

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

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

**FORMAÇÃO DE FORMADORES: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DOS JOVENS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM
CÉLULAS COOPERATIVAS A PARTIR DE SUA PRÁXIS.**

FORTALEZA-CE

2010

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

**FORMAÇÃO DE FORMADORES: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DOS JOVENS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM
CÉLULAS COOPERATIVAS A PARTIR DE SUA PRÁXIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Psicologia da Universidade Federal do Ceará
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

FORTALEZA

2010

"*Lechuris saltem*"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

S115f

Sá, Ticiania Santiago de.

Formação de formadores [manuscrito] : um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos jovens do Programa de Educação em Células Cooperativas a partir de sua práxis / por Ticiania Santiago de Sá. – 2010.

179f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza(CE), 12/04/2010.

Orientação: Profª. Drª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

Inclui bibliografia.

I-TUTORIA ENTRE PARES ESTUDANTES – CEARÁ.2-JOVENS – EDUCAÇÃO – CEARÁ.3-JOVENS – CEARÁ – ATITUDES.4-UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS.
I-Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.394098131

41/10

TICIANA SANTIAGO DE SÁ

FORMAÇÃO DE FORMADORES: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DOS JOVENS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM
CÉLULAS COOPERATIVAS A PARTIR DE SUA PRÁXIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Psicologia da Universidade Federal do Ceará
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes Santos

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual

A todos os formadores que nos contextos em que atuam utilizam a educação como ferramenta sócio-política e ideológica na construção, partilha do conhecimento e na transformação de si e do mundo.

Agradecimentos

À Deus fonte de inspiração e porto seguro em minha formação pessoal, social e política. Presença viva no mundo manifestada nos atores sociais, nos encontros, nos afetos, nos aprendizados e nos desafios que marcaram a construção deste trabalho.

À Veriana Colaço porque com ela aprendo a cada dia que fazer da educação seu ofício é assumi-la como uma postura diante da vida de confiança no potencial de desenvolvimento humano. É fomentar um exercício cotidiano, compartilhado e engajado de compreender as singularidades e o processo histórico-cultural e simbólico que nos constitui e nos (co)mover a superar os desafios que a vida nos apresenta. Agradeço especialmente pela maestria ímpar com que consegue me orientar, por toda dedicação, paciência, disponibilidade e segurança com que contribui para minha formação.

Aos sujeitos participantes do estudo pela parceria nos múltiplos aprendizados, pelo acolhimento no contexto de formação que constroem e pelo acesso aos materiais que tornaram a pesquisa viável e significativa.

À banca pela qual tenho profunda admiração por suas posturas, práticas e escritos no campo da educação e no trabalho com jovens. Profissionais mais experientes, críticos e embasados que gentilmente aceitaram participar das interlocuções que compõem o presente estudo contribuindo com valorosas sugestões e questionamentos para o mesmo de forma clara e próxima .

Ao Programa Reuni de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação articulada a Graduação (PROPAG) pelo suporte financeiro para a pesquisa e pela possibilidade como contrapartida da bolsa recebida desenvolver atividades de formação no contexto universitário com outros cursos, o que facilitou o desenvolvimento de saberes e práticas interdisciplinares, de novas amizades no contexto acadêmico de pós-graduação de diferentes cursos e a inserção na Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa desenvolvendo um contato mais próximo com os precistas.

Aos colegas que marca(r)am os processos de formação que vivenciei no contexto laboral: A Valery e Graça (pela serenidade e ponderação que acrescentaram a forma como compreendo o contexto de negociação de conflitos no processo de formação); A Isa, Nara Forte, Fábio Porto e Veridiana Aires (por terem me supervisionado socializando experiências e suscitando a descoberta de potenciais); a Rita e Gilva (por perceberem, antes mesmo de mim, o interesse e as habilidades que desenvolvo na área da educação como formação humana e desenvolvimento profissional).

À Sicília, Alice, Deyse e Pablo amigos com os quais aprendi a crescer em conjunto nas transformações da vida permeando de arte (música, poesia e atitudes) tudo aquilo que desenvolvemos.

Aos amigos que pude conhecer e/ou aprofundar laços no mestrado: Letícia, Luana e Luciana. Em especial agradeço ao João Paulo e ao Rubens companheiros de orientação.

À Juliana Justa e Suely de Paiva por contribuírem na revisão, escrita do abstract e normatização do texto final da dissertação.

A minha vó Margarida, flor mais querida do meu coração, que me apoiou tantas vezes em momentos difíceis e que, com seu amor infinito em forma de oração e carinho, me renovou de vida e esperança.

Ao Maurício, meu amor, por toda cumplicidade, pela experiência do afeto construído no cotidiano que para além de discursos se fez em atitudes. Obrigada por entender as horas de tensão que permearam a elaboração do estudo me proporcionando momentos de descontração, alegria e aconchego. Obrigada especialmente por me lançar novos desafios, por construir comigo novas e criativas possibilidades de vida e relacionamento tornado a vida mais leve e especial.

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.

(Caminhos do Coração
Gonzaguinha

RESUMO

Visando contribuir para a aproximação dos saberes acadêmicos e populares na análise e desenvolvimento das atividades de formação humana nas práticas sociais, a presente pesquisa busca compreender o processo de constituição subjetiva dos jovens do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) a partir da significação das atividades de formação que os mesmos desenvolvem. A pesquisa foi realizada em três Escolas Populares Cooperativas (EPCs) do contexto rural cearense junto a trinta e cinco jovens que se afirmaram como formadores a partir das atividades formativas que promovem em cooperação. Com base no enfoque colaborativo adotado na pesquisa foram realizadas observações, registros (diários de campo e filmagens) e discussões (grupos focais) tendo por foco a reflexão compartilhada sobre as atividades de formação desenvolvida no PRECE e suas implicações subjetivas na formação de formadores analisadas à luz dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural nas produções de Vygotsky (1995; 2001) e Leontiev (1978;1981) e da Teoria da Enunciação Bakhtin (1988, 1992), nos quais os processos de formação nas práticas sociais são compreendidos como construções simbólicas e intersubjetivas desenvolvidas a partir das (inter)ações sociais. A partir da discussão das categorias centrais de estudo: “educação”, “formação” e “cooperação” tendo como unidade de análise a atividade discursiva dos sujeitos em estudo, a partir dos processos de triangulação e autoscopia na pesquisa, foram criados cinco núcleos de significação que caracterizam o contexto e as estratégias de formação dos precistas como um processo ativo, grupal e político de superação das condições adversas de formação da juventude no contexto rural que se diferencia por ter como foco a Educação Popular e a Aprendizagem Cooperativa. Ao adotar tais referências os jovens constituem o processo de formação em células cooperativas pautados na troca de conhecimento e na partilha de sensibilidades, o que corrobora, entre outros, para a (trans)formação dialética e expressiva dos jovens formadores que constituem o programa. O estudo evidenciou que ao atuarem como formadores os jovens afirmaram sentir-se mais responsáveis e auto-confiantes desenvolvendo habilidades para interagir, se expressar e (con)viver socialmente mudando, através dos vínculos cooperativos que constroem, o olhar sobre si, sobre o contexto e sobre as práticas sociais em que são formados. Merece destaque no estudo o processo simbólico e intersubjetivo de formação dos precistas, o elo de compromisso que os mesmos desenvolvem no fomento da educação como um processo ético-político voltado para a formação compartilhada na busca da (trans)formação dos jovens, da comunidade e do município de que fazem parte. A análise crítica do contexto de formação dos precistas evidenciou a necessidade de que para que os processos de formação no programa se desenvolvam como práxis (ação-reflexão-ação) é importante buscar a construção do projeto político-pedagógico do PRECE que contemple e coloque em debate as singularidades e os potenciais que o constituem. A análise da postura *cooperativa* dos jovens, descritos como “lutadores de aprendizagem” evidenciou a importância dos mesmos não buscarem, através da educação, apenas a superação das condições adversas de vida da juventude de camadas populares do contexto rural, mas que na integração dialógica PRECE- comunidade possam vivenciar a diversidade sócio-cultural e ideológica que permeiam a experiência de (trans)formação dialética da juventude e da sociedade.

PALAVRAS- CHAVE: educação, cooperação, processo de formação, produção de sentidos, PRECE

ABSTRACT

Aiming to contribute to the academic and popular knowledge approach in the analysis and development of training activities in human social practices, this paper seeks to understand the process of subjective constitution of young people at the Education Program Cooperative Cells (PRECE) through the meaning of training activities developed by them. The survey was conducted in three Cooperatives Popular Schools (EPCs) in the Ceará rural context with thirty-five young people who considered themselves as trainers from the training activities promoted in a cooperation way. Based on the collaborative approach adopted in this research, observations, records (field diaries and filming) and discussions (focus groups) were developed focusing on shared reflection about the training activities at PRECE and the subjective implications on the trainers' training analyzed by the light of the references of the Historical-Cultural in the productions of Vygotsky (1995, 2001), Leontiev (1978, 1981) and Bakhtin's Theory of Utterance (1988, 1992), in which the training processes in social practices are understood as symbolic and intersubjective constructions developed by social (inter)action. From the discussion of the central categories of study: "education", "training" and "cooperation", having as unit of analysis the discursive activity of the subjects under study, from the processes of triangulation and autoscopia research, five signification cores were raised. They characterize the context and strategies of precistas' training as an active, grupal and political process of overcoming adverse youth training conditions in the rural context that differs because it is focused on Popular Education and Cooperative Learning. By adopting such referrals, young people constitute the process of forming cooperatives cells lined on the exchange of knowledge and shared sensibilities, which supports, among others, the expressive and dialectic (trans)formation of young trainers who make up the program. The study showed that, by acting as trainers, the young ones said that they felt more responsible and self-reliant developing skills to express themselves, to interact and to live socially through changes, through the cooperative ties built, through looking into themselves and to the context and social practices in which they are formed. This study emphasizes the symbolic and intersubjective process of precistas' formation, the bond of commitment that they develop in the promotion of education as an ethical-political process toward the formation shared in the pursuit of (trans)formation of youth, community and the municipality in which they live. A critical analysis of the precistas' training context showed that, to develop it as praxis (action-reflection-action), it is important to seek the construction of PRECE's political-pedagogical project contemplating and putting in debate the potential singularities that constitute it. The analysis of the cooperative attitude of young people, described as "fighters of learning", showed the importance not only to seek, through education, to overcome the adverse conditions of life of the youth population living in the rural context, but, by PRECE – community's dialogical integration, they can experience the social-cultural and ideological diversity that permeate the dialectic (trans)formation experience of youth and society.

KEY WORDS: education, cooperation, training process, production of meaning, PRECE

Sumário

Introdução	1
1. A construção da pesquisa: contextos, sujeitos, métodos e técnicas de estudo.....	10
1.1 Uma breve introdução:.....	10
1.2 Caracterização dos contextos formativos no PRECE.....	11
1.2.1 Contextualizando a história, estrutura organizacional e pedagógica do PRECE.....	11
1.2.2 Referencias teórico-metodológicos de formação no PRECE	20
1.2.3. A Educação no contexto rural para jovens de classe popular.....	25
1.3. Caracterização do estudo	31
1.3.1. Natureza da pesquisa: dialogia e dialética na construção do conhecimento.....	32
1.3.2. Tipo do estudo: A perspectiva histórico-cultural e colaborativa nos processos de construção de conhecimento e subjetividade.....	34
1.4. Lócus de estudo	40
1.4.1 EPC de Pentecoste-sede.....	41
1.4.2 EPC de Paramoti.....	43
1.4.3 EPC de Boa Vista	46
1.4.4 Encontros com os formadores mais antigos do PRECE na EPC de Fortaleza	48
1.5. Sobre os sujeitos pesquisados:	49
1.6 -Passo a passo da pesquisa: uma discussão de seus procedimentos	52
1.7 -Categorias de estudo e Núcleos de significação.....	59
2. Educação: múltiplos e singulares processos de (in)formação, (con)formação e (trans)formação.....	62
2.1 Educação para além de informação	76
2.1.1 Uma breve introdução.....	76
2.1.2 Sobre a dimensão sócio-comunitária dos processos de educação nas escolas cooperativas em contraposição à formação <i>conteúdistas, maquinistas</i> das escolas formais: ...	77
2.1.3. Educação como um processo sócio-ideológico: Entre a apropriação dos conteúdos e diretrizes pedagógicas e a autoria de práxis e subjetividades no PRECE.	83
2.1.4. Da informação para a relação - Educação como um processo intersubjetivo:	91
2.1.5. Educação como superação e conquista de oportunidades:	95
3 - FomAÇÃO cooperativa: uma análise das produções de sentidos, conhecimentos e subjetividades nas atividades formativas em células de aprendizagem.....	103
3.1. Uma breve introdução:.....	103
3.2. Por uma compreensão histórico-cultural e singular dos processos de formação humana	104
3.3. Formação como um processo simbólico e intersubjetivo:.....	110
3.4. Atividade de formação e produção de subjetividade:	115
3.5. A (trans)formação dialética e expressiva do formador.....	121
3.6. Cooperação: troca de conhecimentos e partilha de sensibilidades:	129
3.7. Formação cooperativa: um processo grupal, simbólico e político:.....	137
4. Conclusão.....	142
5. Referências Bibliográficas.....	157

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1 – Desenvolvimento das escolas populares do PRECE.....	13
Figura 2 – Fotografia de divulgação do PRECE.....	15
Figura 3 – Apresentação institucional do PRECE.....	16
Figura 4 – Diário de Campo da precista Raquel (1).....	17
Figura 5 – Diário de Campo da precista Lena (1).....	30
Figura 6 – Comemoração dos 15 anos do PRECE.....	31
Figura 7 – I Encontro de encerramento do semestre – Paramoti (1).....	39
Figura 8 – I Encontro de encerramento do semestre – Paramoti (2).....	39
Figura 9 - Localização dos municípios de Pentecostes e Paramoti, respectivamente:.....	41
Figura 10 – Célula de monitores Pentescostes.....	42
Figura 11 – Célula inclusiva de Pentescostes.....	43
Figura 12 – Conteúdo da célula de Sociologia em Pentescostes.....	43
Figura 13 – Diário de campo da precista Raquel (2).....	44
Figura 14 – Contexto formativo de Paramoti.....	45
Figura 15 – Co-facilitadoras da pesquisa em Paramoti.....	45
Figura 16 – Célula de aprendizagem de geografia em Boa Vista.....	47
Figura 17 – Célula de aprendizagem de biologia em Boa Vista.....	47
Figura 18 – Célula de aprendizagem de química em Boa Vista.....	48
Figura 19 – II Grupo focal realizado na EPC de Fortaleza.....	49
Tabela 01 – Jovens participantes da pesquisa.....	51
Figura 20 – Diário de campo da precista Clarisse:.....	56
Tabela 2 – Calendários de atividades.....	59
Figura 21 – Diário de campo do precista Hamilton (1).....	68
Figura 22 – Diário de campo do precista Hamilton (2).....	78
Figura 23 – Diário de campo da precista Joyce.....	81
Figura 24 – Tirinha da Mafalda.....	83
Figura 25 – Natureza do material pedagógico da célula de Pentecostes.....	85
Figura 26 – Diário de campo Marcos, precista de Paramoti.....	86
Figura 27 – Painel comemorativo dos 13 anos do Prece.....	87
Figura 28 – Diário de campo da precista Raquel (3).....	87
Figura 29 – Diário de campo do precista Pedro.....	88
Figura 30 – Diário de campo do precista Marcos:.....	89
Figura 31 – Logomarcas do PRECE e do Instituto Coração de Estudante.....	95
Figura 32 – Diário de campo do precista Raquel (4).....	96
Figura 33 – Relatório Institucional do PRECE.....	100
Figura 34 – Diário de campo da precista Silvana.....	122
Figura 35 – Diário de campo da precista Ana.....	123
Figura 36 – Diário de campo da precista Clarisse.....	123
Figura 37 – Diário de campo do precista Marcos.....	124
Figura 38 – Diário de campo do precista Evandro.....	125
Figura 39 – Diário de campo do precista Rodrigo.....	125
Figura 40 – Diário de campo da precista Ana.....	126
Figura 41 – Diário de campo da precista Lena (3).....	140
Tabela 01 – Jovens participantes da pesquisa.....	51
Tabela 02 – Calendários de atividades.....	69

INTRODUÇÃO

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente. (DRUMMOND DE ANDRADE, grifos meus).¹

O poema de Drummond é o ponto de partida que utilizo para contextualizar os caminhos, as compreensões e os objetivos de pesquisa construídos ao longo de minha formação como pesquisadora, bem como da formação dos sujeitos em estudo, jovens que atuam na formação de si e de outros jovens no Programa de Educação Popular e Aprendizagem Cooperativa (PRECE) que em 2009 completou quinze anos de atuação.

Nesta poesia Drummond trata dos processos compartilhados e cotidianos de produção do homem e da vida, temáticas recorrentes em suas poesias. Como matéria-prima de suas criações, a vida, o tempo e os homens “presentes” em contínua (trans)formação, são constituídos a partir do olhar do poeta, em sua recusa em contemplá-los “das janelas”, nos convidando a pensar e construir juntos, “de mãos dadas,” os contextos e as práticas sociais que também nos constituem. A releitura da obra de Drummond, associada à pesquisa de campo num programa de educação popular e aprendizagem cooperativa, que vem atuando na transformação da realidade de jovens em diferentes municípios do Ceará, fez-me refletir a partir das questões que compõem meu campo de estudos e atuação, na interface entre Psicologia e Educação em diferentes contextos sociais, acerca das formas como constituímos e analisamos as práticas sociais que contribuem para a formação cotidiana e compartilhada dos homens em interação.

As reflexões suscitadas permearam a realização e descrição da pesquisa se presentificando em indagações sobre: Como estamos produzindo conhecimento? Como as práticas sociais que desenvolvemos nos formam e transformam a realidade que nos forma? Que olhares fomentamos sobre as experiências, contextos e interações formativas dos quais participamos? De que maneira podemos, interativamente desenvolver uma análise crítica, construtiva e integrada sobre os

¹ Mãos dadas (Poema da obra *Sentimento do Mundo* de Carlos Drummond de Andrade no sítio www.memoriaviva.com.br/drummond/. Publicado pela primeira vez em 1940, Sentimento do mundo é o terceiro trabalho poético de Carlos Drummond de Andrade.)

processos formativos que cada vez mais vêm ganhando diversidade e relevância no campo da educação social articulando campos diferenciados de saberes e experiências?

Compreendo que fazer pesquisa é desenvolver um (con)texto investigativo a partir de múltiplos interlocutores, numa interanimação dialógica (BAKHTIN, 1988) cujo papel do pesquisador consiste em corroborar para a construção de processos reflexivos, múltiplos, sistemáticos e articulados sobre a temática investigada no cotidiano que compõem os sujeitos, contextos e práticas sociais em análise.

Antes, no entanto, de tratar dos interlocutores e referenciais de pesquisa, contextualizo como a temática em estudo esteve presente ao longo de minha formação delineando-se como tema da dissertação. Compreendo então que não são aleatórias as indagações, escolhas teóricas e metodológicas que caracterizam o problema de pesquisa adotado em cada estudo, como ressaltam Zanella e Sais (2008, p. 678):

Toda e qualquer pergunta de pesquisa indica, em maior ou menor grau, o lugar de onde fala o pesquisador. Lugar teórico, epistemológico, ético, instituído e instituinte de possibilidades de olhar, de compreender, de (re)conhecer e de ser (re)conhecido, o que demarca a inexorável condição social do próprio pesquisador e do que se investiga.

Assim, considero relevante discutir acerca das leituras, experiências, indagações e referenciais que constituem meu interesse pela temática em questão a partir das experiências que desenvolvi ao longo da minha formação acadêmica e profissional.

No âmbito acadêmico, a temática da formação humana se presentificou nas pesquisas e publicações que co-desenvolvi participando do grupo de pesquisa “Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania” da Universidade Federal do Ceará (UFC), que adotava as estratégias de construção compartilhada do conhecimento como objeto e metodologia de estudo (COLAÇO; PEREIRA; CHAVES. & SÁ, 2005 e 2007)

O envolvimento e interesse pelas práticas sociais em que as estratégias e os significados dos processos de ensino se constituíam como foco também se presentificou em meu campo de atuação profissional. Uma vez que atuei numa equipe multidisciplinar como coordenadora de unidade de Psicologia no projeto “Raízes de Cidadania”, da Prefeitura de Fortaleza, gerenciado pela Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI). Esta instituição, no campo das políticas públicas, tem como foco de trabalho a promoção de atividades de mobilização e desenvolvimento sócio-comunitário com base no princípio da educação popular em Direitos Humanos. Dentre as diversas atividades desenvolvidas, a equipe de coordenação era responsável pela elaboração e

fomento de projetos, além de atividade relacionadas aos processos de formação e desenvolvimento de equipes a partir de referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural.

Considero importante ainda contextualizar que a experiência de formação compartilhada antes de ser tema de estudo, constituiu-se como vivência em minha trajetória escolar, ainda que em suas entrelinhas², contribuindo para que reconhecesse a importância da diversidade de contextos, atores e interações no processo de educação compreendido como uma prática sócio-cultural e simbólica³. Este aprendizado levei para a universidade, procurando, não apenas nos colegas, como também nas atividades desenvolvidas em diferentes projetos/ programas de ensino, pesquisa e extensão do curso de Psicologia da UFC estratégias de ensino e conteúdos curriculares que compuseram o contexto da sala de aula.

Na universidade, tendo compreendido a importância e o potencial das aprendizagens tecidas em colaboração com a diversidade de atores, conteúdos e estratégias sociais de formação humana procurei, em paralelo às disciplinas curriculares que cursava, inserir-me em grupos, projetos de pesquisa e extensão da universidade. Assim, ao final do segundo ano de minha formação acadêmica já desenvolvia atividades junto ao Programa de Educação Tutorial (PET)⁴ e ao Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança (NUCEPEC)⁵. Desta forma os olhares e inquietações teórico-metodológicas sobre os processos de formação humana foram se constituindo como centrais em minha formação pois, além de estudar e facilitar os processos compartilhados de construção de conhecimento e subjetividade, pude também vivenciá-los.

²Durante o período escolar foram imprescindíveis à minha formação os encontros de estudo compartilhados realizados extra-sala de aula junto aos estudantes mais próximos, motivados pelos laços de amizade e cooperação diante do grande desafio do vestibular ou das dificuldades de domínio dos conteúdos das disciplinas curriculares. Nas atividades de estudos conjunto no colegial muito dos alunos envolvidos no estudo colaborativo desempenhavam vários papéis dependendo do conteúdo, interesse ou habilidade pedagógica que possuísem. Nesse processo encontrava em meus colegas (e muitas vezes em mim mesma) indicações que facilitavam as experiências de formação. Nas criativas metodologias que buscávamos desenvolver para aprender e ensinar juntos recorriamos a diversos recursos do contexto em que os encontros de estudo aconteciam mediando a aprendizagem compartilhada de conteúdos e de novas formas de relação pedagógica.

³ Concepção que me ocorreu apenas *a posteriori* a partir da possibilidade de reflexão sobre os contextos e atividades formativas que pude experienciar ao longo de minha formação.

⁴O PET – (antes: Programa Especial de Treinamento; hoje: Programa de Educação Tutorial) – é um Programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação. Eles são selecionados pelas IES – Instituições de Ensino Superior – que participam do Programa e se organizam em grupos, recebendo orientação acadêmica de professor-tutor. O PET objetiva envolver os estudantes que dele participam num processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos.

⁵ Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará que, ao longo de seus 25 anos de existência, sempre teve como norte, contribuir na defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes concebidos como sujeitos sociais e históricos.

Essas experiências me permitiram atuar nos três eixos que compõem a formação acadêmica (ensino-pesquisa-extensão) desenvolvendo em diversos contextos sociais atividades correlatas à temática em estudo, de tal forma que pude compreender que a formação humana não é apenas um aprendizado cognitivo, um produto, e sim um processo dinâmico, simbólico, vivo e ideológico (FREIRE,1994; GIOVANI, 1998) construído dialogicamente na ação-reflexão e nunca terminado (FREIRE,1979). Nas atividades de extensão que desenvolvi tive um primeiro contato com os estudos e experiências de formação realizados no PRECE a partir da articulação dos atores sociais que participavam do pré-vestibular cooperativo com os profissionais e estudantes do Núcleo de Psicologia Comunitária.

Por privilegiar as interações sociais em contextos múltiplos de aprendizagem, busquei ao longo de minha graduação em Psicologia leituras sobre a prática de formação desenvolvida no PRECE, programa que nos últimos anos vem crescendo sobremaneira, diversificando as atividades de formação que desenvolve, mas que ao mesmo tempo, segundo os próprios atores sociais que o compõe, apresenta dificuldades em organizar teórico-metodologicamente os referenciais que pautam suas diretrizes político pedagógicas.

Ao ingressar no mestrado e a partir dos interesses, reflexões que subsidiam meus estudos e intervenções no campo da Psicologia Social, busquei atuar junto a alguns membros do PRECE, inclusive seus fundadores e atuais coordenadores, na criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) da UFC. Participei ativamente das atividades de seleção e formação inicial dos bolsistas de diferentes cursos no desenvolvimento de células de aprendizagem cooperativa em contextos pedagógicos que apresentassem alto índice de evasão e reprovação.

Diante das múltiplas atividades formativas que compõem o PRECE, das lacunas e das potencialidades que o programa apresenta, partindo da articulação dos campos de saberes da Educação e da Psicologia adoto como problema de pesquisa: *compreender como a significação das atividades de formação realizadas pelos jovens que atuam como formadores em células de aprendizagem cooperativa opera nos processos de constituição subjetiva dos mesmos.* Questão que abordei em interlocuções com múltiplos campos de saberes e práticas e em perspectivas singulares com base na análise da atividade discursiva dos sujeitos em estudo.

A partir da problemática apresentada, tracei como objetivos específicos do estudo, passos para a operacionalização das estratégias de produção e análise das atividades de campo: 1)

identificar as atividades de formação desenvolvidas no PRECE nas quais os jovens estejam envolvidos; 2) compreender os sentidos produzidos pelos jovens sobre sua experiência de atuação no PRECE e 3) investigar como os jovens que atuam como formadores no PRECE compreendem seus próprios processos de formação.

