abriu os olhos para muita coisa e muitos professores colaboraram para isso. A metodologia de ensino me ajudou a conviver melhor com as pessoas e a valorizar a história de vida delas.
143. Me fez ver, agora adulta, que é necessário um ambiente de ensino assim, que trabalha a cooperação e autonomia dos alunos.
144. Foi muito importante para minha formação como cidadã e para o desenvolvimento da minha visão de mundo.
145. Muito importante. Quando puder irei visita-la. Quero ver como estão os alunos e os professores. □
146. Uma escola que fez total diferença na minha vida pessoal e acadêmica. Não tinha confiança de ingressar em uma universidade, com ajuda da escola foi possível realizar algo que parecia tão distante da minha realidade. No pessoal, me fez ser alguém mais confiante e perder a timidez, quando entrei na escola quase desistia por causa da timidez, minha persistência em continuar devo muito ao diretor Elton Luz que me encorajou a prosseguir e claro, meus colegas de turma e professores foi ao lado deles que os três anos que passei na EEEP foram de ensinamentos, alegrias e superação.
147. Um lugar que ampliou minha visão de mundo e de futuro, fiz amigos para a vida toda inclusive com professores que hoje em dia ainda me ajudam e dão seu apoio. Fiz amigos de verdade que sempre irão lembrar comigo da época maravilhosa que foram esses 3 anos de ensino médio e sempre visitar a escola para contribuir com sua história mesmo depois de sair.
148. Nos ajuda a crescer como pessoa e como profissional, além de nos dar um norte pra o mundo fora da APT. Ela tem imensa importância não só para mim, mas também para toda a sociedade, pois ela busca, de forma cooperativa e direta, ajudar também a comunidade não só escolar, mas também municipal.
149. Foi importantíssima para o meu crescimento enquanto pessoa, principalmente, sou grata por cada vivência e fico feliz quando ouço que outras pessoas conhecidas também tem esse sentimento.
150. Teve grande importância na tomada de decisão da minha área e inclusão no mercado de trabalho.
151. A EEEP Alan Pinho, para além de todos os valores repassados a mim, deu-me a oportunidade de melhorar a minha vida e de minha família por meio do estudo. Além disso, me possibilitou encontrar verdadeiros amigos que levarei para a vida.
152. O impacto positivo que ela faz na sociedade.
153. A Alan Pinho Tabosa me ajudou a perceber qual realmente era o caminho para mim na tecnologia. Eu sempre pensei que queria ser um técnico em TI e fazer de tudo, mas o que realmente penso agora é que quero ser um programador que cria para ajudar as pessoas, para facilitar suas vidas e alegrar seus dias. A escola também me ajudou a me tornar uma pessoa melhor, que colabora com os outros, interage, reflete e não deixa qualquer coisa aborrecer.

154. Me ajudou a me desenvolver em algumas dificuldades em que eu tinha uma delas a timidez. me proporcionou muito conhecimento tanto acadêmico quanto de vida. Acho que jovens como eu que tenham dificuldades parecidas tem grandes chances de melhoras também.

155. Para além da educação. Formação não só acadêmica como também humana.

156. A EEEP Alan Pinho Tabosa me ensinou na prática que juntos sempre podemos ir mais longe; que não faz sentido deixar alguém para trás quando nós podemos sim fazer algo. A escola que se tornou minha segunda casa no ensino médio me proporcionou bons momentos: a aquisição de conhecimentos, a oportunidade de ajudar a quem estava precisando, passar pela euforia da aprovação na Universidade Pública e enfim o prazer de retornar para desenvolver projetos na comunidade. As marcas da EEEP APT ficarão para sempre em mim e aonde quer que eu vá levarei comigo tudo o que foi construído. Tenho um orgulho imenso de poder fazer parte desse grupo enorme de pessoas que tiveram a oportunidade de aprender tanto com essa Escola Transformadora. Que tiveram suas vidas, de fato, transformadas.

157. A EEEP ajudou a quebrar muitas características que considero negativas para mim, como a vontade de "ser sempre o primeiro" sem pensar muito no coletivo. Hoje consigo me organizar melhor em grupos por causa da EEEP.

158. Esse formulário, muito bem elaborado, propôs questionamentos que demonstram a importância da EEEP Alan Pinho Tabosa na vida de seus egressos, expondo as suas contribuições (principalmente com a sua admirável atenção ao biopsicossocial e aspectos envoltos à cidadania, de todos os contribuintes da instituição, seja profissionais, alunos ou egressos) e os impactos causados pela mesma. Só externo gratidão por tudo que já me proporcionou e ainda proporciona, uma escola que, merecidamente, recebe o título de transformadora.

159. A EEEP Alan Pinho Tabosa foi a grande responsável pelo meu ingresso na vida de ativismo social, militância e, acima de tudo, de desenvolver um sentimento de pertencimento para com minha comunidade/município. Sou fruto não somente das salas de aulas que frequentei durante o período em que estive na escola mas, sobretudo, de seu espírito de cooperação, solidariedade e protagonismo. Sou resultado de uma metodologia que nos faz ir onde bate bem mais forte o coração.

160. Importante para minhas autodescobertas como pessoa.