Freire (2003) afirma que a análise das experiências de formação desenvolvidas em diferentes contextos sociais possibilita a construção de sentidos múltiplos sobre o processo histórico-cultural que humaniza os sujeitos nas atividades partilhadas desenvolvidas e, ao mesmo tempo, potencializa o desenvolvimento da educação como práxis social e transformação dialética da realidade. Nesse sentido, comenta Sobrinho (2007,p. 10): “refletir sobre nossas próprias experiências obriga-nos a encontrar o valor das aprendizagens que fazemos e permite-nos criar de uma forma mais consciente os nossos percursos pessoais e profissionais”.

Analisando as produções bibliográficas de diferentes campos de saberes acerca dos processos de formação humana nas práticas sociais encontrei uma grande variedade de produções não só no campo da Psicologia, como também no campo da Educação e das Ciências Sociais nas quais a atividade de formação apresentou-se discutida em diferentes contextos sociais, bem como as implicações sócio-políticas da mesma na constituição subjetiva dos formadores. Observo, desta forma, que a temática da formação de formadores ganha bastante relevância nas produções das ciências humanas, no entanto, o enfoque da constituição subjetiva dos formadores a partir das próprias experiências de formação e dos significados que os mesmos atribuem a ela, não recebe tanto destaque como as demais temáticas no campo da formação humana. As produções bibliográficas contemporâneas que revisei foram agrupadas em quatro eixos principais⁶, que contribuem para a investigação ao:

1 - Compreender o processo ativo e reflexivo de constituição do formador a partir de sua práxis, dentre as quais destaco os estudos de: Paiva (2003), Shön (1992), Gadotti (1995), Pardal (2005), Fiorentini (2004), Giovani (1998) e Zeichner (1993), além das históricas e imprescindíveis produções de Paulo Freire (1980;1983;1985;1996).

2 - Ressaltar os processos de significação humana nas experiências sociais como importante aspecto constituinte dos formadores, como apresentam as publicações de: Machado

⁶A classificação nos eixos foi realizada por mim, dentre as inúmeras referências encontradas com pequenas nuances entre os diferentes eixos. O critério para composição dos eixos é o enfoque que cada autor destaca em sua obra ao compreender os processos de constituição humana nas práticas e interações sociais. Algumas das obras citadas serão aprofundadas no segundo capítulo da dissertação.

(2006), Cunha (2005), Costa (1998), Fontana (2000), Almeida (2007), Dias (1998), Garcia (2005) e Goodson (1995).

3 - Destacar os aspectos histórico-culturais, simbólicos e interativos de constituição do humano em atividades pedagógicas e/ou laborais contribuindo diretamente para a atualização das discussões apresentadas pelos referenciais teóricos que adoto no projeto de pesquisa, nos quais encontro inúmeras contribuições representadas nos estudos de: Souza (1994), Colaço (2001, 2008), Barros (2007), Freitas (1998, 2003), Kramer (1996, 1999), Góes e Smolka (1997), Duarte (2004), Paranhos (2005), Basso (1998) e Mazzeu (1998), Clot (2006), além da produção dos próprios autores fundadores da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky (1994;1995;2000 e 2001) e Leontiev (1978,1981) e na abordagem enunciativa e dialógica da linguagem de Bakhtin.

4 - Contextualizar os processos de educação desenvolvidos não apenas nas metodologias, papéis ou conteúdos da escolarização formal, destacando as contribuições e especificidades dos movimentos culturais e históricos de educação popular representados nos estudos de Beltrame (2002), Bezerra e Brandão (2004), Freire e Mancebo (2004) e Gadotti (1994).

A partir da análise inicial do contexto investigativo, percebi, como já indicava Rodrigues (2007), que os atores sociais que compõem o PRECE precisam sistematizar os estudos e referências teórico-metodológicos nos quais se fundamentam sua práxis. Mesmo não sendo objetivo da pesquisa contribuir para a sistematização dos referenciais teórico-metodológicos, a possibilidade dos jovens refletirem sobre as atividades que desenvolvem no programa, a partir do sentido construído por eles acerca das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória no PRECE, colocou em debate não apenas os referenciais como também os limites, as possibilidades e os impactos da práxis desenvolvida em células de aprendizagem cooperativa.

Dentre o material encontrado junto aos precistas⁷, destaco algumas publicações subsidiadas pela UFC, que registram as experiências de estudo e formação desenvolvidos no programa, a história e elementos da metodologia de trabalho do PRECE e o perfil de seus estudantes. Em tais produções poucas foram às reflexões realmente (auto)críticas encontradas na produção acadêmica dos próprios precistas, ficando em suspenso a articulação entre a teoria e a realidade empírica. Em alguns casos os “trabalhos científicos” limitaram-se a legitimar o PRECE enquanto programa. Vale ressaltar ainda que, como aponta Rodrigues (2007), são raros os

⁷ Expressão utilizada pelos jovens participantes da pesquisa para denominar as pessoas vinculadas aos diferentes eixos de atividade do PRECE.

estudos realizados por pesquisadores externos ao PRECE, bem como os momentos pedagógicos de reflexão dos estudantes sobre as diretrizes e significados de formação que se desenvolvem no programa.

Ao mesmo tempo em que demonstra apresentar algumas lacunas, a proposta pedagógica do PRECE destaca-se por possuir potenciais e singularidades que precisam ganhar visibilidade e reflexões no contexto acadêmico aproximando saberes e experiências na compreensão e tessitura dos processos de formação humana nas práticas sociais. Desta forma, a presente pesquisa colabora na discussão dos processos de educação social cujo desenvolvimento e avaliação ainda se constituem como um desafio metodológico e ético-político, especialmente no contexto da América Latina, como apontam Gadotti e Torres (1994).

A investigação ganha maior relevância ao trabalhar com a formação inicial de formadores, num convite reflexivo e compartilhado, o que na perspectiva de Ibiapina (2008) e Fontana (2000) é essencial para o desenvolvimento da práxis e da constituição subjetiva dos formadores. O compromisso que busquei desenvolver consistiu na tentativa de contribuir na reflexão, sistematização e integração de saberes acerca das experiências de formação desenvolvidas pelos jovens participantes do programa em estudo. Ao assumir tais objetivos, procurei fomentar reflexões compartilhadas sobre as atividades de formação desenvolvidas no programa, justificando a escolha pelo enfoque histórico-cultural e colaborativo do estudo, além da busca de promoção de processos de autoscopia e triangulação⁸ na compreensão dos sentidos construídos sobre as atividades de formação desenvolvidas e suas possíveis relações (impactos) nos processos de constituição subjetiva (formação) dos jovens envolvidos nas atividades formativas do PRECE.

Fundamento a investigação no campo da Teoria Histórico-Cultural especialmente na concepção de Vygotsky (1995) sobre o desenvolvimento psicológico compreendido como processo eminentemente social; na Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 1981), segundo a qual o homem constitui-se de forma mediada e dialética, por meio da ação significativa, consciente e transformadora; como também nas contribuições da Teoria da Enunciação através das produções de Bakhtin (1988; 1992) em que se destaca a concepção da linguagem como processo enunciativo e dialógico. Ainda com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, ancorei-me nos referências da clínica da atividade (CLOT, 2006) ao afirmar que o trabalho, inclusive o de

⁸ Os conceitos de “autoscopia” e “triangulação” serão desenvolvidos no primeiro capítulo, ao tratar dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

formação, tem uma função psicológica e social historicamente construída, de forma que a subjetividade na ação de formação não se constitui como mero ornamento ou decoração da atividade, mas como princípio de seu desenvolvimento. Assim, compreendo que não só de tarefas executadas ou conteúdos apreendidos são tecidos os processos de aprendizagem e de constituição dialógica dos sujeitos, que vivenciam em seu cotidiano de formação as diretrizes e atividades pedagógicas do PRECE.

Alguns conceitos são centrais na fundamentação da problemática de estudo, tais como: a concepção da aprendizagem e do desenvolvimento humano concebidos como mutuamente implicados e socialmente construídos; a compreensão do papel da interação social, da atividade e da mediação semiótica como fundantes dos processos de significação e constituição histórica, social e singular do sujeito mediado pela cultura; a importância da linguagem e da atividade na constituição (inter) ativa e semiótica do humano e a compreensão dos processos de produção de sentidos e constituição da subjetividade nas experiências sociais compartilhadas.

Desenvolvo o estudo de acordo com as diretrizes da pesquisa colaborativa (IBIAPINA 2008; NININ, 2006) na criação de estratégias de produção e análise da atividade discursiva (COLL e ONRUBIA, 1998)⁹ dos jovens que atuam nas Escolas Populares Cooperativas de Boa Vista, Paramoti, Pentecostes-sede por privilegiar a construção dialógica dos processos de formação do conhecimento e dos atores sociais envolvidos aproximando “saber acadêmico” e “saber popular”.

Os referenciais da pesquisa colaborativa são delineados a partir do compromisso do pesquisador com o fomento de investigações que promovam a discussão sobre os processos de formação e desenvolvimento humano nas práticas sociais. Compreendendo, como contextualiza Nóvoa (1992), a dimensão ativa, mediadora e reflexiva dos papéis, atividades e estudos desenvolvidos no campo das ciências humanas, fomentando assim uma nova concepção de educação, de ciência e de pesquisa.

A dissertação foi formatada de modo a apresentar:

No primeiro capítulo, os referenciais teórico-metodológicos que orientam os métodos, técnicas e procedimentos de produção do material de pesquisa em interação com os contextos e atores sociais que os compõem. Ressalto que o capítulo foi organizado desta maneira na busca de

⁹ Os conceitos apenas referidos na introdução serão oportunamente discutidos ao longo do texto esclarecendo o contexto em que foram utilizados, bem como as implicações teóricas e metodológicas que trazem para a operacionalização do estudo.

instrumentalizar a discussão das análises do material de pesquisa ao longo de todo o texto contribuindo para a construção polifônica (COLAÇO, 2001; KOCH, 1997) e dialógica dos (con)textos de pesquisa. Neste capítulo trato da caracterização do contexto formativo do PRECE, dos caminhos metodológicos da pesquisa, dos critérios de escolha dos sujeitos e lócus de estudo, das formas de produção, registro e análise das atividades de campo apresentado as categorias analíticas e os núcleos de significação que serão discutidos ao longo do texto, subsidiando a construção dos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, intitulado “Educação: múltiplos e singulares processos de (in)formação, (con)formação e (trans)formação”, discuto, a partir do levantamento teórico realizado e da produção dos precistas, a concepção de educação como um processo reflexivo, dialógico e político, uma criação humana capaz de fomentar a constituição da subjetividade e transformar realidades. Sendo a educação compreendida como uma ferramenta para superar as desigualdades sociais e a falta de perspectiva de vida dos jovens de camadas populares.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos referenciais teóricos a partir dos quais compreendo a construção histórico-cultural e semiótica dos processos de formação humana nas práticas sociais contemporâneas. Discuto ainda conceitos-chave que subsidiam, na perspectiva do referencial teórico adotado, as categorias que estudo envolvidas no problema de pesquisa. No capítulo apresento, tendo por base a atividade discursiva dos jovens em estudo, a forma como os mesmos caracterizam o contexto e as atividades de formação desenvolvidas no PRECE a partir do sentido que os jovens constroem sobre sua trajetória no programa. No capítulo busco evidenciar possíveis correlações entre os processos de ensino-aprendizagem e produção de subjetividade a partir da análise da atividade de formação desenvolvida pelos jovens em interação em células de aprendizagem cooperativa.

Nas considerações finais discuto a concepção da educação vivida como processo ativo, grupal e político de formação humana e desenvolvimento sócio-comunitário. Formação que para se realizar, para além de informação, busca promover atividades cooperativas a partir da troca de conhecimento e partilha de sensibilidades, o que potencializa a criação de vínculos entre os jovens que atuam com estratégia de superação do contexto adverso vivenciado por eles e que corroboram para a transformação dialética e expressiva dos jovens formadores do programa.

1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: CONTEXTOS, SUJEITOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDO.

1.1 Uma breve introdução:

Escrever é um processo doloroso. A multidão de fios de nossas idéias se entrelaçam, embaraçam e dão nós até que aos poucos vão se organizando ao descobrirem o risco sobre o qual o bordado pode ser tecido. (FREITAS, 2000, p.1)

Freitas (2000) ao tratar do processo de autoria, de expressão de si e/ou do mundo na construção de conhecimentos a partir da Teoria Histórico-Cultural, reflete acerca da escrita de textos acadêmicos, momento em que me encontro da dissertação no qual a multiplicidade de informações, fichamentos, “dados” das atividades de campo, somam-se as minhas experiências com a escrita, bem como com a necessidade de apresentar de forma sistemática e reflexiva a produção elaborada ao longo do mestrado. Coordenar, analisar e articular informações teóricas, metodológicas e experiências em interlocução com os sujeitos e contextos da pesquisa, como destaca a autora citada, é necessariamente uma arte, uma desafiadora, complexa e múltipla tessitura. Como afirmam Kramer e Jobim e Souza (1996, p.16):

Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História.

Desta forma, compreendo que o processo de produção da pesquisa, especialmente sua escrita, ocorre a partir do desafio de conectar sujeitos, teorias e experiência em torno de uma problemática de estudo numa construção reflexiva e dialógica descrita em texto pautado nos rigores científicos. Ao longo deste estudo percebi que fazer pesquisa, construir conhecimento em interação, socializar experiências fundamentando-as teórica e empiricamente é principalmente um aprendizado, uma atividade construída e compartilhada em todo seu percurso inclusive em, seus possíveis desdobramentos, com os diversos interlocutores que a constituem. Isso faz da atividade de pesquisa um processo dialético e dialógico.

Concebo que o desafio metodológico da escrita de textos acadêmicos consiste na perspectiva de contemplar, através dos mesmos, a multiplicidade de vozes que perpassam a experiência de pesquisa tecendo ao mesmo tempo um olhar diferenciado sobre o fazer pesquisa como a produção de um processo sócio-ideológico do conhecimento; como trata Bakhtin (1992),

através do conceito de exotopia¹⁰, ao comentar o papel do pesquisador como co-construtor e partícipe da pesquisa e ao lembrar que o texto sempre faz parte de um contexto que precisa ser compreendido e singularizado a partir da problemática estudada.

Caracterizado como um processo que envolve a compreensão do texto e do contexto, que compõem os fenômenos em estudo em interlocução com os sujeitos sociais com os quais o pesquisador interage, considero o fazer pesquisa com enfoque qualitativo nas ciências humanas, como uma atividade que necessita se tornar significativa, capaz de compreender e se inserir no contexto, no cotidiano em que o fenômeno investigado se constitui.

Desta forma, iniciei o primeiro capítulo da dissertação apresentando o contexto de formação do PRECE e os percursos metodológicos do estudo ancorada na compreensão de método como um caminho, uma ferramenta, um processo de construção do conhecimento e transformação da realidade. Ao longo do capítulo, não só o conceito de método é abordado, como também os diversos elementos que compõem a metodologia de pesquisa (participantes, *locus*, ferramentas de registro e análise de dados, categorias teóricas e temáticas em estudo, entre outros). No capítulo, apresento ainda alguns conceitos-chave que caracterizam as estratégias e os posicionamentos ético - políticos que orientam o “fazer-pesquisa” como uma construção múltipla e processual.

1.2 Caracterização dos contextos formativos no PRECE.

1.2.1 Contextualizando a história, estrutura organizacional e pedagógica do PRECE

O PRECE, segundo contextualizam Rodrigues (2007) e Luz (2006), constituiu-se numa experiência educativa iniciada em 1994 na comunidade de Cipó no município de Pentecoste, tendo como fundadores um professor universitário e cinco jovens moradores do município. Durante o período juvenil, diante do precário contexto sócio-econômico e educativo da região que moravam, necessitaram interromper seus estudos ou mudar para a capital a fim de garantir a

¹⁰ O conceito de exotopia na pesquisa ao caracterizar a postura do pesquisador é definido por Bakhtin (1992, p.44) como: “O excedente da minha visão, com relação ao outro, instaura uma espera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos e externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro que o complementam justamente onde ele não pode completar-se. [...] O excedente da minha visão contém em germe, a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê, devo colocar-me em seu lugar, e depois voltar ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo.”

continuidade ou mesmo a qualidade da formação recebida, bem como o sustento de suas famílias diante da falta de perspectivas de desenvolvimento humano e social na realidade em que se inseriam. Analisando as experiências, conquistas e desafios enfrentados na constituição de sua formação, bem como a realidade da juventude local, o grupo de jovens decidiu investir na construção de atividades com o objetivo de preparar os jovens para o ingresso na universidade.

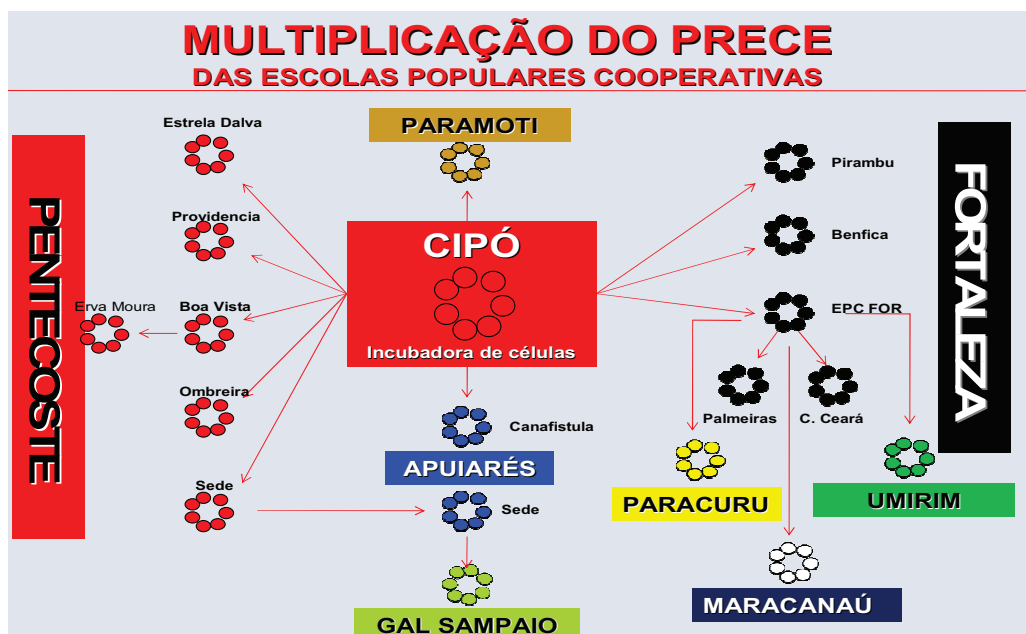
Os primeiros participantes do PRECE começaram seu empreendimento educacional reunindo-se numa velha casa de fazer farinha abandonada para estudar. Desde então outras 12 unidades do programa surgiram nas adjacências de Pentecostes, em Fortaleza e em Maracanaú constituindo o que hoje se denomina de Escolas Populares Cooperativas (EPCs), estas descritas como:

[...] organizações estudantis autogestionárias, formando uma rede de atuação em educação básica, controle social, governança e desenvolvimento econômico que tem como objetivo colaborar para a formação de sujeitos nos diferentes níveis de conhecimento (técnico, graduado e pós-graduados, capazes de realizar o desenvolvimento humano integrado e de forma sustentável em comunidades de baixa renda. (RODRIGUES, 2007, p.32)

Atualmente, com mais de 15 anos de existência, o PRECE, tem unidades nos municípios de Apuarés, Paramoti, Pentecostes e nos bairros do Pirambu e Benfica em Fortaleza, bem como nas comunidades rurais de Cipó, Boa Vista, Providência e no assentamento Estrela Dávila em Pentecoste, além da Canifistula, localizada no município de Apuiarés. Conforme ilustra quadro da apresentação institucional do PRECE: ¹¹

¹¹ Ressalto que são apenas 13 unidades de formação do PRECE, no caso 13 EPCs embora a ilustração institucional de indicações de mais unidades que ainda estão em fase de planejamento e/ou mobilização dos estudantes para dar início aos núcleos de formação.

Figura 1 – Desenvolvimento das escolas populares do PRECE.



Fonte: Arquivo do Instituto Coração de Estudante. Apresentação institucional do programa com o título: 15 anos promovendo o desenvolvimento local através da aprendizagem cooperativa e do protagonismo juvenil. Educação de pé no chão, lendo o presente e escrevendo o futuro.

Em homenagem aos estudantes que iniciaram a atividade de formação cooperativa para a juventude rural foi criada, na velha casa de farinha que abrigou o projeto em seu início, uma grande estrutura repleta de slogans e diretrizes da aprendizagem cooperativa, que atualmente serve para momentos de comemoração do programa, atividades de formação e religiosa, mas que devido à desmobilização dos jovens e ramificação das EPCs, segundo avaliam os próprios jovens, pouco desenvolvem células de aprendizagem cooperativa.

Atualmente o que se compreende como Programa de Educação em Células Cooperativas, com suas diretrizes teórico-metodológicas e objetivos, teve sua origem no denominado Projeto Educacional Coração de Estudante, que recebeu a sigla de PRECE e também deu nome à instituição.

Ao longo dos anos as atividades dos grupos de estudantes em formação, foram crescendo e ganhando visibilidade, e a então casa de farinha, locus inicial da formação, não comportava mais a quantidade de estudantes, realidade que demandou suporte metodológico financeiro e institucional à atividade de formação iniciada.

Como forma de aproximar os saberes, experiências e interesses de formação, subsidiando as atividades dos estudantes, o PRECE se tornou um projeto de extensão da Universidade Federal

do Ceará o que facilitou a articulação do mesmo com o programa Conexões de Saberes¹² do Ministério de Educação, com à Secretária de Educação do Estado do Ceará, além de várias agências internacionais de fomento¹³.

Ao tratar da denominação do programa acredito ser impossível não associar a sigla dada ao programa “PRECE” com os valores sócio-religiosos que o subsidiam, pois, não foi uma escolha aleatória de conteúdos ou ordenação de letras que gerou a identificação e caracterização do programa. PRECE, como afirmam os monitores do programa se refere também à oração, à fé, valores bastante caros nos fundamentos religiosos que embasam material, metodológica e simbolicamente as ações da instituição. Embora seja restrita a discussão ou mesmo apresentação das influências e impactos da religião no desenvolvimento do PRECE e de seus atores sociais no contexto acadêmico, o que reforça a separação de saberes científico e sócio-cultural que constitui sujeitos e contextos de aprendizagem, não é possível negar a sua influência.

Grande parte dos financiamentos, alguns dos conteúdos das células e mesmo o sentido de cooperação presente no programa relacionam-se com a religião, como destacam os poucos estudos que fazem referência à religiosidade no PRECE. Isso foi observado também na fala de alguns jovens na ocasião do primeiro grupo focal realizado e como registrado na fotografia retirada do arquivo recente do Instituto Coração de Estudante, preparada para apresentação do PRECE para agências de fomento internacional. No registro fotográfico (Figura 2) destaco, além das marcas da religiosidade, o texto que enfoca a caracterização do programa a partir das relações familiares. Vale observar que cada membro da família é descrito pelos signos do grau de instrução e de participação no PRECE.

¹² O Conexões de Saberes é um Programa do governo federal desenvolvido em parceria com as universidades públicas. Consiste no apoio, através de bolsas, a estudantes de origem popular para que eles atuem em suas respectivas comunidades e, assim, possam utilizar o conhecimento adquirido na universidade, visando ao alcance de melhorias para populações que se encontram em condições sociais e econômicas desfavoráveis. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

¹³ As ações do programa, segundo Rodrigues (2007) em capítulo específico de sua dissertação, contam com o apoio de vários parceiros: dentre as instituições religiosas a igreja presbiteriana independente de Fortaleza; dentre órgãos Públicos as Prefeitura Municipais de Pentecoste, Fortaleza e General Sampaio, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, o Centro de Pesquisas em Aqüicultura do DNOCS em Pentecoste, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Padre Luis Gonzaga de Itapipoca, o Ministério de Educação através do programa Conexões de Saberes - MEC / SECAD, a Universidade Federal do Ceará representada pelas Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o Núcleo de Psicologia Comunitária- NUCOM; bem como órgãos de fomento internacional: Brazil Foundation, Ashoka Empreendedores Sociais, Fundação Mary Harriet Speers, Fundação Lemann, Instituto HSBC Solidariedade, Bovespa Social.

Figura 2 – Fotografia de divulgação do PRECE



Fonte: Arquivo do Instituto Coração de Estudante gentilmente cedido por membros da coordenação do PRECE.

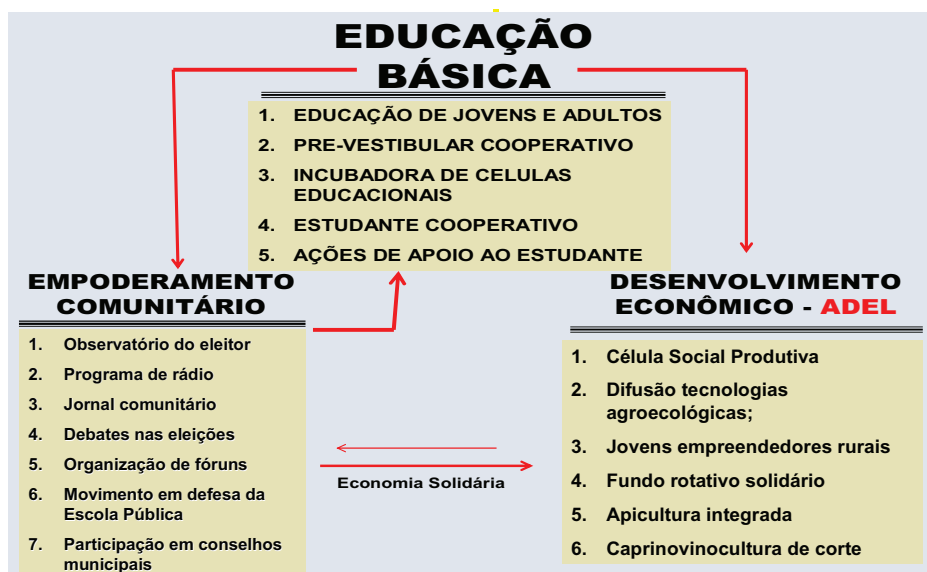
Além dos valores religiosos, merecem destaque no contexto formativo do PRECE a ampliação de articulações do programa que ao longo dos anos começou a se dedicar ao preparo de alunos, não apenas para as universidades, mas ampliando a diversidade de atuações propostas se transformando num conjunto de projetos, ou seja, num programa. Neste processo, a sigla PRECE passou a significar *Programa de Educação em Células Cooperativa* e a instituição que o subsidia legalmente passou a se denominar *Instituto Coração de Estudante*. Desse modo, a denominação PRECE refere-se ao programa que estimula o desenvolvimento de Escolas Populares Cooperativas (EPCs) e o Instituto Coração de Estudante é o órgão captador de recursos, que faz a ponte entre os financiadores e o movimento das EPCs.

A partir da diversidade de parcerias e de acordo com o crescente interesse e potenciais dos jovens envolvidos no programa, percebi que a formação desenvolvida no PRECE além de contribuir com o acesso de jovens de origem popular à universidade, tem também como foco o desenvolvimento sócio-cultural e político da juventude. O PRECE ampliou suas atividades com a

criação de um programa na rádio local, em Pentecoste, com edição diária, através do qual são abordados temas sociais, educacionais e ações políticas locais. O programa de rádio objetiva promover a criação de um espaço de debates que visa à ampliação da participação da sociedade civil nos espaços públicos.

Nesta mesma perspectiva a entidade também produz, desde 1998, o jornal Coração de Estudante, hoje denominado Folha da Juventude, o qual se propõe a divulgar as ações de cada EPC. Ao longo do tempo também foram criadas experiências comunitárias de desenvolvimento local através da agricultura e movimentos políticos dentre os quais se destaca o movimento em defesa da escola pública de qualidade e uma agência de desenvolvimento local como ilustram os dados da apresentação institucional do programa (Figura 3) que apontam para os diferentes eixos de formação no PRECE.

Figura 3 – Apresentação institucional do PRECE¹⁴



Fonte: Arquivo do Instituto Coração de Estudante desenvolvido para apresentação institucional do PRECE.

Analisando o processo de participação comunitária dos sujeitos envolvidos em atividades cooperativas em Pentecostes, vinculadas ao PRECE, Vieira (2008) caracteriza o programa como uma iniciativa não governamental que busca o desenvolvimento sócio-educativo e político dos atores sociais que o compõem em integração ativa e dialética entre si e como contexto social em

¹⁴ Apresento as diversas atividades de formação desenvolvidas no programa, como proposto nos objetivos específicos do estudo, no entanto, por uma escolha metodológica de viabilidade e enfoque priorizei as atividades de formação desenvolvidas em células de aprendizagem cooperativa,

que se inserem. O mesmo posicionamento teórico é apresentado em todos os estudos consultados sobre o PRECE. Luz (2006) ilustra este aspecto ao afirmar que a proposta pedagógica do programa busca agregar educação, política e sociedade não só na discussão de conteúdos para o vestibular, como também na tentativa de romper com as barreiras dos muros universitários tanto na entrada quanto na saída de estudantes comprometidos com o desenvolvimento social e político das comunidades e dos atores sociais com os quais se articula.

Ou ainda como descreve Rodrigues (2007) ao se referir ao PRECE como um programa social constituído com o objetivo de facilitar a formação de sujeitos críticos nos diferentes níveis de conhecimento capazes de realizar o desenvolvimento educacional, científico, econômico, político e cultural de comunidades de baixa renda de forma sustentável e integrada. Posicionamento corroborado pelos sujeitos de pesquisa nos grupos focais¹⁵ realizados.

Lena¹⁶ - Pois é, eu acho que o nosso objetivo principal no PRECE não é só preparar as pessoas que estão no pré- vestibular para esquecer outra parte, quando a gente entra aqui a gente sabe. Vá mas volte e traga alguma coisa para sua comunidade, desenvolva ela, não esqueça. (1 grupo focal realizado em Boa Vista)

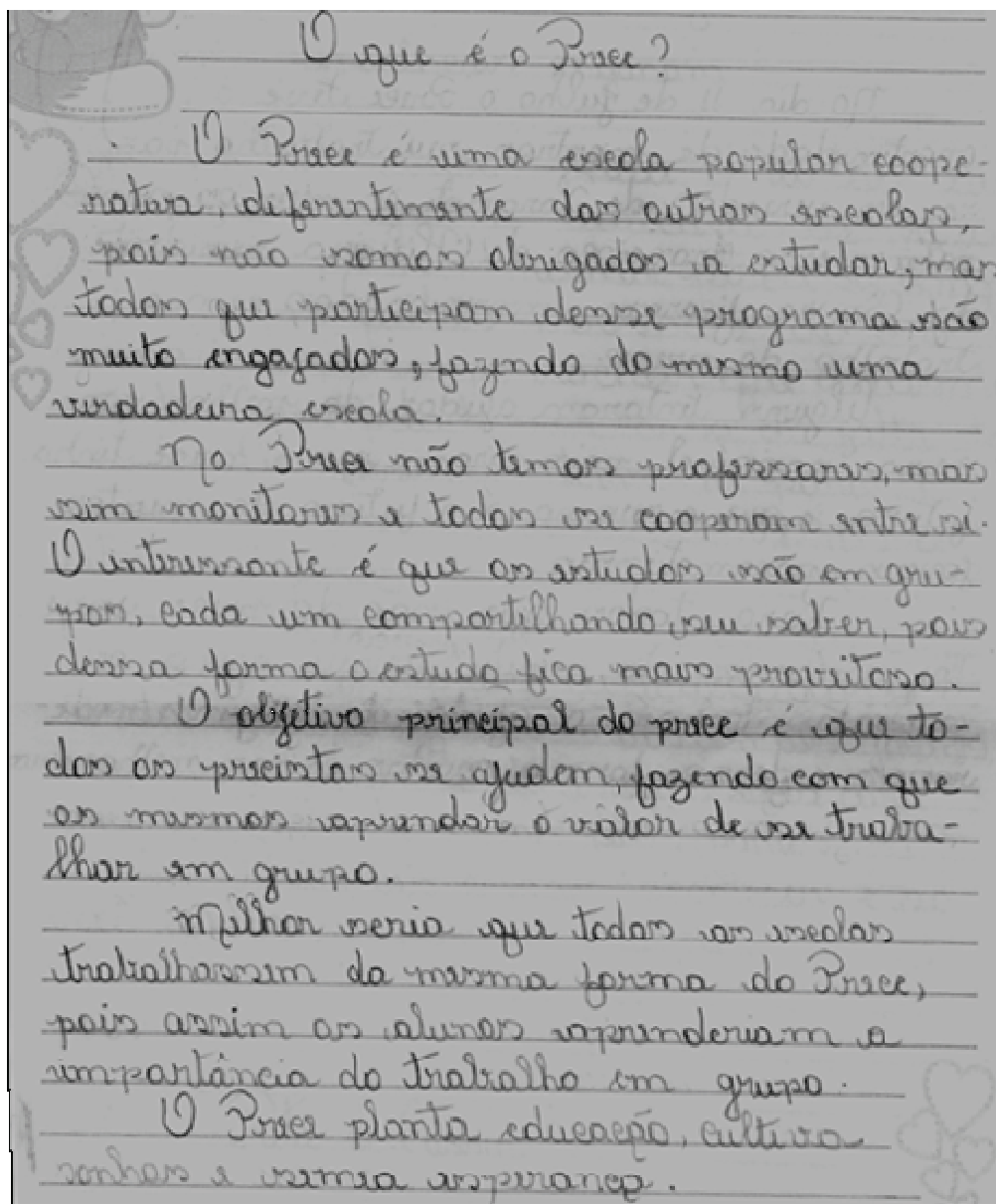
(1 grupo focal realizado em Fortaleza).

Nas atividades de campo realizadas ao longo da pesquisa os próprios estudantes em suas produções procuraram caracterizar o PRECE a partir de suas trajetórias e experiências no programa, como ilustra o trecho do diário de campo de Raquel, estudante da EPC de Paramoti:

¹⁵ Várias foram as atividades de pesquisa desenvolvidas: Dois grupos focais em cada EPC escolhida, observação colaborativa e filmagem das atividades formativas desenvolvidas pelos jovens além da produção de diários de campo, tanto por mim, quanto pelos sujeitos em estudo cooperativamente ao longo de toda pesquisa. Procedimentos que serão descritos e analisados em suas produções e limites ao longo do capítulo.

¹⁶ Os nomes dos sujeitos de pesquisa são fictícios. Ao longo da metodologia caracterizei cada participante da pesquisa em relação ao papel que desempenham nas atividades formativas desenvolvidas no PRECE, ao tempo em que estão vinculados no programa e a EPC que compõem. Ressalto ainda que as datas e descrições das atividades de pesquisa realizadas serão apresentadas em quadro temático ainda neste capítulo.

10Figura 4 – Diário de Campo da precista Raquel (1)¹⁷



Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Nas EPCs em que desenvolvi a pesquisa¹⁸: Paramoti, Pentecostes-sede e Boa Vista, dediquei-me à observação das atividades de formação desenvolvidas em células cooperativas de

¹⁷ Logo após o primeiro grupo focal realizado em cada EPC participante da pesquisa desenvolvi uma breve oficina explicando as características e os objetivos dos diários de campo trabalhando inclusive com exemplos de diários de campos feitos em outros contextos de pesquisa. Ao receber os diários de campo produzidos pelos jovens encontrei produções que tratam muito mais de suas experiências e trajetórias no programa do que do registro e análise crítica das atividades de formação realizada. Continuo denominando de diário de campo suas produções por ser assim que os jovens o compreendem e se referem aos textos produzidos.

aprendizagem. Estas células são compostas por um grupo entre cinco e sete membros, no qual um deles o monitor que facilita as discussões, esclarece dúvidas, aplica exames simulados das provas do vestibular e auxilia na organização das atividades administrativas e pedagógicas das escolas populares.

As células são classificadas por temática e nível de aprofundamento das discussões, podendo ser de revisão do ensino médio ou avançadas; estas voltadas para a preparação das matérias específicas do vestibular de cada curso. O recurso pedagógico da formação em células me chamou atenção por fomentar, em quase todos os contextos formativos, o estudo em grupo de forma sistemática, autônoma e compartilhada¹⁹. Nas observações de campo, bem como na fala dos próprios precistas, as células servem de troca de conhecimento, experiências e de afetos. Em cada EPC observei singularidades na forma como as células são constituídas e organizadas²⁰. No entanto, destaco que são as células que contribuem para a criação do caráter vivo e dialógico das aprendizagens que observei nas diferentes unidades pesquisadas. Posicionamento defendido nos documentos que buscam apresentar os referenciais teóricos do PRECE disponibilizado no sítio do programa:

O estudo e o agir em células privilegia a construção do saber de modo interativo, coletivo e cooperativo, por intermédio do compartilhamento de conhecimentos, proporcionando ao grupo a aquisição da autonomia intelectual, através de uma formação reflexiva e questionadora, produzindo, deste modo, uma consciência político-social indispensável na construção de homens e mulheres capazes de tomar decisões baseadas em suas próprias conclusões. (Fonte: www.prece.ufc.br acesso em 15 de abril de 2009)

¹⁸ Os critérios de escolha, bem como o contexto formativo das unidades de pesquisa escolhida serão descritas posteriormente no capítulo.

¹⁹ Observei em alguns momentos do processo de formação nas EPCs que a disposição dos estudantes em forma de círculo, com a presença do monitor e orientação para o estudo cooperativo em células nem sempre contribuiu para a construção compartilhada do conhecimento, pois várias células reproduziram metodologias expositivas, meramente informativas com pouco espaço para debate, exposição de dúvidas e partilha de experiências. O que me fez indagar, o que realmente caracteriza uma célula de aprendizagem cooperativa entre os estudantes? Como o potencial metodológico da mesma (célula) pode ser analisado e desenvolvido pelos estudantes além da reprodução de uma diretriz institucional?

²⁰ Alguns priorizam a interação entre os estudantes na resolução conjunta de exercícios, outras se orientam pelo desenvolvimento de metodologias expositivas nas quais os debates se restringem à discussão das dúvidas dos estudantes. Nas células observei também a utilização de várias ferramentas culturais (dicionários, globos e mapas do mundo, além dos próprios livros) como forma de ilustrar, embasar e dar autonomia aos estudantes na discussão de suas dúvidas. A natureza das células variou em todas as EPCs de forma que se torna impossível definir uma única orientação para as mesmas em cada EPC. Destaco apenas que na unidade de Paramoti, em que a presença de monitores é escassa, as interações entre os estudantes e a utilização das ferramentas culturais embasando o processo formativo na EPC é mais recorrente.

Além de caracterizar o estudo em células, contexto privilegiado de análise da formação dos jovens ao longo da pesquisa, considero relevante apresentar a estrutura e organização que orienta o funcionamento das EPCs.

Cada unidade formativa do programa é composta por uma coordenação geral, por facilitadores de cada disciplina de estudo (que são jovens que já ingressaram na universidade e que retornam a sua EPC de origem para contribuir com a formação de outros jovens) por monitores, que são estudantes que ao mesmo tempo em que se preparam para o vestibular atuam como formadores em diferentes células de aprendizagem. No contexto de formação das EPCs, os facilitadores são mais atuantes no suporte as atividades formativas desenvolvidas nas células aos finais de semana e os monitores são os responsáveis pelo cotidiano de formação junto aos demais estudantes ao longo da semana. Para facilitar a comunicação da coordenação geral da EPC com os monitores e facilitadores foi criado o cargo de articulador de disciplina, o qual atua integrando o conteúdo, calendário de atividades e material de estudo dos diferentes formadores e monitores de cada disciplina.

Vale ressaltar que, no cotidiano de formação desenvolvido no PRECE, como observado nas atividades de campo e descrito pelos próprios precistas, todos que ficam à frente da organização das células de aprendizagem cooperativa acabam sendo denominados de monitores e participando da organização e desenvolvimento das atividades de formação no PRECE.

1.2.2 Referencias teórico-metodológicos de formação no PRECE

A experiência pedagógica do programa é descrita pelo professor que a sistematiza na universidade, membro do grupo de jovens que a iniciou, como “um processo empírico, endógeno e intuitivo”²¹, tendo as teorias educacionais se constituído como reflexões posteriores apresentando-se ainda desconexas nos textos e contextos de formação do PRECE. Pude observar isso nas atividades de campo desenvolvidas nas quais os estudantes envolvidos nos processos de formação do programa afirmaram não conhecer os referenciais teóricos que embasam o processo de formação no programa. Os jovens ainda afirmaram que para atuarem como formadores não

²¹ Fala do Prof. Manoel Andrade, um dos fundadores do PRECE ao trata sobre o processo de aprendizagem em células cooperativas em relatos de experiência na universidade sobre o contexto de surgimento do PRECE como parte do processo de formação inicial dos bolsistas selecionados para atuarem na recém Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa em março de 2009.

passam por nenhum processo de formação específica, aprendendo na própria ação, nas interações do grupo e com a experiência acumulada pelos formadores mais antigos no programa.

***Valdir:** Para formador é direto. Essa coisa de formação é direto, quando tu tá no grupo tu conversa, tu vai assumir isso aqui, eu aquilo ali, então tem o conhecimento e o espaço. Tem que ter uma maturidade por que você vai assumir, vai passando também para os outros.*

***Hamilton:** É só assim, porque desde eu estou no PRECE eu nunca participei de um momento assim, pra discutir formação, é mais na vivência mesmo.*

***Tales:** Vai aprendendo, né?*

***Hamilton:** Quando eu cheguei lá em 2005, tinha vaga para dois monitores aí eu fiz uma sondagem. Aí eu fiquei de fora, eu sabia que tinha ido ruim na prova, quando eu abri o resultado da prova eu vi. Mas aí depois, mesmo assim, eu era monitor, facilitador e depois coordenador de disciplina. Hoje sou coordenador da EPC pelas atividades que faço.*

***Facilitadora:** Então é mais na ação, a atividade de formação que se exerce que faz um monitor?*

***Hamilton:** Eu fui, mas se não tivesse preparado não ficava.*

(Trecho do I grupo focal realizado em Fortaleza)

A partir da fala dos jovens, especialmente da consideração de Hamilton, levantei os seguintes questionamentos: o que prepara um formador para atuar no PRECE? O que caracteriza o sentido de formador e de formação para os jovens em estudo?

Ainda que com poucas referências textuais nas produções dos precistas observei que alguns princípios da aprendizagem cooperativa, da educação popular e da religião orientam as atividades formativas desenvolvidas no PRECE, compondo o processo de construção da proposta pedagógica do programa.

Compartilho do posicionamento teórico de Kramer (1997) ao afirmar que os referenciais pedagógicos dos diferentes contextos formativos não são apenas dados teóricos e neutros definidos *a priori* de forma unívoca, mas também construções processuais oriundas das problemáticas e valores sócio-históricos e ideológicos que constituem as práticas formativas. Este fato torna a análise dos referenciais que orientam o projeto político-pedagógico do PRECE, contexto formativo dos jovens em estudo, relevante para a compreensão da problemática em estudo. Nas palavras de Kramer (1997, p.18):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Conforme o posicionamento da autora citada refletir sobre o projeto pedagógico dos contextos formativos é também partilhar do processo de construção dos mesmos, é corroborar com as indagações que os definem, ampliando-as ao mesmo tempo em que se coloca em evidência o contexto e os valores sócio-ideológicos que as constituem.

Considero que, para os jovens precistas, refletir sobre as experiências que realizam no programa, superar o ativismo e desenvolver atividades pedagógicas que possam se caracterizar como práxis (ação-reflexão-ação) ainda é um desafio. Essa é uma realidade comum a inúmeros programas sociais pautados nos princípios da Educação Popular e da cooperação como estratégias de transformação social. Por isso, acredito ser relevante, contribuir para o desenvolvimento do programa a partir também de uma análise crítica e situada dos referenciais teóricos que se presentificam nos textos sobre o PRECE e que precisam ser significados no cotidiano de atuação do programa.

A Educação Popular e a Aprendizagem Cooperativa se constituem como referencial teórico matriz do PRECE, como pude observar nas atividades de campo, pela valorização do trabalho de formação a partir do envolvimento dos sujeitos entre si e com a realidade sócio-política que os constituem. Na compreensão dos fundamentos da Educação Popular destaco os estudos de Rodrigues (2001), Costa (1998) e Brandão (1998) ao afirmarem que o que se busca através da educação popular não é o homem educado apenas nas normas, posturas e conteúdos sociais, mas a formação e desenvolvimento histórico, social e político deste.

Concepção que é compartilhada por Manfredi (1980) ao definir Educação Popular como um saber-instrumento para a autonomia, formação e vivência social e política. Torres e Gadotti (1994) lembram que muitas organizações e movimentos sociais, apesar da retórica considerada radical que apresentam, acabam por reproduzir, em suas práticas, princípios reformistas e paternalistas, fazendo do desenvolvimento de seus projetos um drama político marcado pela multiplicidade de interesses, valores e referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos que orientam as práticas formativas de caráter popular.

Os estudos que destacam os referenciais da Educação Popular nas atividades formativas do PRECE, como afirmam Luz (2006) e Rodrigues (2007), os fundamentam nas concepções político-pedagógico de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1983). Nesta obra Paulo Freire destaca a perspectiva de formação humana como práxis política, cujo objetivo é promover a cidadania, sem a qual o conceito e a vivência das ações populares não passam de apenas mais um adjetivo. A cidadania proposta pela concepção de Educação Popular de Freire (2002) é tecida na possibilidade de participar e compor história, ter voz e consciência crítica, se envolver de acordo com o potencial ontológico do humano na criação e recriação do conhecimento na experiência vivida e na ação cultural objetivando a transformação sócio-política da realidade.

Associada à Educação Popular, a Aprendizagem Cooperativa é o principal referencial teórico do PRECE, presentificando-se inclusive na nomenclatura do programa. No entanto, são raras as reflexões teóricas sobre os fundamentos teórico-metodológicos que embasam as diretrizes e as práticas cooperativas desenvolvidas no PRECE. Segundo Frantz (2001), educação e cooperação são práticas sociais diversas que se correlacionam e no encontro de ambas criam-se possibilidades de formação dos homens em interação.

A educação e a cooperação são duas práticas sociais que, sob certos aspectos, uma contém a outra. Na educação podem-se identificar práticas cooperativas e na cooperação podem-se identificar práticas educativas. Entrelaçam-se e potencializam-se como processos sociais. [...] na prática cooperativa, para além de seus propósitos e interesses específicos, produz-se conhecimento, aprendizagem, educação; na prática educativa, como um processo complexo de relações humanas, produz-se cooperação. Assim, as práticas cooperativas na escola podem constituir-se em privilegiados “espaços pedagógicos”, através dos quais os seus sujeitos tomam consciência das diferentes dimensões da vida social. (FRANTZ, 2001, p.264)

Ainda segundo o autor citado, embora exista uma intrínseca relação entre educação e cooperação, o campo de saberes e experiências que trabalham com a aprendizagem cooperativa é marcado por polissemia e ambigüidades que não apenas se restringem à polissemia do conceito, como também se referem a divergências entre os autores da área ao compreenderem a postura do facilitador e dos demais partícipes do processo cooperativo. Diante da multiplicidade de sentidos acerca dos processos de formação desenvolvidos cooperativamente, para analisar o contexto e as práticas de aprendizagem cooperativa que formam os sujeitos em estudo, anoro-me nos estudos de Ninin (2006) os quais compreendem os processos de formação cooperativa como criações compartilhadas dialógica e responsivamente construídas a partir da inter-ação negociada de significados e papéis sociais dos homens nas práticas sócio-culturais das quais participam.

Colaborar é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes de um dado contexto[...] importa, no processo, que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para a negociação de significados e que essa negociação, gerada pela possibilidade de “pensar juntos”, esteja pautada em princípios como:

Responsividade - no sentido de que cada um assuma as diferentes visões que explicitam para o grupo;

Deliberação- no sentido de que cada um ofereça argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firmes em suas posições até que encontrem razões fundamentadas para mudarem de opinião;

Alteridade - no sentido de que cada um desenvolva a capacidade de colocar-se no lugar do outro, com valorização, convivendo com as diferenças, reveladas tanto discursivamente quanto pelas habilidades de competências, em busca da complementaridade e da interdependência.;

Mutualidade - no sentido de que cada um perceba a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para pronunciar-se. (NININ, 2006, p. 24)

A partir da pesquisa de campo e do acesso ao material produzido pelos precistas, antes mesmo que pudesse analisar as atividades de formação desenvolvidas nas EPCs, pude compreender alguns dos sentidos construídos pelos jovens acerca dos valores cooperativos orientadores das práticas desenvolvidas no PRECE. Tais sentidos, ao contrário de um fundamento teórico-metodológico encontram subsídios em princípios religiosos de solidariedade, de forma que, tanto nas diretrizes como nos conteúdos abordados nas células, as influências da religião orientam as ações formativas do programa. Isso torna relevante uma breve contextualização sobre o papel da religiosidade no PRECE, segundo os próprios precistas, como evidenciado nas falas de Andrade (2006), um dos fundadores e representantes do Programa em entrevista à revista Mãos Dadas ao tratar dos referenciais religiosos no desenvolvimento do PRECE:

[O PRECE] é um empreendimento que envolve fé, paixão e compromisso – a força da juventude alimentada pelos ensinamentos de Jesus Cristo foram ingredientes chaves para forjar uma liderança crítica e reflexiva, substanciada com os valores do Reino de Deus e comprometida com a transformação da dura realidade a que estão submetidos os jovens. (fala de Manoel Andrade em entrevista à revista mãos dadas disponível em www.maosdadas.net)

Esse fato também pode ser evidenciado por Rodrigues (2007) ao apresentar como a religião também faz parte das atividades de formação desenvolvidas no PRECE caracterizando ainda alguns dos sentidos sobre cooperação desenvolvidos no programa:

Outro fator que pode atuar como elemento de fortalecimento do espírito colaborativo nos precistas é a influência de valores vindos da religião, através da valorização da idéia do serviço e do servir ao seu semelhante. Por sinal, o estudo da bíblia durante algum tempo constou como uma das matérias do “currículo” do Prece. Esses momentos eram caracterizados pelos debates e pelas discussões sobre episódios e ensinamentos bíblicos, refletidos à luz do contexto, da realidade, das condições sociais das desigualdades e das injustiças. (RODRIGUES, 2007, p. 52)

Destaco que a religião tem importantes funções sociais no programa em estudo estando representada através da Igreja Presbiteriana Independente. As interações e valores religiosos que também constituem os processos de formação do e no PRECE são abordados de forma velada nos espaços acadêmicos (textos, depoimentos e apresentações institucionais do programa, entre outros) nos quais a experiência, os valores e princípios de formação desenvolvidos no PRECE são apresentados principalmente em seus êxitos.

1.2.3. A Educação no contexto rural para jovens de classe popular

Destacar a emergência tardia, precarizada, e muitas vezes desarticulada dos processos educativos no contexto rural voltados para a aquisição das funções básicas de letramento não é novidade no contexto nordestino. No entanto, para compreender os processos de formação no contexto rural também é necessário destacar as ações educativas promovidas não só pelo Estado, como também por movimentos e projetos sociais de cunho popular no desenvolvimento de análises, lutas e experiências históricas de formação humana e transformação social que precisam ser compreendidas crítico-constructivamente. Por isso, é importante refletir sobre o contexto social que marca o surgimento e que sedia a grande maioria das atividades de formação desenvolvidas pelos precistas: “o campo”.

Segundo Martins (2003), a educação no campo foi tratada quase sem referência à especificidade de sua população que, submetida à vontade de oligarquias e aos interesses estatais, sobretudo na região Nordeste, vivia explorada e cada vez mais empobrecida não apenas do ponto de vista econômico, mas também no que concerne a possibilidades de acesso à informação e à condições propícias para sua formação e desenvolvimento humano e social. Ainda segundo Martins (2003), desde seu início, a escola, ou mesmo a promoção de projetos educacionais no campo, não mobilizou os interesses dos governantes ou intelectuais locais no sentido de fomentar, expandir e diversificar as ações educativas no contexto rural.

A parca educação ministrada no campo, segundo Arroyo (1999), se limitava aos aprendizados elementares da leitura, da escrita e das incipientes operações numéricas, implicando num alto índice de analfabetismo e no baixo nível de escolaridade daqueles que ainda conseguiam freqüentar os bancos nada atrativos das escolas precarizadas que marca(v)am o contexto rural brasileiro. Ao longo das três últimas décadas o fomento à educação no campo começou a fazer parte do discurso de algumas políticas estatais como forma de ampliar e, muitas vezes, maquiar os índices de escolarização, servindo como vitrines para muitos governos ditos sociais, ou ainda como estratégia de atender as demandas de formação do mercado comercial e dos órgãos internacionais de direitos humanos.

Assim, começaram a surgir propostas “alternativas” de educação não só no campo, como também nos contextos educativos das camadas sociais mais pobres através do desenvolvimento de políticas e projetos pedagógicos de caráter emergenciais, compensatórios e paliativos, que ao contrário de desenvolver os sujeitos e os potenciais sociais de cada indivíduo no contexto pedagógico, mascaram e aprofundam, ainda mais, as desigualdades sociais, históricas e político-pedagógicas existentes.

Um dos fundadores do PRECE, analisando o processo de formação da juventude no campo, retrata o contexto de vida e educação dos jovens do município de Pentecostes quando decidiram criar o PRECE:

A juventude se encontrava sem nenhuma perspectiva de qualquer mobilidade social e de futuro. O sonho da maioria deles era sair da sua terra para ganhar a vida nas cidades grandes. Com esse sonho, muitos jovens deixavam suas famílias para morar nas periferias das capitais, mendigando um subemprego, que quando tinham a sorte de conseguir, na maioria das vezes não remunerava o suficiente nem para a própria alimentação e transporte, quanto mais para bancar a continuidade dos estudos. (fonte: Histórico do PRECE no site do programa - www.prece.ufc.br acesso em 19 de maio de 2009)

Diante do contexto apresentado destaco a relevância de programas sociais como o PRECE na vida dos jovens nordestinos do campo que, segundo os estudos de Novaes e Vannuchi (2004), apresentam grande dificuldade em concluir o ensino fundamental. Para jovens no contexto apresentado ter conhecimento, interesse e acesso à universidade já se constitui como uma grande conquista.

Os jovens que compõem o PRECE são oriundos da classe popular do contexto rural. Eles puderam, na ocasião do primeiro grupo focal realizado em cada EPC, retratar a experiência de

serem jovens em formação em condições sociais precárias que encontram no PRECE uma oportunidade de mudança de vida através da educação.

***Luana:** Ser jovem aqui é aquela coisa parada, dá uma sensação ruim. É assim, por que aqui é como se fosse o seu limite, né? Cheguei no PRECE com uma chance que, o M. falou, que o jovem paramotiense passou a ter porque antes não existia, termina o ensino médio e soltava suas asinhas para fazer o que melhor achava, né, e o que é essa oportunidade? Ser jovem em Paramoti hoje é diferente de ser jovem há cinco anos atrás em que as expectativas eram mínimas e hoje se pode dizer que tem uma melhor.*

***Marcos:** Aqui em Paramoti de um modo geral ser jovem é assim a expectativa é muito baixa até mesmo para estudar por que quando você termina seus estudos, assim, entre aspas né, termina o ensino médio, qual a opção que você tem? Ou você fica em casa sem fazer nada, ou vai para a agricultura, ou vai trabalhar fora. Os estudos praticamente não existem. Então ser jovem em Paramoti se torna difícil né? O PRECE hoje em dia representa essa luz, né, mas que ainda muita gente não percebeu, ou não quer perceber, parece que não se toca.*

(I grupo focal realizado em Paramoti).

Segundo Pinheiro (2001), a desigualdade social que marca a matriz histórica da América Latina, a qual observei se reproduzir nos contextos de vida e formação dos jovens do campo “assume, entre nós, múltipla expressão, quer se refira à distribuição de terras, de renda, do conhecimento, do saber, ou mesmo ao exercício da própria cidadania”. (PINHEIRO, 2001, p.30)

Desta forma, os jovens em estudo ao tratarem dos sentidos que a educação tem em sua trajetória de formação, especialmente a educação vivida no PRECE, a caracterizam como uma oportunidade de mudança de vida e desenvolvimento comunitário a partir da superação dos desafios que as condições sócio-econômicas e pedagógicas precárias em que são formados lhes impõe. Para os jovens, ter acesso à educação é contribuir para a formação de si e de outros jovens no conhecimento e conquista de seus direitos.

Segundo Saviani (2000), a educação desenvolvida no campo, para conseguir ser uma prática de (trans)formação social capaz de superar as desigualdades históricas e ideológicas em que foi forjada, precisa respeitar a singularidade dos sujeitos e contextos sócio-culturais que a constitui.

A educação no campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas; que cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. [...] a educação no campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o

constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (SAVIANI, 2000, p.172)

A educação desenvolvida no contexto rural pelos jovens diferencia-se da proposta pedagógica das escolas formais, uma vez que, segundo os jovens em estudo, o contexto e as metodologias formativas desenvolvidas nas escolas tradicionais é marcada pela dicotomia professor-aluno pautando-se no repasse unidirecional de informações sem reconhecer inclusive a singularidade de calendário, conteúdo e estratégia pedagógica afirmada no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Já no PRECE a proposta pedagógica é orientada de forma a promover o desenvolvimento humano e social como processos integrados a partir das interações sociais dos jovens entre si em células de aprendizagem cooperativas nas quais todos os participantes são co-responsáveis pelo processo de formação em grupo que constroem. Nas EPCs as atividades de formação são desenvolvidas por jovens para outros jovens que desempenhando diferentes funções no programa (coordenadores, facilitadores, monitores, articuladores e estudantes) se reconhecem como formadores a partir das atividades que desenvolvem conjuntamente.

Pelo fato de trabalhar com jovens investigando os processos de constituição subjetiva dos mesmos a partir das atividades de formação que promovem e/ou vivenciam busquei compreender a juventude para além de uma faixa etária, e sim como uma categoria social e simbólica, de acordo com o afirmado por Groppo (2000, p.8):

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.

De forma que, compreender a juventude como categoria social a partir das significações que os jovens produzem, nas práticas sociais das quais eles participam e nas relações sociais que perpassam o contexto nos quais estão inseridos, me auxilia a demarcar as singularidades dos contextos e atores sociais em estudo. Ao tratar da juventude como categoria social, considero relevante refletir sobre os processos de formação dos jovens de classe popular, realidade vivida pelos jovens jovens que, em sua grande maioria, são oriundos de famílias com precárias condições sócio-econômicas, refletindo não apenas no baixo poder aquisitivo das mesmas, mas

também no restrito acesso dos jovens as práticas culturais e de lazer, bem como as oportunidades de mudança de vida, que, segundo os jovens em estudo, só são vislumbradas através da educação.

Ressalto que destacar as desigualdades sociais que marcam a realidade dos jovens de classe popular não significa estigmatizá-los, mas procurar compreender os processos históricos e ideológicos nos quais estão inseridos sem ocultar ou dissimular as diferenças sócio-culturais, políticas e simbólicas que os marcam. (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2002)

As considerações tecidas acerca da compreensão dos processos de análise e fomento das práticas formativas desenvolvidas por jovens de classe popular são relevantes para discutir o fato de entre os jovens do PRECE ter encontrado depoimentos dos sujeitos de pesquisa que mesmo estando na faixa etária característica da juventude, ao caracterizarem a realidade de formação que vivenciam na condição de jovens participantes do PRECE, disseram-se não se reconhecerem como jovens.

***Sâmara:** Eu antes queria falar assim, que eu sou jovem pela idade, mas eu não tenho uma mente de jovem por que eu não penso muito nisso não. Eu fiquei muito traumatizada com ser jovem assim. Aí eu só penso em estudar, estudar, estudar e talvez eu consiga, assim, ser mais jovem depois de ter passado a adolescência, de ter mais coisas na vida.*

***Facilitadora:** Tu podes explicar melhor? Eu fiquei curiosa com essa tua fala.*

***Sâmara** Assim, eu sou jovem por que eu sou pela idade, na mente não, eu acho assim que a mente de jovem é namoro, falar sobre amizades, namorados, ir para festas, jovem é diversão, eu só penso em viver isso quanto eu tiver mais o meu futuro.*

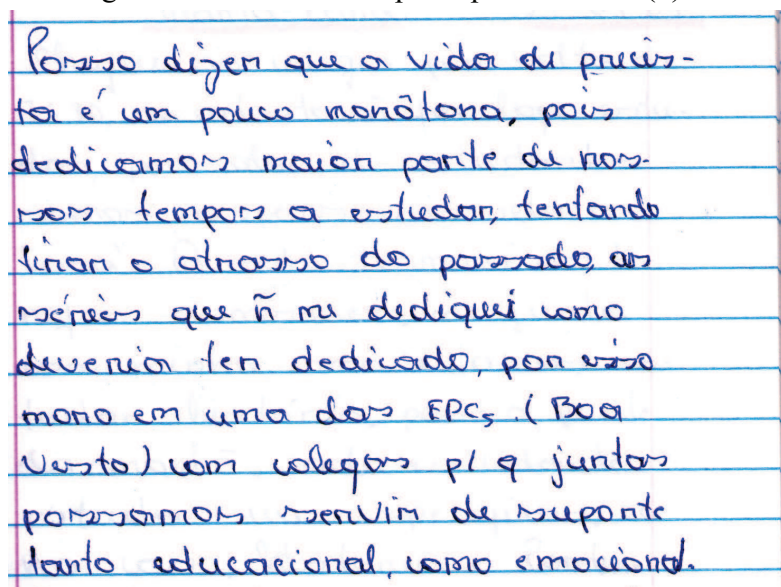
***Rodrigo:** Eu aqui não me sinto jovem, por que eu faço coisas de adulto, antes os jovens com quinze, dezessete anos só queriam era brincar, hoje os jovens têm pensamento de adultos, só querem mais pensar no futuro.*

(I grupo focal realizado em Boa Vista)

Segundo Abramo (1994) a discussão da juventude como categoria social e simbólica leva a compreensão da mesma como “condição juvenil”, que entre os jovens de camadas populares está relacionada à possibilidade (ou a falta dela) que estes encontram em ter acesso a formas de lazer e consumo, de terem tempo livre para participar da vida política e cultural que os cercam. Dedicados quase que exclusivamente aos estudos como forma de superação das condições adversas dos contextos sociais em que se inserem, os jovens do PRECE vivem uma espécie de moratória a qual esperam ultrapassar a partir do ingresso na universidade e ampliação de sua qualidade vida.

Lena, ilustrando do cotidiano de atividades dos precistas com dedicação exclusiva aos estudos, retrata um pouco do contexto de formação da juventude no PRECE que encontra nos laços de cooperação e amizade estratégias para enfrentar as desigualdades sociais no acesso à educação de qualidade no contexto rural.

Figura 5 – Diário de Campo da precista Lena (1)



Porisso dizem que a vida de precista é um pouco monótona, pois dedicamos maior parte de nossos tempos a estudar, tentando superar o atraso do passado as mães que ã eu dediquei como deveriam ter dedicado, por isso moro em uma das EPCs (Boa Vista) com colegas pl q juntos conseguimos servir de suporte tanto educacional, como emocional.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Apesar de alguns sujeitos da pesquisa não conseguirem se reconhecer na condição de jovens pelo contexto precário vivenciado pela intensa busca de oportunidades de uma vida melhor através da educação, os mesmos descrevem o PRECE como um programa que se constitui na busca de promover o protagonismo juvenil, como retratado na fala de Tales:

[...] no estado do Ceará eu não vejo outra coisa tão forte como o PRECE. O espaço de protagonismo juvenil tão forte, essa coisa do estudante se apropriar do espaço de formação, gerir e executar os projetos, isso é muito legal. Porque você acredita no potencial daquele cara, acredita que ele vai se desenvolver. Tem uma menina que quer estudar protagonismo juvenil no Ceará eu disse que o melhor lugar é aqui, é o PRECE. (I grupo focal realizado em Fortaleza)

Vale ressaltar que a compreensão do PRECE como programa que busca contribuir para o protagonismo juvenil²² refletida na fala do estudante também é defendida nos slogans

²²

“O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução

institucionais do PRECE, como registrado nos slides de apresentação do PRECE elaborado para evento comemorativo de 15 anos de criação do programa:

Figura 6 – Comemoração dos 15 anos do PRECE



Fonte: Arquivo institucional do Instituto Coração de Estudante

Apresentado o contexto, os atores e as diretrizes sócio-ideológicas que orientam e constituem o processo de formação desenvolvidos no PRECE a partir da atividade discursiva dos sujeitos em estudo e de elementos dos documentos institucionais que tratam dos processos de formação no PRECE considero relevante iniciar a caracterização do estudo desenvolvido no programa.

1.3. Caracterização do estudo

A investigação apresenta natureza qualitativa²³, na medida em que tematiza a interação entre sujeitos em um contexto específico, e que a abordagem teórico-metodológica que adoto alinha-se à perspectiva da pesquisa histórico-cultural. A mesma parte de um enfoque colaborativo, no que tange à investigação empírica do cotidiano das atividades de formação

de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes” (COSTA,1996, p. 65). A idéia de protagonismo juvenil é relevante para o estudo do PRECE ao se evidenciar o envolvimento ativo dos jovens com os contextos e as problemáticas sócio- comunitárias nas quais se insere. No entanto, merece uma análise crítica os estudos que ao compreenderem os jovens como os únicos e principais atores sociais das práticas que desenvolvem adotando-os como centro e não como elos de uma rede dinâmica e complexa de relações.

²³A perspectiva qualitativa, que de acordo com Rey (2005), apresenta como foco do trabalho os significados e os contextos singulares e ao mesmo tempo coletivos dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa compreendido, ainda segundo o autor, como um artesanato intelectual, que para além de um conjunto de técnicas ou métodos de coletas de dados, consiste na produção do conhecimento que tem por base a complexidade humana.

desenvolvidas pelos jovens componentes das células de aprendizagem cooperativa em diferentes unidades do PRECE, e construtivo-interpretativo, referente à análise das atividades discursivas dos sujeitos em estudo.

Três Escolas Populares Cooperativas que atuam em municípios do sertão do Ceará foram, dentre os contextos formativos do PRECE, o lócus investigativo escolhido do estudo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram jovens, de ambos os sexos, moradores do contexto rural, que tinham pelo menos um ano de experiência com a metodologia de formação em aprendizagem cooperativa participando das atividades pedagógicas do PRECE e que, por sua vez, apresentassem interesse e disponibilidade para participar colaborativamente da pesquisa.

A atividade discursiva dos jovens em (trans)formação produzida ao longo da pesquisa nas composições escritas (diários de campo), nos diálogos (grupos focais) e na ação (videogravação) foram analisadas em processos colaborativos de triangulação (SARMENTO, 2003) e autoscopia (SADALLA e LAROCCA, 2004) construídos em negociação de acordo com os contextos locais de aprendizagem, os interesses dos jovens e a habilidade metodológica da pesquisadora.

1.3.1. Natureza da pesquisa: dialogia e dialética na construção do conhecimento

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.) (BAKHTIN, 1992, p.334).

Bakhtin (1992) ao refletir acerca da singularidade da produção de conhecimentos nas ciências humanas busca tencionar as ditas características dos saberes da modernidade, baseados na dicotomia sujeito-objeto, na compreensão de sujeito como ser racional, individual e natural contrapondo a esse “modelo”, com base no materialismo histórico-dialético, a concepção de sujeito ativo, social e histórico. Desta forma, o próprio processo de produção de saberes científicos no campo das ciências humanas busca se realizar como um sistema vivo e dialético, fundamentado epistemologicamente e em contínua transformação, como contextualiza Vygotsky (2001), alertando para importância de não se fragmentar ou descontextualizar os campos de saberes dos referenciais e princípios metodológicos que os orientam.

Portanto, acredito constituir-se como relevante ao discorrer acerca do percurso metodológico da pesquisa, contextualizar epistemologicamente os referenciais teórico-metodológicos e as técnicas de produção e “análise dos dados” que adoto, os quais se ancoram

epistemologicamente no materialismo histórico-dialético, o que traz implicações éticas e técnicas para a pesquisa, especialmente ao se delinear o enfoque histórico-cultural da mesma.²⁴

Brait (1997) afirma que as obras de Vygotsky e Bakhtin, pilares teórico-metodológicos deste estudo, mesmo partindo de objetivos diferenciados compartilham de duas questões centrais, quais sejam: o método dialético e a visão de ciências humanas, ambas as concepções que, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, encontram ressonâncias nas produções dos autores em questão, bem como nos referenciais e nas ferramentas teórico-metodológicas da presente investigação. Trabalhar no campo das ciências humanas através dos princípios da dialogia e dialética implica em reconhecer a dimensão intersubjetiva do fazer pesquisa e considerar a singularidade, os múltiplos sentidos de significados acerca: do fenômeno em estudo, do contexto, da contradição e da mútua transformação (homem-mundo) como implicações metodológicas necessárias da produção compartilhada do conhecimento.

Para Vygotsky (2004), o método é compreendido em sua dimensão genética e instrumental. Esse, ao mesmo tempo em que é pré-requisito, condição de possibilidade de um estudo científico coerente e engajado, é também uma produção singular, histórica e contextual do campo e objeto de estudo, nunca sendo um dado *a priori* ou fixo no processo de investigação, mas uma ferramenta histórica, dinâmica e dialética, propulsora do processo investigativo.

Pautada nas concepções apresentadas, decidi trabalhar incentivando a co-construção da investigação, fundamentado-a nos referenciais e estratégias metodológicas da pesquisa colaborativa através da utilização de procedimentos e recursos metodológicos pautados no método dialógico-vivencial (GÓIS, 2007), que compreende a dinâmica do contexto e da

²⁴ Para Vieira (2008) no campo ético as implicações do materialismo histórico-dialético consistem na desmistificação de qualquer concepção de neutralidade em que se possa ser pensada a construção do conhecimento, pois se reconhece nesta (construção) uma exigência de vinculação direta com as questões do tempo e do lugar em que a pesquisa é desenvolvida. Para o mesmo autor, no âmbito epistemológico, as implicações residem na concepção dialética da realidade na qual o pesquisador precisa compreender e se inserir. Além dos aspectos destacados por Vieira (2008) compreendo que o materialismo histórico-dialético subsidia a concepção de Vygotsky (2001), Leontiev (1989) e Bakhtin (1988) sobre a construção histórico-cultural e mediada do homem e do mundo, o que ainda apresenta repercussões epistemológicas ao se compreender a produção da ciência e transformação dialética da realidade como um exercício crítico, contextual e dinâmico, no qual é importante se privilegiar a interação plural e dialógica com os contextos e atores sociais envolvidos. As contribuições do materialismo histórico-dialético ainda subsidiam os referenciais e estratégias metodológicas de pesquisa ao compreender os contextos e sujeitos em estudo, não são uma realidade “em si”, mas como uma contínua construção situada histórica-culturalmente num processo em que corroboram também o olhar e posicionamento do pesquisador que, por sua vez, no seu fazer metodológico deve buscar traçar estratégias que atuem como elos de produção e negociações de sentidos junto a seus interlocutores.

problemática em estudo priorizando o processo, o encontro dialógico e afetivo dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Adotar tais compreensões, revisitadas e reafirmadas ao longo de toda investigação, contribuiu para a reflexão sobre a minha trajetória de formação e a dos jovens em estudo, fazendo-me olhar para a singularidade do sujeitos, conhecer a história, os referenciais, os discursos e as experiências acerca dos contextos pesquisados. Ao mesmo tempo, procurei manter um olhar atento e inserido no cotidiano dos jovens em estudo ao longo de toda pesquisa, na busca de contemplar a diversidade de contextos e atores sociais, os quais contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa como um exercício e um aprendizado dialógico tecido a partir de múltiplos saberes.

1.3.2. Tipo do estudo: A perspectiva histórico-cultural e colaborativa nos processos de construção de conhecimento e subjetividade.

A perspectiva histórico-cultural de pesquisa foi escolhida por:

- Privilegiar a compreensão sociogenética, semiótica do ser humano em suas trajetórias de constituição e ação (GÓES; 1997);

- Valorizar a singularidade e os processos de significação que os sujeitos em estudo constroem sócio-ideologicamente acerca da realidade vivida; ao destacar e promover nas atividades de pesquisa o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e da subjetividade (FREITAS; 2002);

- Buscar compreender os fenômenos em estudo relativos ao humano a partir da atividade/ação humana na situação cultural e histórica que a contextualiza (WERTSCH; 1998).

O referencial histórico-cultural coaduna com os objetivos de pesquisa uma vez que o estudo do processo de “formação dos formadores” compreendido teórico-metodologicamente como uma construção cultural, histórica, interativa e ao mesmo tempo singular, a partir da ação do homem no mundo, é o foco da investigação. Adotar o enfoque histórico-cultural ainda implica em pautar a utilização das ferramentas metodológicas de pesquisa de modo a subsidiar o desenvolvimento de atividades interativas e dialógicas nas quais os sujeitos em estudo, mediados pela participação ativa do pesquisador, possam reflexivamente compreender e também expressar os signos sociais em que são constituídos.

Privilegio os referenciais histórico-culturais pelo fato dos mesmos ressaltarem a dimensão ativa e situada dos processos de formação humana não em abstrato, mas nas práticas sociais. O

referencial histórico-cultural me ajudou a significar a singularidade de fazer pesquisa e me articular com o cotidiano rural, contextualizando o desafio de fazer “pesquisa de campo no campo”, atentando para as formas de acesso a um programa (PRECE) tão múltiplo e ao mesmo tempo tão singular. Destaco que fui marcadamente uma das primeiras agentes externas a me inserir e a pesquisar os processos de produção de conhecimento e subjetividade dos jovens, como observado na análise das produções anteriores sobre o PRECE e nas formas de acesso ao material e aos contextos de pesquisa.

Destaco também a importância dedicada à compreensão das singularidades dos sujeitos em conexão dialética com o contexto social que os constituem, privilegiando, principalmente, a promoção e a análise das interações sociais na construção da pesquisa. Este posicionamento teórico me fez perceber, principalmente nas atividades de campo nas Escolas Populares Cooperativas, as contradições, o viés ideológico e principalmente simbólico que envolve os processos sociais constituídos no PRECE.

A proposta teórico-metodológica da pesquisa colaborativa²⁵, que caracteriza o tipo de estudo, foi escolhida por buscar privilegiar a construção dialógica dos processos de formação do conhecimento e dos atores sociais (pesquisadores e seus interlocutores) envolvidos. Estes atores são compreendidos como partícipes e co-constructores da pesquisa. Para além de informantes ou de sujeitos investigados, os interlocutores assumem o compromisso de junto aos pesquisadores, a partir de suas experiências e interesses na temática em estudo/ atuação e de acordo com o problema de pesquisa, de traçar as diretrizes, as atividades e as estratégias constituintes do estudo. (DUARTE, 2004; FIORENTINI, 2004)

Ibiapina (2008) considera três elementos essenciais para a condução de pesquisas colaborativas: o primeiro deles é de co-produção do conhecimento, o segundo é o do uso dessa prática de investigação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional, e o terceiro é o de mudança das práticas educativas, via mediação do pesquisador. O enfoque colaborativo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural de produção do conhecimento foi utilizado no estudo por privilegiar a interação e construção de sentidos como foco das atividades de pesquisa e

²⁵ A pesquisa colaborativa se caracteriza como um tipo de pesquisa-ação no campo da Educação relacionada especificamente com a formação de professores que se consolidou na década de 90 num contexto de revisão crítica das concepções de ciência e de educação na América Latina que trazem como marco, dentre outros as produções de Paulo Freire (1980, 1983) ao compreender a educação como uma prática de liberdade e transformação social alertando ainda, como contextualiza Nóvoa (1992), para a dimensão ativa, mediadora e reflexiva dos papéis, atividades e estudos desenvolvidos por profissionais da área fomentando assim uma nova concepção de educação, de ciência e de pesquisa.

formação humana. Adotar a fundamentação colaborativa dos processos investigativos implica em fomentar a negociação de saberes, práticas e papéis sociais num processo coletivo de reflexão e de ação marcado pela mediação dialética entre os formadores e os pesquisadores no desenvolvimento de sua práxis.

Neste sentido, respaldada pelos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Enunciação, me aproximo dos estudos de Ninin (2006) ao afirmar que o que se busca na proposta colaborativa não é uma sobreposição, ou complementaridade harmônica de papéis, mas o desenvolvimento de:

[...] um processo colaborativo e dialógico no qual diferentes perspectivas e vozes encontram-se, colidem e mesclam-se. As diferentes perspectivas estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas que continuam a coexistir dentro de um mesmo sistema coletivo de atividades. (NININ, 2006, p. 98)

Ninin (2006) advoga que o enfoque colaborativo na construção do conhecimento contribui para a o desenvolvimento das atividades de pesquisa como um saber-fazer partilhado que transforma sujeitos e realidades. Posicionamento semelhante é ressaltado por Ibiapina (2008, p. 69): “ [...] o processo dialógico, vivenciado com o outro, faz a mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo o homem apreender a realidade objetiva e transformá-la”.

Optei por utilizar o referencial da pesquisa colaborativa diante do contexto de atuação do PRECE que tem a educação e a colaboração como enfoques no trabalho desenvolvido como forma de aproximar os campos de saberes (“acadêmicos/ científicos” e “populares”) ainda distantes no contexto de trabalho e estudo do e sobre o PRECE²⁶. Considero que o enfoque colaborativo na pesquisa contribui para valorizar os saberes e as experiências locais do PRECE em relação à temática de estudo, bem como corrobora para a sistematização e reflexão compartilhada acerca dos processos de formação desenvolvidos no programa.

Destaco que ao longo da pesquisa a experiência de colaboração não foi apenas um conceito, dado teórico ou acordo da pesquisa, mas uma construção a partir da criação de vínculos de confiança, da elaboração conjunta de alguns objetivos de pesquisa e de atividades de formação. A colaboração com os jovens se deu inicialmente na UFC e ampliou-se especialmente

²⁶ Um dos principais objetivos pedagógicos do PRECE é fazer com que os estudantes entrem na universidade desenvolvendo uma reflexão crítica e participativa sobre a mesma. Ao mesmo tempo, ao ingressarem, os estudantes acabam por produzir nos contextos de seus cursos saberes sobre o programa, no entanto, considero que poucas e restritas são as discussões teórico-metodológicas existentes que fundamentam a práxis desenvolvida no programa, bem como são restritos ainda os olhares que a universidade através de seus pesquisadores de diferentes campos de saberes lança sobre o PRECE, fazendo com que a grande maioria dos estudos sobre o mesmo seja realizado apenas pelo olhar dos próprios precistas.

ao longo do trabalho de campo nas Escolas Populares Cooperativas na medida em que os jovens começavam a entender a participar das atividades de pesquisa. Os processos colaborativos desenvolvidos junto aos jovens viabilizaram a pesquisa, bem como me possibilitaram o conhecimento da dinâmica familiar e comunitária dos mesmos ao longo dos quatro meses que estive em campo.

Como característica da pesquisa colaborativa em cada unidade do PRECE em que atuei foram destacados três jovens que auxiliaram na comunicação e organização das atividades propostas como forma de criar elos operacionais e situados diante do contexto local de estudo facilitando a negociação de linguagens, objetivos e atividades ao longo da investigação. Além da colaboração dos “trios” de co-pesquisadores, ressalto que os demais jovens das três Escolas Populares Cooperativas, depois de definido calendário e contexto de pesquisa, participaram ativamente dos encontros, mesmo diante da proximidade do vestibular. No entanto, os processos de autoscopia na pesquisa foram limitados pela dinâmica de atividades do programa voltada para organização dos estudantes para prestarem vestibular em Fortaleza, bem como pelo pouco interesse dos jovens em analisar as atividades de formação filmadas, utilizando o recurso da videogravação para conhecer os diferentes estudantes e contextos formativos de outras EPCs, bem como para se contemplarem, reconhecerem e registrarem suas experiências.

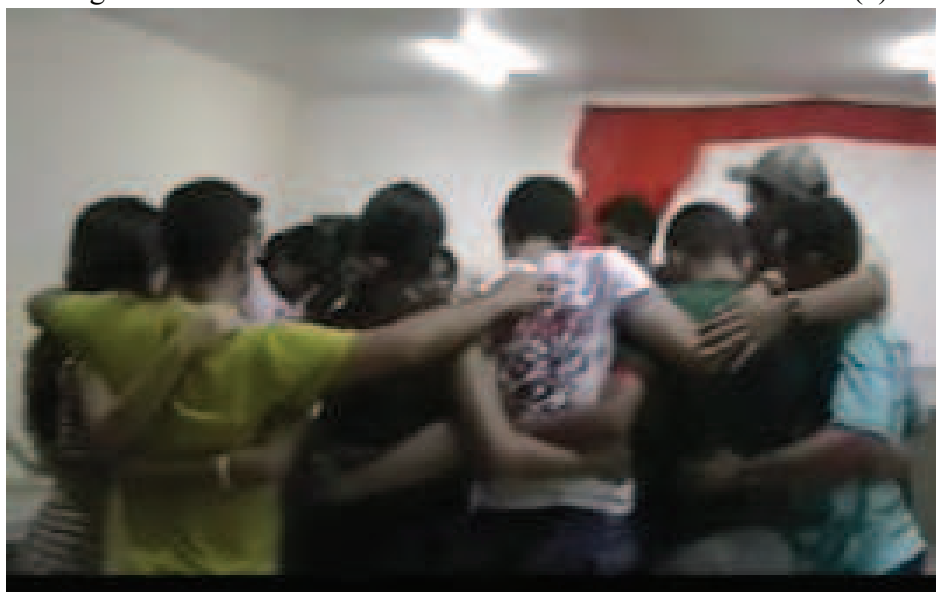
A colaboração também foi um espaço para perceber as contradições encontradas na observação das atividades de formação desenvolvida entre os precisistas, uma vez que a aprendizagem cooperativa não é apenas um discurso, fonte de cobrança de posturas dos jovens, mas uma prática social constituída por um grupo de pessoas em interação que precisam compartilhar objetivos e estarem organizadas, com habilidade de comunicação e negociação de idéias. Vale ressaltar ainda que a colaboração construída junto aos jovens não se encerrou com o fim do calendário de atividades de campo, mas ao contrário, fomentou mudanças no olhar diferenciado dos jovens sobre as atividades de encerramento do semestre²⁷, de preparação para o vestibular e sobre a semana pedagógica que os mesmos organizam no início de cada semestre para os estudantes e monitores que irão trabalhar juntos.

²⁷ As fotografias apresentadas ao longo da dissertação são do meu arquivo de pesquisa produzidas ao longo das atividades de campo a partir da autorização dos jovens. Algumas das fotografias produzidas foram cedidas para arquivo das EPCs e utilizadas no encontro de encerramento das atividades do semestre em cada unidade de formação e no encontro com todos os precisistas que vieram fazer vestibular em Fortaleza em 2009 este foi o caso das duas fotografias aqui apresentadas. As demais imagens que se apresentam na dissertação, além das fotografias que produzi, são, como dantes referido, elementos da apresentação institucional do programa cedidos do arquivo do Instituto Coração de Estudante.

Acredito que nos dois grupos focais realizados na pesquisa associado ao exercício de ser observado e se observar como grupo, como sujeito de suas aprendizagens fez com que cada jovem, cada EPC que compõe o PRECE ganhasse visibilidade e autonomia. Considero que o contexto de reflexão compartilhada desenvolvida junto aos jovens em estudo contribuiu para que os mesmos pensarem que, em conjunto com os coordenadores e demais jovens de referência de cada EPC, também pudessem participar da semana de formação pedagógica do programa outros saberes e olhares sobre as práticas de formação desenvolvida nas células de aprendizagem cooperativa. Enfim, acredito que a colaboração construída na pesquisa somada as características pedagógicas do programa em estudo pôde desenvolver entre os jovens um processo de abertura para “novos” olhares sobre as atividades e sujeitos que compõem ou podem vir a compor a rede de saberes e experiências que constitui o PRECE.

Seguem, fotografias do I Encontro de encerramento de atividades do semestre desenvolvido pelos jovens da EPC de Paramoti realizado pelos jovens a partir de discussão suscitada na pesquisa sobre a necessidade do grupo de avaliar e compartilhar reflexões e sentimentos sobre o processo de formação que construíram, bem como suas experiências e anseios em relação ao vestibular.

Figura 7 – I Encontro de encerramento do semestre – Paramoti (1)



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa

Figura 8 – I Encontro de encerramento do semestre – Paramoti (2)



Fonte: Foto produzida durante a pesquisa

1.4. Lócus de estudo

Atualmente, das treze unidades do programa, visitei todas as EPCs que se localizam no interior do Ceará²⁸. Dentre estas escolhi, junto com os jovens participantes do contexto de formação do PRECE, três unidades do programa para trabalhar utilizando como critérios de escolha:

- **Viabilidade:** precisava trabalhar com unidades formativas (EPCs) em que os jovens se encontrassem regularmente para a discussão e realização das atividades de pesquisa. Os encontros precisavam ser regulares para contemplar as atividades propostas antes do período de realização do vestibular para os sujeitos de pesquisa;

- **Abertura e compromisso do grupo:** para desenvolver colaborativamente a pesquisa, não bastava que os jovens estivessem disponíveis para participar dos encontros de diálogo ou

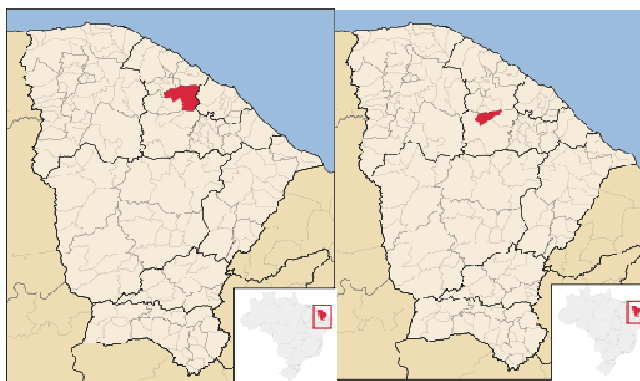
²⁸ Privilegiei as EPCs que desenvolvem suas atividades no campo inicialmente pela curiosidade de fazer pesquisa num contexto em que ainda não tinha atuado, como também pelo fato das EPCs rurais terem mais tempo de experiência com a metodologia cooperativa. Associado ao fato de ter percebido, nas observações preliminares do estudo, que a forma como os jovens do interior e da capital compreendem, se envolvem e se identificam com o programa é diversa. Além do fato dos precistas do campo apresentarem maior interesse e disponibilidade para co-realização da pesquisa de campo.

filmagem, os mesmos precisam ter interesse em pensar, discutir a proposta de pesquisa operacionalizando-a;

- **Diversidade:** optei por trabalhar com EPCs que possuíssem diferentes tempos de funcionamento e formas de organização do grupo de formação dos jovens. Considerei necessário ainda realizar alguns encontros em Fortaleza com um grupo de monitores com mais tempo de participação no PRECE que ainda desenvolvem atividades de formação no campo em virtude do escasso tempo dos mesmos no interior dedicado ao encontro semanal com a família e amigos locais e ao desenvolvimento de atividades formativas nas células de aprendizagem que acompanham.

Das EPCs que participaram da pesquisa duas foram do município de Pentecoste, uma situada na área mais urbana conhecida como “sede”, que desenvolve suas atividades num centro de pesquisa. Outra na área rural conhecida como “mata branca” na localidade de Boa Vista. A terceira EPC selecionada localiza-se no município de Paramoti, que das unidades selecionadas é a mais nova e apresenta infra-estrutura precária em termos de orçamento, local de estudo e presença de monitores, que, por outro lado, foi o contexto mais autônomo e interativo de formação desenvolvidos no PRECE que pude acompanhar.

Figura 9 - Localização dos municípios de Pentecostes²⁹ e Paramoti³⁰, respectivamente:



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>

Da multiplicidade de atividades desenvolvidas no PRECE as de preparação para o vestibular em células cooperativas foram as que eu decidi acompanhar, devido aos participantes da mesma serem jovens. Pelo limite de tempo para a pesquisa de campo no mestrado não poderia

²⁹ Segundo dados do IBGE 2008 município tem 35.166 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,635 considerado médio.

³⁰ Segundo dados do IBGE 2008 município tem 12.130 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,597 considerado médio.

me dedicar a acompanhar as demais atividades (políticas, culturais e comunitárias) que compõem os eixos pedagógicos do PRECE de forma analítica, além de ter as características as células cooperativas de aprendizagem como espaços privilegiados e já sistematizados de interação social e diálogo entre os jovens.

1.4.1 EPC de Pentecoste-sede

Esta unidade do programa, dentre as estudadas, apresenta maior tempo de existência, tendo sido criada em 2004, bem como a maior quantidade de monitores, estudantes e células de estudo por agregar os monitores mais antigos no programa, ser desenvolvida numa área central do município e coordenar junto às atividades de formação dedicadas à juventude dos projetos de educação para as crianças matriculadas nas escolas públicas locais. Ao longo da pesquisa pude observar uma grande diversidade de células e participantes do programa que a coordenação da EPC não soube quantificar. Para a realização do estudo pude filmar quatro células de aprendizagem que me chamaram atenção por não se restringirem a contextos, estratégias ou parceiros de aprendizagem. Concepção que é reforçada pelos jovens precistas em suas falas sobre os processos de aprendizagem na EPC acrescentado ainda à dimensão política e social das atividades de formação que desenvolvem e que ao mesmo tempo os transformam.

Merecem destaque duas células de aprendizagem na EPC de Pentecostes-sede. Uma delas retrata a interação de um grupo com a presença de um jovem com necessidades especiais, que no contexto pedagógico, não estava apenas incluído formalmente no estudo em células, como também desenvolvia, com extrema habilidade metodológica e propriedade de conteúdo as atividades de monitoria. A outra célula bastante significativa registrada foi à desenvolvida entre dois monitores, no qual um dos jovens estava com dificuldades de resolver uma lista de exercícios para recuperar nota numa disciplina da faculdade e o outro, que estava comentando as questões, o auxiliava pacientemente comentando a dificuldade que é entrar sem muita base na universidade.

Seguem registros fotográficos das células, que respectivamente, apresentam a interação não só entre os estudantes, como também entre os monitores; que retratam o conteúdo de formação política e na qual se evidencia o contexto de inclusão pedagógica desenvolvida no programa:

Figura 10 – Célula de monitores Pentescostes



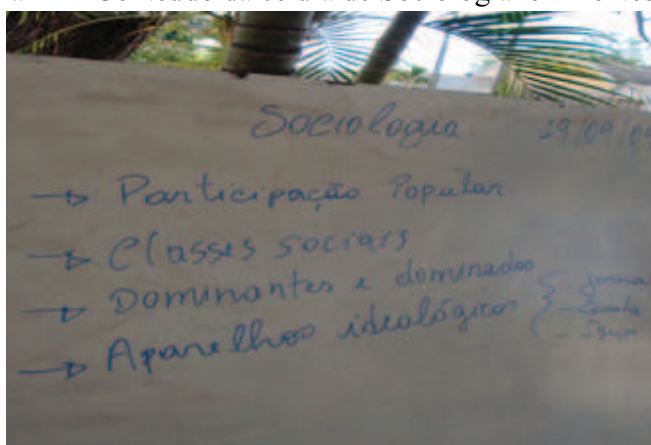
Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

Figura 11 – Célula inclusiva de Pentescostes



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

Figura 12 – Conteúdo da célula de Sociologia em Pentescostes



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

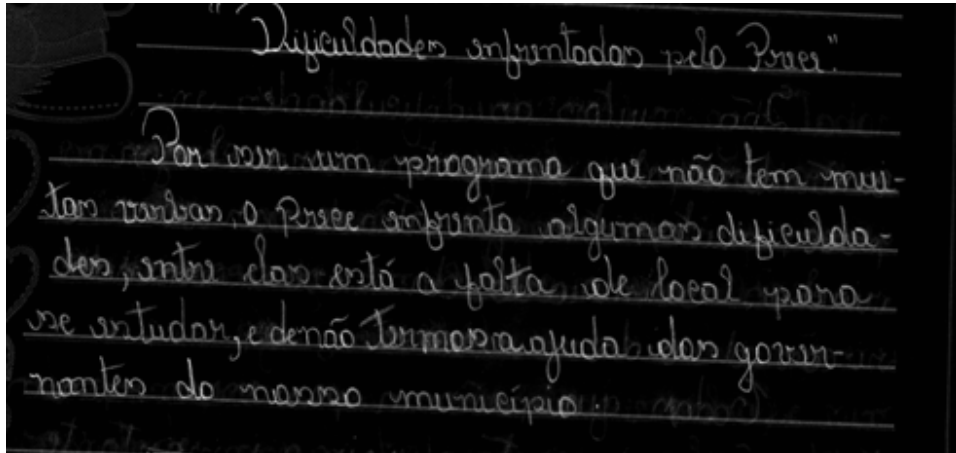
1.4.2 EPC de Paramoti

Criada em 2006, a EPC de Paramoti é a mais nova das pesquisadas. O contexto de aprendizagem na mesma é de muita precariedade, sem sede própria ou financiamentos externos o que faz com que os jovens aprovados no vestibular tenham dificuldades orçamentárias para retornar as suas comunidades e para promover estratégias de aprendizagem conjunta, bem como para adquirir material pedagógico. No contexto de pesquisa pude filmar quatro células de aprendizagem cooperativa. A quantidade de participantes e de células que compõem a EPC varia muito de acordo com as matérias específicas para o vestibular dos estudantes, da disponibilidade de monitores e material pedagógico, bem como de acordo com o período do ano devido à participação dos jovens nas atividades do campo e da desistência de muitos precisas ao longo do ano diante da dificuldade de se manter estudando no contexto econômico adverso que vivenciam.

As células que acontecem atualmente no programa são marcadas principalmente pela interação entre os estudantes que por sua vez encontram suporte na consulta de livros, apostilas e dicionários para desenvolver suas atividades. As células registradas versavam sobre os estudos em pequenos grupos compostos por jovens de acordo com suas específicas para o vestibular. Nesta EPC, bem como nas demais, a atividade de descrição e análise compartilhada das atividades de formação registrada foi precária, uma vez que os jovens preferiam se ver representados nas gravações conhecendo a realidade de outras EPCs, no entanto, sem interesse de aprofundar as observações. Para os jovens, o estudo em células é principalmente uma forma de se contrapor à metodologia informativa das escolas públicas, uma forma de ter oportunidades, um futuro melhor.

Segue um trecho do diário de campo de Raquel, estudante do PRECE, que mesmo não sendo monitora, considera-se como formadora no contexto do grupo, o que a levou a solicitar a oportunidade de participar da pesquisa, na qual a precária infra- estrutura de sua EPC é descri

Figura 13 – Diário de campo da precista Raquel (2)



Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Também ilustram o contexto formativo dessa unidade de pesquisa fotografias retiradas de trechos das filmagens das células de aprendizagem cooperativa em Paramoti que mostram as interações sociais dos estudantes entre si e com as ferramentas culturais em seus processos de formação.

Figura 14 – Contexto formativo de Paramoti



Fonte: arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo, trecho das filmagens que com ajuda do programa Bspliter de dois em dois minutos transforma a imagem do filme em fotografia.

Abaixo, fotografia das três precistas que atuaram como co-facilitadoras das atividades colaborativa de pesquisa no contexto da EPC de Paramoti.

Figura 15 – Co-facilitadoras da pesquisa em Paramoti



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

1.4.3 EPC de Boa Vista

O contexto formativo na Escola Popular de Boa Vista, criada em 2005, na zona rural do município de Pentecostes, é marcado principalmente pelas relações familiares. Quase que a totalidade dos jovens (estudantes, monitores e coordenadores) é composta por laços de parentescos de três principais famílias. São, principalmente, irmãos e primos que conduzem as atividades da EPC, além de um casal com mais idade que conseguiu financiamento externo para construir e auxiliar na manutenção do espaço e material pedagógico de formação da juventude.

As células de estudo que acompanhei, cinco ao todo, nas observações iniciais organizaram-se a partir de metodologias expositivas, já com o período de aproximação do vestibular e de acordo com a natureza do conteúdo e postura dos formadores as células foram tornando-se mais interativas a partir da resolução de exercícios conjuntamente. Esta EPC, diferente das demais, conta com a participação de monitores com longos anos de experiência no PRECE (aproximadamente cinco monitores com cerca de sete anos envolvidos em atividades de formação no programa) tendo o sentido de formação como troca de experiências e transformação humana e social se evidenciado bastante, contexto que só encontrou correspondência equivalente

no grupo realizado em Fortaleza³¹, com monitores mais antigos das EPCs. Monitores esses que, atualmente se dedicam-se a atividades de formação comunitária e política, distanciando-se das estratégias e conteúdos pedagógicos das células de aprendizagem cooperativa.

Seguem algumas fotos ilustrativas das células de aprendizagem cooperativa desenvolvida na EPC de Boa Vista.

Figura 16 – Célula de aprendizagem de geografia em Boa Vista



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

³¹ Vale registrar que os monitores com mais experiência no programa ao mesmo tempo em que apontam para a dialética do processo de formação no PRECE, para singularidade de sentidos e sentimentos compartilhados nas trajetórias de formação no programa ainda vêem o processo de educação em células como a absorção de metodologias e conteúdos, considerando-se principalmente como formadores de opinião, jovens de referência para os demais e com uma missão: multiplicar, diversificar as experiências de educação no PRECE. Para os jovens os processos de educação em célula precisam ser reproduzidos também em atividades comunitárias criando “células sociais produtivas”.

Figura 17 – Célula de aprendizagem de biologia em Boa Vista



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

Figura 18 – Célula de aprendizagem de química em Boa Vista



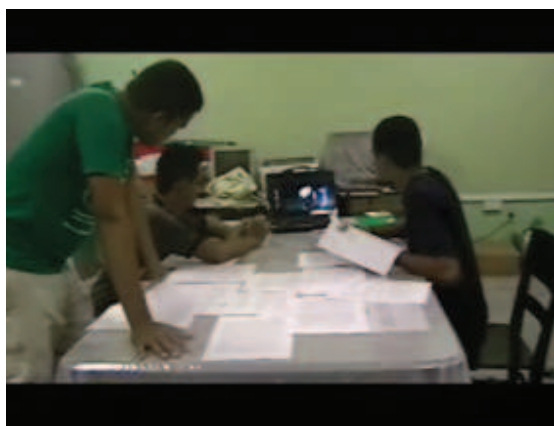
Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

1.4.4 Encontros com os formadores mais antigos do PRECE na EPC de Fortaleza

Os grupos focais com os monitores mais antigos no PRECE foram realizados pela possibilidade de reflexão sobre a vasta e diversificada experiência acumulada pelos jovens formadores, ao longo de vários anos no programa, bem como pela força política e transformadora que os mesmos possuem no programa por se constituírem, como eles mesmo afirmam, como referência para os demais jovens do PRECE. Deste grupo não pude desenvolver as filmagens das atividades de formação que realizam, já que os jovens quase não participam mais do desenvolvimento de células de aprendizagem cooperativa nas EPCs, dedicando-se a atividades de formação política e de desenvolvimento comunitário. As atividades de pesquisa junto a este grupo foram desenvolvidas na EPC do Benfica utilizando o espaço de formação do Programa Conexão de Saberes.

Segue o registro do 2º grupo focal realizado com os monitores mais antigos no programa em que a partir de trechos dos primeiros grupos focais realizados na pesquisa e da filmagem das atividades de formação³² em células cooperativas procurei, junto aos mesmos, desenvolver processos de triangulação e autoscopia³³ na pesquisa.

Figura 19 – II Grupo focal realizado na EPC de Fortaleza³⁴



Fonte: Arquivo de pesquisa produzido nas atividades de campo

³² Considero relevante esclarecer que nos primeiros grupos focais realizados nas EPCs foram registradas apenas a gravação da voz, uma vez que ainda estava no processo inicial de pesquisa e não queria inibir os jovens com o uso da filmagem. Já mais familiarizados com o contexto de pesquisa os jovens afirmaram se sentirem à vontade para participar das filmagens das células de aprendizagem e para permitir que os segundos grupos focais fossem filmados.

³³ Conceitos que serão descritos posteriormente na pesquisa.

³⁴ Imagem produzida no momento em que os jovens analisavam a fala de outros jovens e deles mesmos no I grupo focal realizado nas diferentes EPCs participantes da pesquisa o que marca do processo de triangulação na análise e produção das atividades de campo. Na mesma fotografia os jovens observam (no computador ao fundo da imagem) as filmagens das atividades de formação desenvolvidas pelos precistas nas células em que atuam desenvolvendo assim os processos de autoscopia na pesquisa.

1.5. Sobre os sujeitos pesquisados:

Diante dos problemas e objetivos do estudo havia descrito como sujeitos da pesquisa “os formadores” que inicialmente considerei como sendo os monitores das células. Mas, logo no início das atividades de campo, os jovens em formação no PRECE questionaram o fato de alguns monitores não se sentirem como formadores e outros jovens, que mesmo não tendo declaradamente o papel de monitores, mas que se mostraram como sendo referência para o grupo, são considerados como formadores, agindo como tais e estando dispostos a debater sobre formação.

Assim, para delimitar os sujeitos participantes da pesquisa, abandonei o critério estes serem monitores, mas mantive o critério de terem idade acima de dezoito anos³⁵ (como proposto no comitê de ética a que o estudo foi submetido), estando ainda na faixa etária da juventude. Além disso, utilizei como critério de pesquisa, o fato de os participantes terem experiências por mais de um ano em sua trajetória de formação com a aprendizagem cooperativa. Assim, busquei trabalhar com jovens que se formam como formadores a partir das atividades as quais realizam independente da condição de monitoria.

Participaram da pesquisa, ao todo, trinta e cinco jovens de ambos os sexos, com variados tempos no programa, de faixa etária entre dezoito e vinte e nove anos que desenvolvem diferentes papéis e atividades pedagógicas no PRECE. Em cada unidade selecionada para a pesquisa foram escolhidos três jovens de referência para auxiliar mais diretamente na organização coletiva da pesquisa, sendo estes contabilizados nos trinta e cinco participantes da pesquisa. A apropriação do programa pelos jovens, o interesse, a disponibilidade de tempo e o envolvimento com a pesquisa foram critérios utilizados para escolha dos jovens de referência que operacionalizaram a pesquisa.

Da EPC de Boa Vista participaram oito jovens, quatro homens e quatro mulheres, com uma média de três anos de participação no PRECE, dentre estes, dois monitores eram oriundos das primeiras iniciativas de criação de EPCs no programa. Em Paramoti, foram dez participantes, quatro mulheres e seis homens. Em Pentecostes, participaram treze jovens, destes, oito mulheres e

³⁵ Na ocasião de elaboração do estudo o critério de idade para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi principalmente o fato dos mesmos serem “maior de idade” contribuindo para a operacionalização do estudo com mais autonomia junto ao conselho de ética podendo, os próprios jovens assinarem seus termos de participação da pesquisa ampliando as metodologias e contextos de intervenção junto aos mesmos. No entanto, torna-se relevante discutir o recorte sócio-político de se trabalhar com jovens acima de dezoito anos que, em sua grande maioria, ainda não ingressaram na universidade problematizando a visão de mundo dos mesmos, seus anseios, sonhos, desafios e experiências relacionados à educação.

cinco homens. Além dos encontros nas EPCs trabalhei com quatro monitores mais antigos do PRECE que atuam nas EPCs do campo, mas que, não tendo disponibilidade de tempo no contexto pedagógico do programa, participaram de um grupo específico realizado em Fortaleza. Segue tabela com o quadro de jovens que participaram da pesquisa³⁶:

Tabela 01 – Jovens participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	ATIVIDADE QUE DESENVOLVE	TEMPO DE VINCULAÇÃO AO PRECE	EPC QUE FAZ PARTE
Evandro	Coordenador e facilitador de história	10 anos	Boa Vista
Jacinta	Facilitadora de geografia	4 anos	Boa Vista
Joyce	Monitora de física	2 anos	Boa Vista
Lena	Monitora de redação	3 anos	Boa Vista
Pedro	Vice- coordenador da EPC de Boa Vista. Facilitador da célula de matemática	5 anos	Boa Vista
Renato	Coordenador da EPC de Boa Vista, facilitador de química	7 anos	Boa Vista
Rodrigo	Monitor de matemática	2 anos	Boa Vista
Sâmara	Estudante	2 anos	Boa Vista
Erico	Coordenação política do PRECE	10 anos	Fortaleza
Hamilton	Coordenador da EPC de Pentecostes	8 anos	Fortaleza
Valdir	Facilitador de biologia	6 anos	Fortaleza
Tales	Coordenador de ação política do PRECE	10 anos	Fortaleza
Aline	Monitoria de Espanhol	4 anos	Paramoti
Clarisse	Monitora de Espanhol	3 anos	Paramoti
Eugenio	Facilitador de história	2 anos	Paramoti
Helena	estudante	2 anos	Paramoti
Italo	estudante	2 anos	Paramoti
Jose	Facilitador de Matemática	3 anos	Paramoti
Leonardo	Monitor de português	2 anos	Paramoti
Luana	Monitora de literatura	6 anos	Paramoti
Marcos	Estudante	3 anos	Paramoti
Raquel	Estudante	2 anos	Paramoti
Branca	Estudante	2 anos	Pentecostes
Cintia	Monitora de física	2 anos	Pentecostes
Eduardo	estudante	2 anos	Pentecostes
Francisco	Monitor de história e geografia	2 anos	Pentecostes
Gustavo	Monitor de matemática	2 anos	Pentecostes
Lara	Monitora de português	3 anos	Pentecostes

³⁶ Insiro aqui o nome dos participantes de acordo com a unidade de formação que participam e atividade que desenvolvem como forma de facilitar a referência aos mesmos ao longo do texto.

Larissa	Facilitadora de história	4 anos	Pentecostes
Mateus	Monitor de história	3 anos	Pentecostes
Quintino	Facilitador de geografia	4 anos	Pentecostes
Rafaela	Estudante	3 anos	Pentecostes
Silvana	Articuladora e monitora das células de geografia	4 anos	Pentecostes
Simone	Facilitadora de geografia	8 anos	Pentecostes
Tânia	Estudante	2 anos	Pentecostes

1.6 -Passo a passo da pesquisa: uma discussão de seus procedimentos:

Partilho da concepção de que o rigor científico na produção de conhecimento nas ciências humanas é compreendido como a "possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo" (SPINK e LIMA, 2000, p.102). Busco neste tópico apresentar, de forma sistematizada, o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, cujas produções já vêm sendo referidas ao longo do texto como forma de trazer a perspectiva dos sujeitos em estudo sobre os temas abordados de forma ilustrativa, não restringindo a participação dos mesmos a um único capítulo dissertação.

Iniciei as atividades de campo procurando conhecer as unidades do PRECE que se desenvolvem no contexto rural como forma de compreender a diversidade de sujeitos e contextos formativos que compõem o programa, bem como buscando identificar os possíveis *lôcus* de pesquisa que atendessem aos critérios de viabilidade, diversidade e abertura e compromisso para a realização do estudo.

Para tanto, dediquei as duas primeiras visitas de campo a percorrer, ora de mototáxis³⁷ ora de pau-de-arara, os quilômetros que separam as EPCs. Por já ter uma prévia vinculação com alguns precistas, a partir das atividades desenvolvidas conjuntamente na Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa da Universidade Federal do Ceará, consegui hospedagem na casa dos próprios precistas e carona no ônibus cedido pela Secretaria de Educação para transporte dos monitores que estudam em Fortaleza para as EPCs em que atuam. Ressalto que,

³⁷ Não era qualquer meio de transporte que conseguia atravessar as trilhas de terra batida que separavam as EPCs, como não foi possível realizar um grupo único de discussão com estudantes das diferentes unidades de pesquisa escolhidas e diante do interesse e compromisso dos jovens que participaram da pesquisa em conhecer e refletir sobre os diferentes contextos formativos do PRECE optei por enfrentar as distâncias e as precárias formas de acesso as EPCs o que ampliou a quantidade de grupos focais realizados na pesquisa, mas ao mesmo tempo proporcionou um contato mais próximo com as singularidades de cada EPC.

nestes espaços, os diálogos e aprendizados junto aos estudantes de forma mais informais, como pude observar relendo os diários de campo que produzi ao longo do estudo, contribuíram deveras para a criação de laços de confiança e cooperação que ajudaram sobremaneira na operacionalização do estudo.

Nas viagens para “o campo”, sentada ao lado dos monitores de diferentes EPCs, pude explicar mais a pesquisa, o meu interesse e o percurso na discussão da temática em estudo, bem como esclarecer sobre a relevância e a natureza da participação dos jovens no estudo. Nos finais de semana em que estive em campo, além de realizar as atividades de pesquisa planejadas, procurei freqüentar, na medida do possível, as feiras, praças, igrejas, escolas e espaços de lazer que caracterizam o contexto comunitário de cada unidade de pesquisa conversando com os moradores locais sobre como é percebida a juventude que participada do PRECE nos municípios pesquisados³⁸. Além da interação com os monitores e membros das comunidades que compõem o PRECE pude entrar em contato com os estudantes e monitores locais de cada EPC, bem como com a família dos jovens em estudo pela oportunidade que tive de ficar hospedada na casa dos próprios precistas. Conheci um pouco do cotidiano dos jovens, das relações familiares em que são formados e fui convidada a aprender com os mesmos³⁹; a explicar o que representava, para mim, a experiência de estar na universidade bem como o percurso que procuro construir na mesma.

Após a terceira ida a campo, delimito as unidades do PRECE, nas quais desenvolvi a pesquisa, contando com a colaboração dos precistas na discussão e efetivação das atividades de campo. A proposta de pesquisa ao ser apresentada aos jovens de cada EPC, foi recebida com cordialidade entre os mesmos, porém os coordenadores de cada unidade formativa do programa, ao perceberem a diversidade de atividades de campo propostas temeram sobre a viabilidade da mesma, bem como sobre os riscos de sobrecarga de atividades para os jovens em preparação para o vestibular. No entanto, foi a diversidade de metodologias, especialmente as filmagens, que

³⁸ Como não solicitei no formulário do comitê de ética da pesquisa a participação de outros sujeitos que não os jovens não posso trazer os registros (fotos e diálogos) que caracterizam o contexto comunitário em que as EPCs se inserem.

³⁹ Ao longo da pesquisa me ensinaram a jogar xadrez, fazer bolo caseiro e a cuidar de hortas. Na varanda após as atividades de campo, na cozinha auxiliando na preparação do almoço, ou no terreiro conhecendo os animais e os vizinhos dos precistas os jovens sempre procuraram me ensinar algo diferente acerca da forma como se davam as relações e aprendizados no campo. Assim, ainda participei de um batizado e um churrasco dos familiares dos precistas que aconteceram no período da pesquisa de campo.

chamaram atenção dos jovens pela possibilidade de se verem de outra forma, bem como de conhecerem os sujeitos e contextos investigativos que compõem o PRECE.

Após um mês observando as atividades de formação desenvolvidas em células de aprendizagem cooperativa em visitas de campo periódicas decidi realizar um grupo focal com os jovens objetivando produzir, a partir das falas e experiências dos sujeitos em estudo, material para subsidiar a reflexão dos mesmos ao longo da pesquisa. Ao final do primeiro grupo focal desenvolvido em cada EPC realizei uma breve oficina sobre produção de diários de campo com os jovens participantes da pesquisa com o objetivo de familiarizá-los com os procedimentos de registro e análise das atividades que desenvolvem no PRECE. Tendo por base os registros dos precistas, bem como os meus, sobre as atividades formativas realizadas no programa delimiti algumas células de estudo para filmar em cada EPC. As filmagens das células, assim como alguns trechos das transcrições dos primeiros grupos focais realizados, subsidiou a realização da segunda rodada de grupos focais desenvolvidas no estudo.

Apresentado o percurso metodológico da pesquisa, considero relevante discutir como as atividades realizadas, em seus limites e possibilidades, contribuíram para a construção do material de pesquisa fundamentando teórico-metodologicamente as ferramentas de pesquisa utilizadas e o período em que as atividades de campo se desenvolveram. Pois, segundo Ibiapina (2008, p.76):

As técnicas utilizadas nas pesquisas sociais compreendem os procedimentos de construção e organização das informações no sentido de transformá-las em processos pertinentes à problemática geral levantada no estudo. São operações que visam à construção de sentidos, estando sempre relacionadas à perspectiva teórica adotada no estudo.

Ao longo de toda pesquisa, especialmente nas atividades iniciais da mesma, orientei-me pela observação colaborativa⁴⁰. O período de observação das atividades de formação nas Escolas Populares Cooperativas selecionadas para o estudo foi de 14 de agosto a 20 de novembro em que estive durante trinta e cinco dias em campo nos quais realizei oito visitas aos contextos formativos das diferentes EPCs que compõem a pesquisa.

⁴⁰ Procedimento metodológico que se caracteriza pela observação realizada “por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação”. (IBIAPINA, 2008, p.76). Segundo Paiva (2003) a observação colaborativa articulada aos demais recursos da pesquisa com o mesmo referencial potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem fazendo assim nascer um saber-fazer partilhado. Na proposta de observação colaborativa, observador e colaborador se reúnem para negociar os objetivos, e o plano de observação de acordo com o problema de pesquisa.

O registro das experiências de campo foi realizado em diários de campo⁴¹ elaborados tanto por mim, quanto pelos colaboradores, sujeito da pesquisa. Ao todo recebi quatorze diários de campo de origem e conteúdo diversos produzidos pelos sujeitos das EPCs estudadas⁴². Os diários que produzi ao longo do estudo me auxiliaram não apenas no registro, mas principalmente na reflexão sobre as atividades desenvolvidas⁴³.

A partir da análise dos registros das atividades desenvolvidas, da organização do calendário e rotina de cada EPC foram filmadas ao todo treze células de aprendizagem cooperativas nas três escolas populares já descritas no estudo. As filmagens das células de aprendizagem cooperativa se deram no mês de outubro, após análise dos diários de campo produzidos até então na pesquisa, através dos quais procurei, na negociação dos calendários de atividades dos sujeitos e contextos de pesquisa, selecionar as células de aprendizagem cooperativa para filmagem⁴⁴ e posterior análise.

⁴¹ Para Almeida (2007) o registro escrito e analítico das atividades de campo possibilita ao pesquisador a construção de um elo com a experiência humana em estudo, da qual o sujeito retira sua matéria. Tal recurso potencializa aos participantes do estudo situar o vivido numa dimensão analítica e compartilhada. O valor metodológico da utilização de diários de campos em pesquisas reside em construir, mediado pela escrita, à possibilidade reflexiva sobre os contextos e atividades realizadas. Segundo Rey (2005) um dos objetivos da utilização de instrumentos escritos nas pesquisas é facilitar a expressão do sujeito de forma mais sistemática, permitindo-lhe uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam suas configurações subjetivas nas atividades que desenvolvem.

⁴² Dois diários foram de monitores que participaram das atividades de pesquisa em Fortaleza, um outro diário foi produzido por uma monitora do contexto formativo de Pentecostes-sede, quatro diários foram elaborados por jovens de Paramoti e sete outros por estudantes da EPC de Boa Vista.

⁴³ Enquanto esperava o retorno dos jovens de Paramoti para as células de aprendizagem que acontecem no turno da tarde pude também refletir sobre como a produção de diários de campo tem sido utilizada por mim como um instrumento de pesquisa para acompanhar o processo de construção do estudo e como fonte de reflexões sobre minha postura como pesquisadora. É incrível como por mais que planeje a intervenção sempre surgem lacunas, reflexões e dúvidas cada vez que paro para elaborar o registro das atividades de campo. Desta vez, percebi que os registros que venho realizando até então têm se restringido a realização de *reflexões* sobre as atividades de pesquisa e o contexto de formação, mas e o registro do sensível, da *experiência* de pesquisa? Como venho percebendo o que não tem aparente ligação com as células de aprendizagem ou com o processo de formação de monitores, mas que diz da forma de vida e educação dos jovens nos contextos de estudo? Como fazem parte da pesquisa as interlocuções com os jovens nos diferentes contextos de vida dos mesmos? Antes de registrar as atividades desenvolvidas e planejadas por que não falar também do: “o campo da pesquisa de campo”; “o campo fora do campo: para além do lócus de pesquisa”; “das diferenças e multiplicidades que constituem o contexto formativo da juventude nos PRECEs”; “da negociação de enfoques nas atividades de pesquisa”; “das interações inesperadas que fazem parte do fazer pesquisa dialogicamente” e sobre o desafio que tem sido buscar desenvolver a reflexão compartilhada que caracteriza a pesquisa colaborativa.

(Trecho do meu quinto diário de campo produzido em 30 de outubro)

⁴⁴ Tochon (1999), Magalhães (2002) e Ibiapina (2008) recomendam e utilizam a exibição de vídeos em suas atividades de pesquisa com registros das aulas/ grupos de formação. Esse procedimento, segundo Ibiapina (2008) e Zeichener (1993), concilia ação, pesquisa, reflexão e formação, focos das atividades e problema de pesquisa do presente estudo. Segundo Ibiapina (2008, p.80): As situações vivenciadas no ambiente didático da aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi

Para a construção das atividades de pesquisa, fundamentada nos estudos de Clot (2006), que propõe o desenvolvimento de uma clínica da atividade a partir da análise da atividade em sua função psicológica, como um processo de construção de subjetividade, através das técnicas de autoscopia e auto-confrontação procurei fomentar as discussões sobre a atividade de formação dos jovens. As filmagens das células de aprendizagem cooperativa, como já referido, não foram os recursos privilegiados pelos jovens para a análise de sua práxis, o que considero ter comprometido os processos de autoscopia na pesquisa. Acredito que as videograções foram utilizadas pelos jovens para se verem e se (re)conhecerem em foco no contexto de diferentes EPCs o que considero um passo importante para que as análises sobre as atividades que desenvolvem possa vir a acontecer com mais propriedade. Já no contexto da pesquisa as reflexões sobre o processo de formação que os jovens vivenciam no PRECE foram abordadas nos grupos focais realizados e especialmente as implicações subjetivas da atividades de formação dos jovens foram descritas nos diários de campo que os formadores produziram.

Nos primeiros grupos focais realizados trabalhei com a utilização de palavras geradoras elaboradas segundo os objetivos do estudo sendo estas: ensinar e aprender; experiência de formação; atividade de formação; cooperação e juventude. No início de cada grupo ainda solicitava que os estudantes se apresentassem escolhendo uma imagem que falasse sobre sua trajetória no PRECE.

Ilustro com o que descreveu Clarisse, monitora e uma das colaboradoras de apoio da pesquisa na EPC de Paramoti em seu primeiro registro no diário de campo retratando as atividades desenvolvidas no I grupo focal da pesquisa.

observado. Os educadores, libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática, externalizam conceitos, conflitos e as teorias subjacentes às práticas pedagógicas.

Figura 20 – Diário de campo da precista Clarisse:

Título - Manhã agradável.
Na escola Paulo Sarasate às 9:00 horas da manhã de domingo de dia 20 de setembro de 2009.

Neste dia recebemos em nossa EPC Luciana uma pessoa logo que está fazendo mestrado na Universidade Federal de Lavras (UFLA), e que está estudando o PRECE não a estrutura, mas as pessoas que fazem o programa, e a metodologia que é o grande diferencial de qualquer curso em escola pública.

Foi uma manhã muito agradável onde ela apresentou a sua pesquisa, e logo após teve as apresentações dos estudantes foi muito interessante e criativa a maneira de apresentação. Cada estudante escolhia uma figura ou se preferisse podia fazer um desenho, e ali dizia o que significava tinha pensado, e quanto tempo estava no PRECE.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

As observações de campo, bem com as atividades videogravadas e alguns trechos dos primeiros grupos focais realizados com os estudantes foram os materiais de pesquisa que subsidiaram a realização dos processos de autoscopia (SADALLA e LAROCCA, 2004)⁴⁵ no segundo grupo focal realizados como pontos centrais da pesquisa por buscarem construir, junto aos jovens, no seu cotidiano de formação, num espaço reflexivo, a sua práxis. Os segundos grupos focais⁴⁶ da pesquisa foram realizados na primeira quinzena de novembro em paralelo também aos encontros de encerramento do semestre de cada EPC, prática nova nas EPCs construída a partir do olhar reflexivo dos estudantes e da pesquisadora que consideraram importante ter um momento de cuidado, integração dos jovens e esclarecimento de dúvidas sobre os “mitos” do vestibular.

⁴⁵ Os processos de autoscopia, segundo Sadalla e Larocca (2004, p.419): “auxiliam na compreensão dos autores, cenários e tramas que compõem os processos em estudo promovendo a condição de sujeito aos pesquisados e pesquisadores em interação capazes de avaliar seu pensar e fazer”.

⁴⁶ Segundo Gatti (2005, p. 09), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio texto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. A autora ressalta a dimensão coletiva do material produzido no qual se prioriza como foco de análise, as interações entre os participantes. “A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

A partir da análise dos grupos focais com o auxílio do programa NVIVO⁴⁷ criei alguns indicadores temáticos que auxiliaram na seleção dos trechos dos grupos focais anteriores a serem utilizados nos segundos grupos focais realizados nas EPCs participantes da pesquisa. As categorias descritas ainda se restringiam à classificação temática das falas dos jovens e foram utilizadas para contemplar a diversidade de perspectivas apresentadas pelos sujeitos em estudo sobre elementos centrais de seu processo de formação no PRECE. Os núcleos de significação, por sua vez, só puderam ser criados após a reflexão e aprofundamento das temáticas nos segundos grupos focais.

Compreendo que a realização dos grupos focais foi importante para que se pudesse conhecer, mediante a interação entre os jovens os múltiplos sentidos e significados construídos acerca da experiência de atuação no PRECE. A realização dos grupos focais foi primordial para o alcance do segundo e o terceiro objetivo da pesquisa com foco nos processos de formação e desenvolvimento dos jovens envolvidos nas atividades pedagógicas do PRECE. De forma que a análise da atividade discursiva⁴⁸ dos sujeitos em estudo permitiu apreender os aspectos centrais do processo de sua construção subjetiva, da organização e funcionamento de sua atividade consciente, bem como das relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com o mundo histórico-cultural enquanto ato de explicação e de transformação da realidade.

A perspectiva de análise dos dados seguiu a proposta construtiva interpretativa, que, segundo Rey (2005), busca romper com as práticas meramente instrumentais da metodologia de pesquisa desenvolvendo processos de conversações que objetivam compreender e fomentar a expressão dos sujeitos a partir de suas experiências. São descritos como princípios básicos do caráter construtivo-interpretativo da pesquisa: a natureza interativa do processo de produção do

⁴⁷ O programa NVIVO permite a codificação de documentos, a ligação de diferentes documentos, a criação de modelos analíticos, bem como a procura de informação e a organização de material de pesquisa em tabelas passíveis de serem exportadas para programas de análise estatística. Os documentos de texto são organizados numa determinada categorização facilitando o cruzamento dos dados, sem necessariamente hierarquizá-los. (SANTOS, 2001). Optei pela utilização do programa NVIVO nos procedimentos de análise devido à agilidade proporcionada pela ferramenta de pesquisa que permite, segundo Santos (2001, p.110). “utilizar maior volume de dados e libera tempo ao pesquisador para concentrar-se na pesquisa e não mais em marcas ou tiras de papel em meio a uma pilha de entrevistas”.

⁴⁸ Compreendo como atividade discursiva a integração entre ação e linguagem, englobando não só as falas dos sujeitos em estudo, como também dos diversos signos culturais que compõem sua enunciação, tais como gestos, entonações, expressões e posicionamentos sociais que adotam em seus processos de interação social. Assim, com base nos estudos de Coll e Onrubia (1998), a atividade discursiva é definida por Colaço (2001, p. 50): “como a atividade mediada semióticamente ou através da linguagem [na medida em que] discurso e atividade são vistos de forma conjunta [...], onde a função instrumental e mediadora da linguagem se vincula à ação”.

conhecimento e a legitimação da singularidade dos sujeitos e processos em estudo. Para a operacionalização das análises trabalhei com os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) por ter como foco o processo de produção de sentidos a partir análise da atividade discursiva dos sujeitos em estudo.

O referencial construtivo-interpretativo que orientou a produção e análise dos dados me possibilitou desenvolver processos de triangulação na pesquisa (SARMENTO, 2003) marcados pela dialogicidade das análises, cruzamento de informações e problematização conjunta dos objetivos e estratégias de pesquisa possibilitando a identificação de pontos de convergência e tensão nas práticas sociais estudadas. Ou seja, as práticas desenvolvidas pelos jovens, bem como a atividade discursiva dos mesmos nas filmagens e nos grupos focais realizados foram analisados não só por mim, como também por cada sujeito do estudo e seus pares nos grupos de discussão que marcaram as atividades de pesquisa, conferindo caráter reflexivo e colaborativo às mesmas.

A Tabela 2 apresenta o calendário de atividades desenvolvidas ao longo do estudo na produção do material de pesquisa.

Tabela 2 – Calendários de atividades

Atividades de pesquisa	Período de realização em cada EPC
Apresentação da pesquisa nas Escolas Populares Cooperativas do Interior do Ceará	14 a 30 de agosto
Delimitação das unidades de estudo	5 de setembro
Período de realização da observação colaborativa das atividades de formação	Início em 11 de setembro se prolongando ao longo de toda pesquisa
Realização do I grupo focal juntamente com oficina sobre elaboração de diário de campo junto aos estudantes nas diferentes EPCs	Pentecostes- sede-18 de setembro Boa vista- 19 de setembro Paramoti- 20 de setembro Fortaleza- 15 de outubro
Filmagem das células de aprendizagem cooperativa	Boa vista- 23 à 29 de outubro, Pentecostes- sede-29 de outubro à 1 de novembro Paramoti- 23 à 29 de outubro, Fortaleza
Realização dos segundos grupos focais juntamente com a exibição das filmagens	Boa vista -2 de novembro Fortaleza- 9 de novembro Pentecostes-sede- 11 de novembro Paramoti- 14 de novembro

1.7 -Categorias de estudo e Núcleos de significação

A partir dos eixos temáticos: Educação, Cooperação e Formação selecionei, utilizando o programa NVIVO diversos trechos dos quatro primeiros grupos focais⁴⁹ para debate nos segundos grupos focais realizados nas EPCs nas quais realizei a pesquisa. Analisando as transcrições dos dois grupos focais desenvolvidos em cada EPC, tendo por base a análise do contexto, dos referenciais e das experiências de formação dos jovens no PRECE foram criados os seguintes núcleos de significação:

- 1 - Educação para além de informação;
- 2 - Educação como superação e conquista de oportunidades;
- 3 -A transformação dialética e expressiva do formador;
- 4 - Cooperação como troca de conhecimento e partilha de sensibilidades;
- 5 - Formação como processo ativo, grupal, e político;

Os dois primeiros núcleos de significação foram construídos principalmente a partir da fala dos jovens no primeiro grupo focal, no qual, ao se apresentarem eles foram instigados a falar de suas trajetórias no PRECE, destacando a forma como definiam o programa e as possíveis relações do mesmo com o contexto e os processos de formação que vivenciam no PRECE, a partir da condição de jovens de classe popular moradores da zona rural. Também aparecem indícios sobre os processos educativos desenvolvidos no PRECE nos diários de campo produzidos pelos jovens ao longo da pesquisa colaborativa.

No primeiro núcleo de significação os jovens retratam as diferenças entre as metodologias pedagógicas meramente informativas que vivenciaram nas escolas formais de seus municípios e as que buscam desenvolver nas escolas populares cooperativas que compõem por compreenderem que são formados dialogicamente a partir da partilha de conhecimentos e experiências num processo intersubjetivo marcado pela construção de vínculos de cooperação e amizade.

No segundo núcleo os jovens retratam a importância da Educação, especialmente a desenvolvida no PRECE, como uma ferramenta de transformação social diante da escassez de

⁴⁹ Ao todo foram realizados oito grupo focais (dois em cada EPC, um no começo e outro nos encontros finais da pesquisa)

recursos e oportunidades que marcam as condições de vida e educação dos jovens de classe popular no contexto rural. Os jovens que participam do PRECE ao se apresentarem nas atividades de pesquisa, ou mesmo descreverem sua trajetória no programa se definem como seres de superação, “lutadores de aprendizagem”⁵⁰, que transformados através da Educação tornam-se conscientes de seus direitos e buscam construir novas possibilidades de vida para os jovens do contexto rural através das atividades político-pedagógicas que promovem.

O terceiro núcleo é dedicado à análise das possíveis relações entre o desenvolvimento de atividades formativas pelos jovens precistas e os processos de constituição subjetiva (formação) dos mesmos, cerne da problemática de pesquisa. O núcleo é constituído pelas falas e registros de diários de campo dos formadores do PRECE, retratando que a partir da experiência de monitoria os formadores passaram a ter mais facilidade para expressar-se, para interagir em grupo desenvolvendo-se socialmente.

O quarto núcleo de significação caracteriza o referencial da aprendizagem cooperativa descrito nos textos sobre o PRECE, na perspectiva dos próprios jovens. Segundo os quais a cooperação caracteriza os processos de aprendizagem desenvolvidos no PRECE, não apenas nos conteúdos adquiridos, como também na postura dos formadores que cooperam compartilhando sentimentos e aprendizagens.

No quinto núcleo de significação os participantes da pesquisa tratam dos processos de formação que desenvolvem ao se diferenciarem dos professores os jovens esclarecessem que formam e são formados na atividade compartilhada, na troca de conhecimentos, na partilha de experiências num contexto pedagógico em que os precistas destacam ainda a importância do grupo como referência para a constituição dos formadores e caracterização das atividades formativas realizadas. Os jovens formadores ressaltam que as atividades de formação que vivenciam e/ou desenvolvem tem por objetivo contribuir para a formação humana dos mesmos, destacando a importância de através de sua práxis, desenvolver social e politicamente a comunidade e o município que fazem parte.

A análise dos núcleos de significação acontece no interior dos capítulos da dissertação em articulação com os apontamentos da revisão teórica abordada no segundo capítulo e com a apresentação dos referenciais teóricos que embasam a pesquisa no quarto capítulo de forma a não

⁵⁰ Fala de Érico no I grupo focal realizado em Fortaleza.

abordar a perspectiva dos jovens sobre a temática e problema de pesquisa em estudo apenas os capítulos finais da dissertação.

Assim, os dois primeiros núcleos de significação são analisados no próximo capítulo que discute as possíveis relações entre educação e formação.

2. Educação: múltiplos e singulares processos de (in)formação, (con)formação e (trans)formação

A educação é um processo múltiplo e dinâmico que acontece em diferentes contextos e práticas sociais atendendo aos mais variados objetivos. O mesmo posso afirmar sobre o conceito de formação, cujo debate, conforme afirma Nóvoa (1992), é complexo e polissêmico, uma vez que a variedade de produções sobre a temática, através de diferentes linhas de pesquisa e enfoques, vem tornando o campo de estudos sobre os processos de formação humana nas práticas sociais ao mesmo tempo controverso, múltiplo e instigante. Principalmente, ao se compreender, como afirma Bakhtin (1988), que as palavras e definições que permeiam nossas práticas sociais não brotam de dicionários ou das enciclopédias, mas da vida, da arena dialógica marcada por disputas sócio-ideológicas que constituem nossas relações sociais e simbólicas e que nos formam como humanos, bem como constituem nossos campos de saberes e práticas.

Tecidos em múltiplos textos e contextos os processos de formação humana nas práticas sociais são construções dinâmicas, coletivas e ao mesmo tempo singulares desenvolvidas através das relações sociais que os homens estabelecem entre si, com as ferramentas culturais e consigo mesmo na apropriação e transformação de si e do mundo como um processo dialético. Dentre as práticas sociais que corroboram para a constituição do homem no mundo merece destaque a educação, esta compreendida, a partir dos referenciais teóricos adotados no estudo, como atividade de formação, processo mediado, cotidiano, simbólico e reflexivo de construção partilhada de conhecimento e subjetividade através de interações sociais em diferentes contextos de aprendizagem (COLAÇO, 2001).

Vale ressaltar que nem todas as metodologias e contextos educativos contribuem para a formação humana. Portanto, no presente capítulo, busco evidenciar as possíveis relações entre os conceitos de educação e formação, esclarecendo os sentidos que adoto para os termos, subsidiada pelas discussões do levantamento teórico realizado, o que me instrumentaliza para também discutir, a partir da perspectivas dos sujeitos em estudo, a caracterização singular dos contextos e sentidos que marcam as concepções e os processos de formação que os jovens formadores vivenciam no PRECE.

Paulo Freire (1996) auxilia a fundamentar o que compreendo por educação na relação estabelecida entre os processos de ensino e aprendizagem que constituem o humano, como definido nas palavras do autor: “[...] foi no aprendizado e compromisso social que,

historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 97). Ou ainda quando o autor destaca a relação intrínseca e dialógica entre as atividades de ensino e aprendizagem, bem como o papel da atividade compartilhada de formação na tessitura de sujeitos históricos e sociais.

As concepções freireanas que fundamentam o estudo encontram ressonância nas produções de Nóvoa (1992) na argumentação que os processos de formação humana não se constroem por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas na flexibilidade crítica sobre as experiências e práticas desenvolvidas numa proposta interativa e dialógica. Como também descrevem os jovens de diferentes EPCs nas falas a seguir⁵¹. Érico ao retratar as atividades de formação que desenvolve destaca que a formação no PRECE vai além do repasse de informações constituindo-se como um exercício político e cultural:

Também a gente é comunicador social, também, né? Na rádio (risos) é educador, comunicador social que leva, não só a informação, mas a formação também aos nossos ouvintes para que eles possam cada vez mais ser grande de consciência política, cultural, educacional, muito legal (risos). E agora também eu terminei o segundo curso de formação de gestores da escola de formação de governantes do estado do Ceará, agora tá iniciando um ciclo de debates em Pentecostes procurando trabalhar a formação de quadros políticos, não de cargos políticos, em Pentecostes e em municípios próximos. (I grupo focal realizado em Fortaleza. Grifos meus)

Lara ao afirmar que mais do que informações os processos formativos promovidos no programa buscam desenvolver a educação como possibilidade de mudança de pessoas e realidades ao fazer referência à trajetória de Érico no PRECE:

Pois é, o E. foi expulso de vários colégios e hoje tá aqui, uma referência no PRECE, só fala em educação. A educação muda o mundo. Não, muda não, muda a gente e quando muda a gente, muda alguma coisa. (II grupo focal realizado em Pentecostes)

Luana que ao tratar de sua trajetória de formação vivida no PRECE destaca que ao longo de suas experiências no programa, além da conquista de conhecimentos e oportunidades que a possibilitaram o acesso ao ensino superior pôde principalmente conhecer e ter acesso aos seus direitos, inclusive ao de ter uma formação de qualidade:

⁵¹ As falas descritas são apenas ilustrativas, deixando as discussões dos núcleos de significação como eixo analítico da pesquisa. De forma que em cada capítulo, após apresentar as reflexões teóricas sobre os temas abordados, realizo uma breve contextualização do contexto formativo do PRECE correlacionado ao tema em debate no capítulo ou tópico textual abordado a partir da atividade discursiva dos próprios precistas seguida das análises propriamente ditas realizadas nos núcleos de significação. Organizo o texto de tal forma caracterizando também o processo colaborativo e polifônico que marcou a co- construção da pesquisa mesmo correndo o risco de tornar o texto repetitivo trazendo excertos em contextos ilustrativos e analítico procuro desenvolver uma produção em que os jovens se reconheçam, valorizando a capacidade de registro, diálogo e reflexão sobre a práxis que realizam.

Minha formação, ela me ajudou na busca de direitos que muitas vezes ficaram esquecidos numa sociedade capitalista, no caso de um ajudando o outro é possível que [o estudante] mesmo numa família carente, de um município pequeno, passar no vestibular. (II grupo focal realizado em Paramoti)

Eduardo ao afirmar que a formação no PRECE não se dá apenas no domínio de conteúdos, mas como um processo político de transformação dos sujeitos e da sociedade de maneira reflexiva, engajada e dialética :

A imagem que eu peguei é essa aqui de uma pessoa torcendo para seu time assim, com aquela garra que nós temos também aqui no PRECE pelas brincadeiras, pelo estudo, mas também pela terra natal por que o PRECE é isso a gente tenta mudar não só a educação, também a política e a sociedade ele tenta interagir com o seu município em prol dele.(I grupo focal realizado em Pentecostes, grifos meus)

Para analisar as possíveis correlações entre educação e formação, encontro subsídios nas produções de Freire (2002) ao afirmar que quando desenvolvida para além de atividades de instrução ou adaptação, a educação corrobora para que a formação humana possa constituir-se potencializando processos de hominização, socialização e singularização. Posicionamento teórico ressaltado por Gadotti (1995, p.24): “Educação e processo de humanização são a mesma coisa. Por isso, educação não é apenas conscientização, é a inserção num processo histórico - é ação histórica, isto é, capacidade de se impor, de se auto-determinar.”

Segundo os autores recém citados, a educação é principalmente um processo de criação do homem no mundo a partir de sua participação nas práticas sociais. Concepção teórica que me ancorou na fundamentação do problema de pesquisa através do qual busquei compreender como os jovens formadores do PRECE, a partir das interações sociais que desenvolvem, na produção de experiências e sentidos sobre as atividades de formação que realizam, são constituídos.

De forma que a concepção de formação humana que adoto no presente estudo é compreendida como um processo de constituição subjetiva a partir da apropriação e transformação da cultura através das interações sociais mediadas semióticamente. O que me leva a destacar que a formação humana que não se restringe à participação de atividades de ensino-aprendizagem, mas encontra nelas espaço profícuo para a promoção do desenvolvimento humano.

Partindo da concepção de que a formação humana em contextos pedagógicos não envolve apenas apreensão de conteúdos, como também construção de conhecimento e subjetividade com o objetivo de transformação social, considero que “novos” olhares precisaram ser criados acerca dos contextos pedagógicos que nos constituem, ampliando as concepções sobre os sujeitos, as

metodologias e relações sociais que marcam os processos de ensino e aprendizagem compartilhada. A partir desta concepção busquei desenvolver, ao longo de toda a pesquisa, juntamente com os sujeitos em estudo, o exercício de reflexão sobre as atividades formativas co-desenvolvidas no PRECE, dentre elas a própria pesquisa.

Considero ainda que para se compreender os processos de formação humana nas práticas sociais precisam ser analisados, além dos contextos e das relações sociais em que os sujeitos se constituem, os referenciais políticos-pedagógicos que orientam as atividades pedagógicas através das quais os jovens são formados, pois como afirma Kramer (1997), toda ação pedagógica é também a expressão de um projeto político e cultural que se singulariza nas experiências sociais dos sujeitos em interação social. O que me faz pensar a educação como um processo contextual, dialético e ideológico.

Acredito, desta forma, que a compreensão dos aspectos simbólicos que marcam a constituição dos formadores não se desenvolve aleatoriamente às teorias e valores ideológicos da realidade social nos quais os mesmos (formadores) se inserem, por isso a reflexão tanto acerca da experiência quanto dos saberes teórico-metodológicos que fundamentam a práxis e a constituição dos formadores se torna uma tarefa imprescindível. Uma vez que mais do que cenários e procedimentos técnicos e “neutros” de instrução os processos de formação humana envolvem construtos simbólicos, ideológicos e culturais delineados semióticamente a partir das interações sociais, das experiências e dos signos sócio-ideológicos que os constituem.

Chené (1988) ao buscar integrar o contexto, os sentidos e as experiências pedagógicas como elementos fundantes e interligados dos processos de formação humana, através de seus estudos, fundamenta a problemática de pesquisa adotada na dissertação ao ressaltar que: “a formação enraíza-se na articulação do espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo de sua experiência de aprendizagem como formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal”. (CHENÉ, 1988, p.89). A partir dos apontamentos deste autor destaco a importância de se compreender a educação desenvolvida como formação humana a partir da efetivação da mesma como um processo múltiplo de reflexão e construção de sentidos sobre os conceitos, as experiências e os valores sócio-ideológicos que compõem as relações e práticas culturais que nos humanizam tornando-nos capazes de transformar dialeticamente sujeitos, contextos e relações sociais que julgamos necessárias. O que me faz compreender a

educação como um exercício sócio-político, cultural e simbólico construído a partir das experiências que os homens compartilham nos grupos nos quais se inserem.

Embora amplamente discutida no campo das ciências humanas a efetivação da educação como processo de desenvolvimento humano e transformação social ainda é um desafio, um exercício cotidiano e dialético que para se realizar precisa compreender as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas (GATTI, 2003) que fazem da educação “um acontecimento dialógico” (KRAMER, 1993, p.25). Esse acontecimento, para se realizar,

[...] precisa reconhecer que os autores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo e nem sempre científico ou sacralizado como tal. (KRAMER 1993, p. 26):

O posicionamento teórico desta autora não busca tecer apenas uma crítica às formas “duras” de sistematização do saber científico, mas também atenta para o caráter vivo, cultural e histórico da produção de sujeitos, saberes e fazeres em contextos pedagógicos. Concepção presente também nos estudos de Freire (1994) destacando, ainda, as implicações sócias-políticas da educação ao afirmar que “a melhor forma de lutar por uma educação transformadora é tornado-a viva na relação junto aos alunos e aos pares”. (FREIRE, 1994, p. 78).

Segundo Goodson (1995) é através do aprendizado, da experiência social compartilhada que nos constituímos. Portanto, para que se possa analisar os processos de formação, é necessário conhecer o contexto sócio-cultural no qual os sujeitos se inserem e as experiências de vida que os marcam. Por isso, considero relevante pensar a educação como mais que uma atividade técnico-burocrática, como afirma Gadotti (1995), argumentando acerca da importância da reflexão e da construção de sentidos e significados sobre as experiências desenvolvidas dialogicamente nas atividades de formação.

Para Mazzeu (1998), as práticas educativas são compreendidas principalmente como um processo de ação e significação da realidade. Desse modo, não reconhecer a importância ou não fomentar a construção do significado e do sentido da formação de maneira crítico-constructiva faz com que, alunos, professores e os recursos metodológicos utilizados na formação humana, percam os fins sociais de sua existência, ou ainda os potenciais de (trans) formação humana e social que também constituem os objetivos das práticas educativas.

Compreender os significados, as experiências e os impactos da educação nos sujeitos e contextos contemporâneos contribui para que a educação seja mais que mera (in)formação, instrução ou prática de (con)formação social, contrapondo a tais modelos estratégias dialógico-

participativas (FREIRE, 1983) de produção e análise das práticas educativas. O que me leva a compreender a não existência de um sentido ou modelo único sobre educação, concebendo-a como uma ferramenta social, que como tal pode ter diferentes usos. Usos que não são excludentes como evidenciado no discurso de Tales, no segundo grupo focal realizado em Fortaleza:

O PRECE hoje tá buscando essa coisa da formação política, a formação essa coisa da metodologia que você tem que absorver, ela é a coisa mais importante que você tem que absorver, e é o mais fácil, a pessoa se tornar um formador, ele sendo um formador pronto, é por que ele absorveu a metodologia da cooperação, a formação compartilhada. (Grifos meus)

Como pode se dar uma formação compartilhada através da absorção de uma metodologia e não numa práxis dialógica construída pelos sujeitos em interação de acordo com os valores e contextos sócio-ideológicos que os constituem? Considero que a fala descrita de Tales congrega ao mesmo tempo o sentido de educação como uma prática de emancipação política e compartilhada proposta no PRECE e o sentido de formação, especialmente a formação dos formadores, como um processo de adequação, absorção de uma metodologia. Tais aspectos apontam para a necessidade de debate, fundamentação e análise dos sentidos e das práticas que embasam a concepção de educação cooperativa para os precistas.

Diante da multiplicidade de sentidos e usos da educação nas práticas de formação humana considero imprescindível que sejam desenvolvidos processos reflexivos de análise das atividades, referenciais e contextos formativos que nos constituem como ressalta Ibiapina (2008), que se dedica em seu campo de estudos e atuação profissional a co-promover processos colaborativos de formação de professores. Para a autora:

[...] o processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nosso singularidade, nossa unicidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade da sociabilidade e de nossa historicidade. É nestas dimensões de nosso ser que somos o que somos. A ignorância destas dimensões de nosso ser no mundo impossibilita a compreensão de nós mesmos. (IBIAPINA 2008, p. 69)

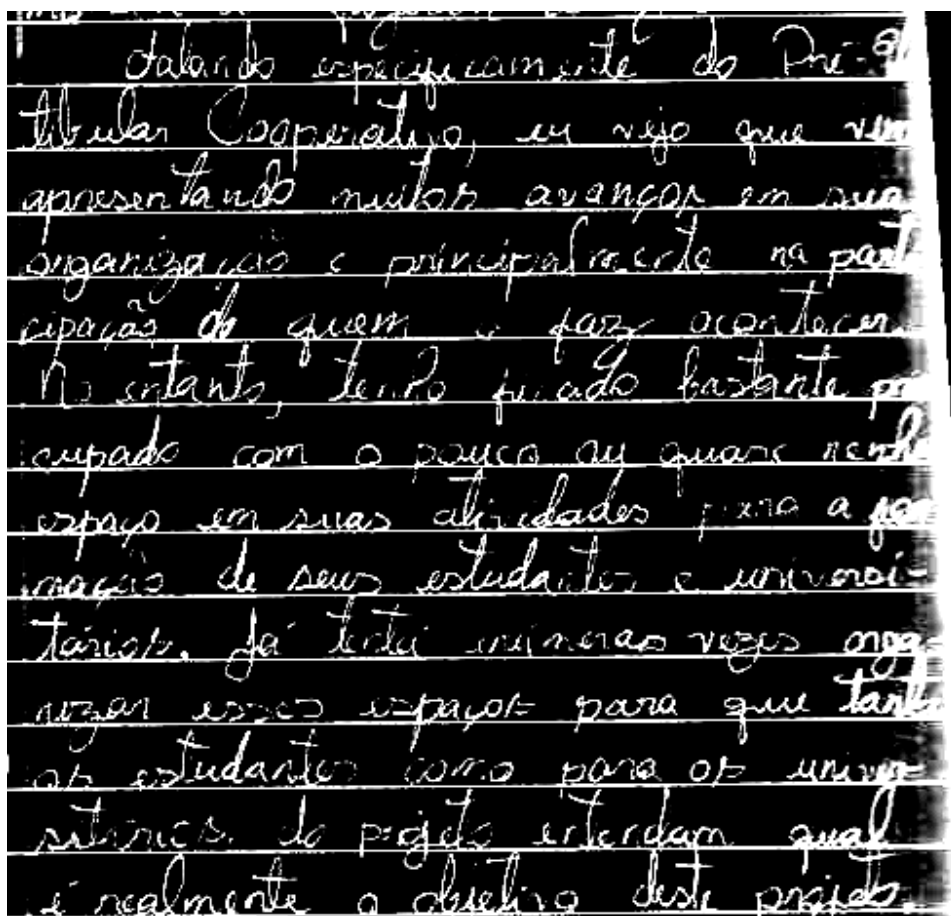
A teórica citada, alertando para a importância tanto da reflexão acerca da experiência, quanto dos saberes teórico-metodológicos que fundamentam a práxis e a constituição dos formadores, complementa:

[...] esse processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que estes profissionais compreendam que, para mudar a idéia educacional, a política e a

prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 72)

Ressalto que os momentos de reflexão sobre a práxis realizada pelos jovens precisam desenvolvidos nas diferentes atividades de pesquisa puderam evidenciar a preocupação dos jovens com a qualidade da formação desenvolvida, como registrado no diário de campo de Hamilton :

Figura 21 – Diário de campo do precista Hamilton (1)⁵²



Falando especificamente do Pré-
Vestibular Cooperativo, eu vejo que vem
apresentando muitos avanços em sua
organização e principalmente na partici-
pação de quem o faz acontecer.
No entanto, tenho ficado bastante pre-
ocupado com o pouco ou quase nenhum
espaço em suas atividades para a for-
mação de seus estudantes e universi-
tários. Já tentei inúmeras vezes orga-
nizar esses espaços para que tanto
os estudantes como para os univer-
sitários do projeto entendam qual
é realmente o objetivo deste projeto.

Fonte: material produzido na pesquisa

Transcrição: Falando mais especificamente do pré-vestibular cooperativo, eu vejo que vem apresentando muitos avanços em sua organização e principalmente na participação de quem o faz acontecer. No entanto, tenho ficado bastante preocupado com o pouco ou quase nenhum espaço em suas atividades para a formação de seus estudantes e universitários. Já tentei inúmeras vezes organizar esses espaços para que tanto os estudantes como para os universitários do projeto entendam qual é realmente o objetivo deste projeto.

⁵² A imagem está em tamanho maior do que as demais pela dificuldade de leitura que apresenta. Contextualizo ainda que a mesma foi reproduzida para evidenciar como os próprios precistas, ainda que de forma tímida e em minoria, já conseguem vislumbrar a necessidade de reflexão e embasamento das atividades de formação que desenvolvem.

Da mesma forma que Hamilton, Renato, formador com grande tempo de vinculação ao PRECE e experiência com a realização de atividades formativas nas células e na coordenação de EPCs, reflete sobre os limites, potencialidades e contribuições do processo de formação desenvolvido no programa, especialmente se este for realizado de forma integrada com outros contextos, atores e práticas sociais.

Uma delas [participante do grupo focal] diz da diferença da escola delas e do PRECE. Hoje aqui não falam mais assim, hoje o objetivo é aproximar escola, comunidade, município, não é o PRECE que é a solução. Não consigo ver o PRECE como a solução da humanidade, é um projeto, algo que pode vir a somar, mas eu acredito que seja uma forma de cooperação que pode dar certo, aqui e nas escolas também [...] (Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista, grifos meus)

Destaco ainda que não apenas a reflexão deve ser mobilizada entre os formadores em seu processo de formação, como também os afetos constituintes das múltiplas, cotidianas, simbólicas e coletivas experiências de formação singularizadas por cada sujeito. Vale ressaltar que as experiências e os afetos compartilhados foram referidos pelos jovens em estudo como elementos significativos na criação vínculos potencializadores do processo de formação vivenciado no PRECE . Esses apontamentos serão analisados no núcleo de significação sobre cooperação.

A partir dos referenciais da Epistemologia Política (LATOURE, 2004; MACHADO, 2006), busco situar os processos de formação a partir da experiência dos formadores levando em consideração os sentidos, significados e afetos que os constituem. Segundo Machado (2006), a compreensão e usos dos referenciais da Epistemologia possibilita, aos sujeitos em (trans)formação, sejam eles estudantes, formadores ou pesquisadores procurar compreender as trajetórias coletivas e singulares de aprendizagem para além da pedagogização linear e abstrata dos processos de formação e aprendizagem humana convidando-os a:

[...] abrir-se para pensar processos coletivos de formação que superem as competências e os resultados definidos a priori. Dito de outra maneira, abrir mão do poder interpretativo e representacional de fazer ciência, de verdades morais, administrativas, políticas, pedagógicas, que conservam intacta e abstrata a formação que se reduz à pedagogização do percurso da aprendizagem.

[...] pensar a experiência de formação como uma trajetória coletiva e singular da aprendizagem. [Alertando ainda que] as trajetórias de aprendizagens não se restringem a processos cognitivos, mas acontecem nas experiências, nos afetos, nos sentidos. (MACHADO, 2006, p. 56)

Ou seja, para além de uma produção pré-determinada, abstrata, neutra, individualista ou normativa compreendo que para que a educação se constitua como formação, os sujeitos que a

fomentam e a vivenciam precisam abrir-se para a criação e análise dos múltiplos sentidos, afetos, experiências e práticas sociais que os constituem.

A partir dos referenciais teórico-metodológicos da Pedagogia da Práxis, da Epistemologia Política, da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem enunciativa da linguagem busco desenvolver uma compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos de formação humana, segundo a qual a educação é pensada não apenas como conceitos e diretrizes pedagógicas, mas como uma atividade de criação constituída a partir da práxis dos sujeitos que a desenvolvem.

Embasados epistemologicamente no materialismo histórico-dialético os autores da Pedagogia da Práxis compreenderem a atividade de formação como um processo dialético e dialógico desenvolvido através do compromisso histórico e constitutivo pautado na ação-reflexão-ação. Concepção refletida também nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural a partir dos quais a formação do humano, desde seus primórdios, se dá dialógica e dialeticamente nas interações sociais, afetivas e simbólicas dos homens entre si e com as ferramentas e valores sócio-culturais que produzem, bem como nos processos de auto-reflexão e regulação de sua conduta.(LEONTIEV, 1978).

A partir dos referenciais citados destaco que a condição humana se constitui num constante devir, como um processo e um produto, instrumento e matéria-prima de nossa criação. Em processos nos quais a educação desenvolvida como práxis dialética, social e histórica tem importante papel. Diante de tal compreensão busco relacionar os estudos sobre educação (relação ensino/ aprendizagem) com a compreensão da formação do homem nas práticas sócio-culturais que realiza. Ao tratar de formação no presente estudo me refiro aos processos de constituição subjetiva das pessoas que trabalham em atividades de ensino e aprendizagem compartilhada, que denomino, a partir da práxis que desenvolvem e da significação que atribuem as mesmas como formadores, tendo com base, principalmente, os estudos de Freire (1994).

O sentido de formação que adoto no texto compreende a educação como possibilidade de formação, esta última concebida como práxis fomentada através da ação e significação da realidade, uma experiência sócio-cultural e singular que para se constituir envolve processos simbólicos e relacionais de aprendizagem; desenvolvimento e construção de subjetividade.

Para analisar os processos, sentidos e impactos que caracterizam as atividades de formação humana os contextos, sujeitos e relações que a constituem precisam ser compreendidos

para além de uma perspectiva identitária⁵³, especialmente ao se buscar compreender os processos de formação de formadores. Perspectiva que é corroborada nos trabalhos de Dias (1998), Fontana (2000) e Gatti (2003). As três autoras, a partir da práxis que desenvolvem em diferentes contextos pedagógicos, trazem contribuições singulares acerca da temática investigada no estudo.

Dias (1998) pontua a necessidade do formador cotidianamente construir e (re)criar o papel e os significados de sua atuação, não podendo mais ser focado apenas como mediador, algoz, técnico ou vítima de um contexto de trabalho precarizado, mas como autor de si e das relações e prática formativas que desenvolve. Gatti (2003), por sua vez, reconhece os formadores não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais descrevendo-os como sujeitos com interesses e identidades pessoais e profissionais tecidas numa vida grupal que partilham de uma mesma cultura na qual se constituem e transformam a realidade. Fontana (2000), por sua vez, reflete sobre as explicações identitárias acerca da formação dos formadores, contrapondo a estas a relevância de compreender os sentidos múltiplos, dinâmicos e relacionais que constituem os formadores em contínua transformação:

Antecipo: não ando a cata de explicações. Muitas têm sido elaboradas nas últimas décadas, contribuindo para nos inscrever na ordem social, pelo negativo [...] Mudassem o foco, fosse possível, aqueles que nos explicam, e reparassem ao menos na trama miúda feita de sentidos peculiares, discreta e silente, que vamos tecendo no fluir obstinado (entediante ou efervescente) das relações e rituais cotidianos de trabalho, veriam eles as mesmas professoras, os mesmos professores?

[...] Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. [...] Nesse jogo, somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade. (FONTANA, 2000, p.103)

Para compreender o processo de constituição subjetiva dos formadores a partir das atividades de formação que os mesmos desenvolvem cooperativamente, problema investigativo do estudo em questão, recorro ainda às contribuições de Freire (1983; 1998) ao contextualizar o processo de formação de formadores como uma produção inter-ativa desenvolvida a partir da reflexão negociada e dialógica de papéis, atividades, experiências, conteúdos e sentidos que

⁵³ A perspectiva identitária a que me refiro no texto não está relacionada a um campo de saber ou teoria específica, mas a postura dos formadores ou dos pesquisadores da temática da formação humana em não se focarem na busca do um modelo único, normativo e pré-determinado de exercício da prática de formação.

marcam a múltipla e intrínseca tessitura dos sujeitos, dos contextos sociais e das relações sócio-pedagógicas que marcam os processos de formação humana.

No PRECE o sentido de formação, bem como a compreensão e auto-denominação dos jovens participantes da pesquisa como formadores, ainda é um campo de discussões polêmico. O que contribuiu para modificar o recorte metodológico dos critérios de escolha dos sujeitos em estudo que inicialmente era focado na análise dos sentidos construídos pelos monitores sobre as experiências de formação que desenvolvem no PRECE. No início das atividades de campo ampliou-se para a participação de todos os jovens das EPCs selecionadas que estivessem envolvidos nas atividades formativas do PRECE, que se considerassem como formadores e que tivessem interesse em participar da pesquisa.

Logo no início das atividades de campo alguns jovens afirmaram que todos no PRECE eram formadores por atuarem numa metodologia cooperativa. Informação que foi questionada por um monitor, que mesmo facilitando o desenvolvimento de atividades formativas em sua EPC, afirmou não se considerar como formador, ao mesmo tempo em que outros jovens do programa demandaram participar da pesquisa por se considerarem formadores a partir da experiência dialética, cotidianas e simbólica de participar das atividades de formação no PRECE. A partir das interlocuções no grupo focal, Hamilton, o jovem que inicialmente não se considerava como formador, ao tratar do compromisso de buscar promover condições de acesso à educação de qualidade para os jovens de seu contexto de origem se reconheceu na condição de formador:

Sobre a polêmica e interativa experiência de caracterização das atividades e papéis sociais que constituem os processos de formação dos formadores no programa os jovens comentam:

Numa aprendizagem cooperativa não tem como a pessoa não se sentir como formador vai ter um encontro que vai ter um assunto que as demais pessoas não vão conhecer e ele vai poder passar isso dele para as demais pessoas, querendo ou não ele vai se sentir como formador diferente de outras maneiras de educação.

(Lara no I grupo focal realizado em Pentecostes afirmando que são formadores todos aqueles que participam do processo de formação)

O meu sentimento de formador eu não sei dizer não, mas eu acho assim, uma coisa muito boa, sabe, eu não me acho monitor, nem um facilitador tradicional, porque tem esses que falam, falam, e ficam dizendo “eu tô tentando passar o que eu sei”, mas é uma coisa legal, é uma coisa que eu tenho tentado fazer toda semana.

(Rodrigo no II grupo focal realizado em Boa Vista apontando a atividade de formação como uma construção cotidiana para além de uma nomenclatura ou repasse de conteúdo principalmente uma atitude diante do objetivo compartilhado com o outro de através da educação transformar realidades)

[...]outra coisa bonita da formação de formador, é que no PRECE a coisa acontece pari passo, por exemplo, ao mesmo tempo você tá formando você tá sendo formado[...]

(Tales no I grupo focal realizado em Fortaleza destacando a natureza dialética do contexto formativo do PRECE)

Nessa parte aí eu me sinto mais formada do que formadora aqui dentro, no sentido de que é bom, é importante participar, mesmo passando um tempo poder voltar e contribuir, eu me sinto mais formadora por esse lado.

(Luana no I Grupo focal realizado em Paramoti destacando o elo de formação construído pelos jovens no compromisso de formação de si e de outros jovens)

É sobre o sentimento de ser monitor? Eu vou dizer então como eu não me sinto. Eu não me sinto como sendo professor, o cara que sabe tudo, não no momento em que eu estou num grupo de estudos, numa célula, tentando tirar uma dúvida, eu me sinto estudante igual a eles. Eu sinto que eu estou aprendendo, torcendo dialogando, que eu estou contribuindo. Eu me sinto muito bem, eu me sinto como se eu tivesse ajudando a estudar determinado assunto. Quando eu me sinto melhor ainda é quando chega o final do ano, quando eu vejo a alegria dos estudantes, eu procuro ver ali a minha contribuição. Ai eu me pergunto, será se eu ajudei? E quando eles passam, que tão lá dentro, que vão ver a disciplina de química. Então o que eu recebo dessa troca de conhecimento é algo que vai ficar marcado na minha vida até quanto tempo Deus me der. É bom ser monitor, eu me sinto à vontade, eu sinto falta quando eu não venho, por exemplo, semana passada eu não vim e passei a semana toda pensando, rapaz e a minha disciplina lá? Eu não pude encontrar com o pessoal. Eu fico triste, eles sabem disso aqui, eu fico triste quando não tem uma dúvida para eu tirar. Uma dúvida, para eu estudar com eles, eu gosto, eu me sinto parte do grupo, parte daquela equipe.

(Renato no II grupo focal realizado na EPC de Boa Vista tratando do sentimento de ser monitor e considerando-se como parte do grupo num processo dialógico de formação e realização pessoal para o mesmo. A fala do jovem evidencia que o sentido de formação para os precisas se constrói também através dos afetos de desenvolvem nas interações nas células).

Ser formador para os jovens em estudo está relacionado ao domínio de conteúdo, ao desenvolvimento de habilidades didáticas, a possuir experiências com a metodologia da aprendizagem cooperativa, a ser uma referência positiva entre os jovens, bem como a desenvolver uma maior responsabilidade com os processos de formação desenvolvido na EPC que fazem parte desenvolvendo um novo olhar para a mesma. Tal como descrevem os próprios formadores:

A primeira coisa que vocês tem que entender é que você é referência, que se você está ali na frente é por que as pessoas tão tendo você como base. A primeira coisa que você tem que fazer para você é se desenrolar e você só aprende isso no grupo, isso foi que aconteceu comigo.

(José no II grupo focal realizado em Paramoti definindo os jovens monitores como referência para os demais precisistas o que remete que ao fato dos jovens a partir da atividade de formação que realizam desempenharem um papel e posição singular no PRECE)

Formador é uma pessoa que tem mais experiência, mais destaque por que passou por um sofrimento para tá ali na frente, então um formador é quase um profissional, as pessoas se inspiram nele.

(Érico no I grupo focal realizado em Fortaleza ao ressaltar a capacidade de superação dos monitores no acesso ao conhecimento, virando referência para os demais jovens do PRECE. A fala do jovem remete a aproximação de saber e saberia adquirida não apenas no conteúdo, como também nas experiências que por se dar entre pares -jovens de um mesmo contexto- desenvolve um processo de identificação reforçando a concepção de educação como um processo simbólico)

Eu só queria dizer uma coisa, uma coisa muito interessante. Como monitora é que você começa a ter responsabilidade, responsabilidade grande (ênfase) por que quando você está estudando você tem responsabilidade de aprender, de trocar conhecimento, quando você é monitor você tem responsabilidade de trazer material, por que você tem tipo que caçar material, pesquisar sobre o tipo de redação, mas você fica mais com a responsabilidade mesmo de tá aqui toda semana.

(Clarisse no I grupo focal realizado em Boa Vista alertando para a responsabilidade diferenciada dos monitores nos processos de formação no PRECE o que destaca a dimensão ativa dos processos de formação dos jovens a partir do envolvimento dos jovens com o contexto e atividades de formação que desenvolvem).

Eu acho que ser educador, formador de opinião vai além de ter só o conteúdo, vir dar aula, chegar com a aula preparada e dar aula, é uma troca de experiência, por exemplo, você acaba sendo um pouquinho da experiência, da experiência dos outros, para mim a pessoa que é formadora, ela expõe sua vida aos outros para que as pessoas possam analisar a sua trajetória. Acho que esse é o diferencial do PRECE a pessoa vem pra cá conta suas experiências e as pessoas podem tirar dessas experiências a formação. Por exemplo, você percorreu esse caminho, esse caminho é legal, mas vocês cometeram esses erros, não vou por esse caminho por que esse caminho é tortuoso. Tenho pra mim que formar vai além do cara apenas dar aula, é contar, é trocar experiência, é você perguntar para alguém e ouvir da pessoa a resposta, por que às vezes você tá achando que tá bom e não explica. É o que acontece aqui no grupo além de trabalhar a parte didática que tem aula onde você pode tirar dúvidas dos estudantes da disciplina, mas também tem uma troca. Por exemplo, o facilitador ganha do estudante por que o estudante também vai sendo educador, também vai tendo uma função. Então é um conjunto, ter informação e experiência de vida.

(Renato no I grupo focal realizado em Boa Vista destacando a importância da troca de experiência entre os precisistas, da integração de informação e das experiências de vida como recurso formativo dos monitores. O que aponta para o desenvolvimento da educação como um processo intersubjetivo).

O formador, para ser formador tem que saber mais daquela matéria tem que saber passar.

(Marcos no I grupo focal realizado na EPC de Paramoti alertando para a importância do domínio de conteúdo e de didática dos formadores no PRECE para realizar com qualidade a atividade que se propõem.)

Diante da multiplicidade de sentidos sobre a experiência de se constituir como formador no PRECE, abordada pelos jovens ao discutirem acerca do processo de formação que desenvolvem no programa, destaco a relevância do posicionamento de Mateus ao refletir, junto aos jovens formadores e em formação da EPC de que faz parte, que os formadores, para se constituírem como tal, precisam estar em contínua aprendizagem:

Eu vejo que pessoa que assume um cargo de monitor, coordenador, ela vai tá passando, mas ela não pode se fechar para aprender.(Mateus no II grupo focal realizado em Pentecostes)

Apresentado o contexto de formação dos precistas através da fala dos jovens em estudo, bem como as concepções de educação e formação humana que adoto na pesquisa discutidas a partir do levantamento teórico realizado, continuo o capítulo dando início ao percurso analítico da dissertação a partir da discussão dos dois primeiros núcleos de significação⁵⁴ produzidos pelos jovens ao descreverem a educação como processo de constituição subjetiva e transformação social que, para além da informação, atua como possibilidade de superação do contexto precário de formação das juventudes de classes populares através da conquista de oportunidades de uma melhor qualidade de vida e formação humana.

2.1 Educação para além de informação

2.1.1 Uma breve introdução

Ao trabalhar como o conceito de campo-tema⁵⁵ compreendo ser possível trazer para as análises da presente pesquisa trechos de falas dos jovens em estudo e seus interlocutores (pesquisadores e teóricos de diversos campos de saberes) não apenas produzidas nos *locus* e no período restrito em que as atividades de pesquisa foram realizadas, como também nos registros e demais análises realizadas sobre a temática de pesquisa nos diferentes (con)textos em que esta se

⁵⁴ Os cinco núcleos de significação que trabalho na pesquisa foram apresentados no capítulo anterior. No presente capítulo discuto os dois primeiros que tratam da concepção de educação entre os jovens.

⁵⁵ Peter Spink (2007) resgatando as contribuições da teoria de campo de Lewin (1952) desenvolve a noção de campo-tema tencionando a noção de campo concebido como “habitat natural do fenômeno social” ou apenas como referência geográfica ou simbólica, que segundo o pesquisador herdamos da antropologia tradicional e da sociologia da escola de Chicago, passando a compreender o campo como: a “situação atual de um assunto, a justaposição de sua materialidade e sociabilidade”. Posicionamento teórico que corrobora na definição de campo-tema que adoto no estudo “uma rede de causalidades intersubjetivas que se conectam a vozes, lugares e momentos diferentes num conflito vivo de argumentos, artefatos e materialidades” (SPINK, 2007, p.22).

apresenta⁵⁶. Destaco, ainda, que por compreender que a produção de sentidos que caracteriza os núcleos de significação, eixos de análise da presente pesquisa, é uma atividade múltipla e relacional trabalho com os sentidos produzidos pelos jovens nas atividades de pesquisa que participaram como também pauto as análises nos sentidos que construí na condição de pesquisadora a partir das observações e interações que desenvolvi em campo junto aos jovens em estudo. De forma que, nos presentes núcleos, ao trabalhar com a compreensão de educação para além da absorção de informação, para além da instrução, abordo a dimensão sócio-política e ideológica dos processos formativos desenvolvidos compartilhadamente no PRECE.

Ao trabalhar não apenas suscitando a produção e análise, como também a negociação de sentidos junto aos jovens acerca das atividades de formação que desenvolvem compreendo que me distancio da metodologia tradicional de análise dos núcleos de significação voltada diretamente para a fala dos sujeitos em estudo. No entanto, nas análises que desenvolvo a atividade dos jovens acrescento reflexões elaboradas a partir de minha inserção no campo e do acesso as produções institucionais e acadêmicas dos precistas, de forma de os sentidos elaborados pelos jovens a partir do contexto e das atividades de formação que desenvolvem são compreendidos e analisados com produções sócio- interativas, tal como descrevem Pino (2005) e Spink (2000):

Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas e práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e a dinâmica de sociabilidade e da criatividade humanas. Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem. (PINO, 2005. p. 149):

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas - na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. (SPINK, 2000, p.41)

De forma que, principalmente por trabalhar com o processo de produção do conhecimento e da subjetividade a partir da análise dos processos de significação sobre a atividade desenvolvida compartilhadamente não posso fazer segmentadas as análises das produções da pesquisa construídas cooperativamente. Assim, na busca de tornar o texto didático organizo em alguns

⁵⁶ Destaco que ao trabalhar as análises, os trechos de fala e com os dados de pesquisa de campo de outros estudos realizados no contexto de formação do PRECE ao discutir os núcleos de significação da presente pesquisa busco apenas ampliar o contexto de discursivo que subsidia as atuais análises realizadas, sem no entanto, inferir análises a partir de colocações de sujeitos com os quais não trabalhei.

sub-tópicos as análises dos núcleos de significação construídos para a dissertação e apresento, ao longo do texto, considerações sobre os contextos e processos de formação desenvolvidos no PRECE que considero relevante para fundamentar a análise do problema de pesquisa proposto no estudo.

2.1.2 Sobre a dimensão sócio-comunitária dos processos de educação nas escolas cooperativas em contraposição à formação *conteúdist*a, *maquinista*⁵⁷ das escolas formais:

De acordo com os estudos de campo de Vieira (2008), o fato dos processos formativos desenvolvidos no PRECE darem atenção não apenas ao acesso à universidade, mas também ao fortalecimento da vinculação entre o precista e sua comunidade de origem, contribui para o desenvolvimento no cotidiano formativo dos jovens de iniciativas cooperativas e solidárias em que os próprios estudantes se colocam como atores do processo histórico, singular e ao mesmo tempo compartilhado de transformação de si e do mundo.

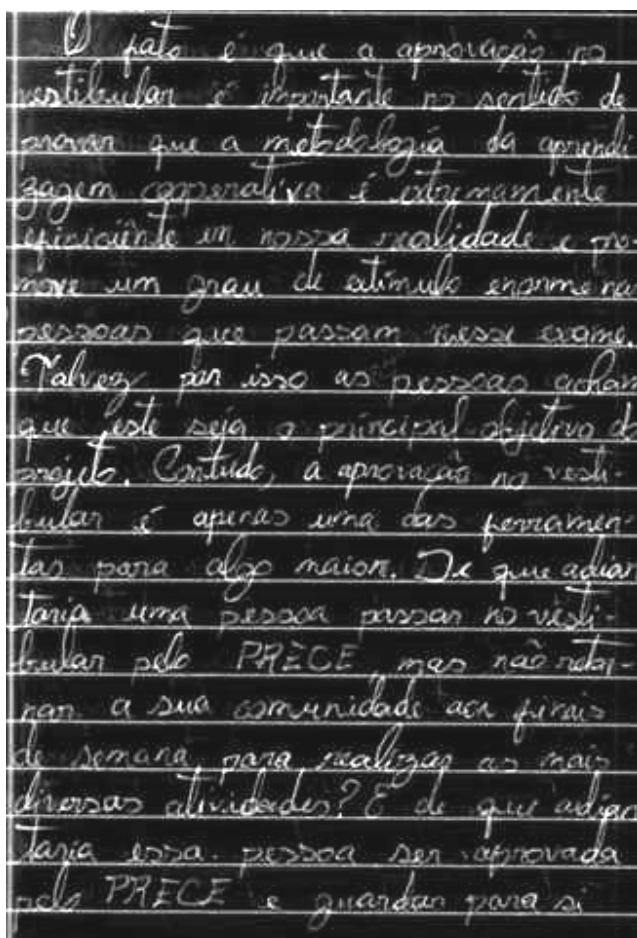
Rodrigues (2007), por sua vez, contextualiza que compreender a realidade, o contexto social em que o estudante se insere de modo mais amplo, é fundamental para que os participantes do PRECE não percebam a instituição apenas como “preparadora” de estudantes de baixa renda para ingressar na universidade, mas também como um espaço de reflexão e ação que contribua para seu desenvolvimento pessoal, bem como para a transformação da comunidade e município que fazem parte.

Mesmo sendo tal objetivo justificável em si mesmo – isto é, ingressar na universidade é realmente importante para a parcela da população que, historicamente, não teve acesso a esse nível de ensino -, a meta da entidade é formar para o exercício da cidadania, que contempla, fundamentalmente, uma prática pedagógica comprometida com as discussões a respeito da realidade objetiva e dos desafios que uma sociedade marcada pelas desigualdades socioeconômicas e culturais apresenta (RODRIGUES, 2007, p.45).

Concepção reafirmada por Hamilton, em seu diário de campo (Figura 22), ao buscar caracterizar as atividades e metodologias de formação cooperativas desenvolvidas no PRECE alertando que o aprendizado construído através da participação no programa não é algo que o estudante deva guardar apenas para si:

⁵⁷ Expressões dos próprios participantes de pesquisa que considero simbólica por remeter-se a dimensão mecânica e cognitiva.

Figura 22 – Diário de campo do precista Hamilton (2)



O fato é que a aprovação no vestibular é importante no sentido de provar que a metodologia da aprendizagem cooperativa é extremamente eficiente em nossa realidade e promove um grau de estímulo enorme nas pessoas que passam nesse exame. Talvez por isso as pessoas acham que este seja o principal objetivo do projeto. Contudo, a aprovação no vestibular é apenas uma das ferramentas para algo maior. De que adiantaria uma pessoa passar no vestibular pelo PRECE, mas não retornar a sua comunidade aos finais de semana para realizar as mais diversas atividades? É de que adiantaria essa pessoa ser aprovada pelo PRECE e guardar para si

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Ao afirmarem a natureza sócio-comunitária e política das atividades de formação que desenvolvem os jovens buscam contrapor-se à concepção de educação como um processo individual de mera apreensão de informações que vivenciaram nas escolas formais. Como evidencia Clarisse ao relatar sua experiência na escola pública local, cuja metodologia, segundo a mesma, consistia na mera absorção de informações sem direito a dúvidas ou críticas.

[...] lá fora a gente vê outra coisa, lá fora eu me lembrei quando eu estudava na escola e a professora jogava informação, jogava, jogava e quando o aluno não entende a explicação diz que, chama a gente, a turma lá, bem dizer de jumento, jumento mesmo, por que é assim ó, fica só recebendo informação. (I grupo focal realizado em Paramoti)

Realidade pedagógica que, segundo a fala de Luana, não se evidencia no PRECE:

É muito diferente das escolas tradicionais que só vem chegando, chegando matéria, assim eu acho melhor por que a gente partilha conhecimento, por que a gente ajuda uns aos outros. (I grupo focal realizado em Paramoti)

Leonardo ao tratar dos processos de formação que vivencia no PRECE o faz a partir da diferença, quase oposição entre as estratégias pedagógicas da escola formal⁵⁸ e da escola cooperativa:

É assim, em relação ao PRECE e a escola pública que é como se fosse uma oposição, ou seja, na escola pública, lá o professor senta e diz, bom, tipo assim, faça isso, e tal dia prova. Aqui não, você estuda se quiser, vem no dia se quiser, depende de você realmente. (I grupo focal realizado na EPC de Paramoti)

Rodrigo, em contraposição às falas de Leonardo e Clarisse, nos processos de triangulação da pesquisa, refletindo sobre os limites e possibilidades da proposta pedagógica do PRECE, comenta:

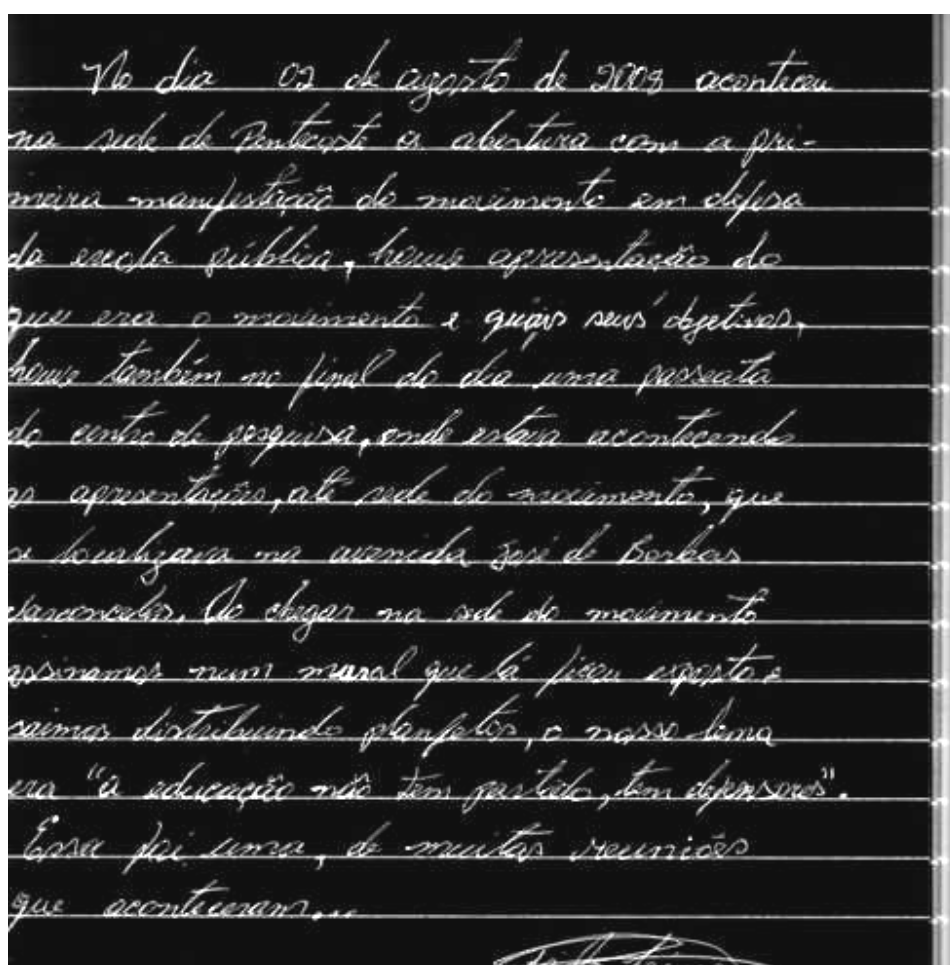
(...) uma delas [tarjeta com fala dos participantes de outros grupos focais] diz da diferença da escola delas e do PRECE. Hoje aqui não falam mais assim, hoje o objetivo é aproximar escola, comunidade, município, não é o PRECE que é a solução, não consigo ver o PRECE como a solução da humanidade, é um projeto, algo que pode vir a somar, mas eu acredito que seja uma forma de cooperação que pode dar certo, aqui e nas escolas também (...) (II grupo focal Boa Vista, grifo meu)

Joyce, em sintonia com a concepção apresentada por Rodrigo, na busca de articular e fortalecer a integração entre as propostas formativas das escolas populares e das escolas públicas gerenciadas pelo governo na promoção de um contexto formativo de qualidade no município de que faz parte, relata em seu diário de campo (Figura 21) as atividades do movimento “Em defesa

⁵⁸ Para caracterizar o que denomino de escola formal e/ ou tradicional como estratégia de compreender a diferenciação entre os processos de ensino/ aprendizagem desenvolvido no PRECE e nas escolas não-cooperativas que os precisas participam recorro aos estudos de Gohn (2006), Gadotti (2005), Leão(1999) e Saviani (1991) para os autores citados as propostas pedagógicas dos dois modelos de educação (formal/ tradicional e informal/ cooperativa) variam de acordo com as fundamentações teórico- metodológicas, a concepção dos conteúdos, do papel ideológico da escola e da relação professor aluno. Concepção de ensino pautada, segundo Saviani (1991) em teorias inatistas, ambientalistas e idealistas com foco no treino e na avaliação. Na conceituação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP educação formal é descrita como: 1. Várias formas de ensino regular. 2. Educação oferecida pelos sistemas formais de ensino em escolas, faculdades, universidades e outras instituições, que geralmente se constitui numa "escada" contínua de ensino em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, em geral, na idade de cinco, seis ou sete anos e continuando até os 20 ou 25. Nos níveis superiores dessa escala, os programas podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho. 3. Tipo de educação ministrada numa seqüência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, compreendendo desde o nível pré-escolar até o nível superior universitário e orientado até a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente. 4. Educação oferecida em instituições educacionais formais, públicas ou privadas que normalmente se constitui em uma progressão de educação a tempo completo e corresponde às diferentes etapas em que se encontra estruturado o processo educativo, que asseguram sua unidade e facilitam a continuidade do mesmo. Sua finalidade é a aquisição de conhecimentos gerais e o desenvolvimento das capacidades mentais básicas. 5. Educação sistemática, em geral proporcionada em escolas ou outras instituições, dentro do sistema educacional. É estruturada em séries, progressivamente mais complexas ou especializadas. (fonte <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus> acesso em 8 de abril de 2010.)

da escola pública” do qual faz parte representando sua EPC. A atividade discursiva da jovem ao afirmar que “a educação não tem partidos, tem defensores”, em consonância com as diretrizes do movimento social que compõe, contribuiu para diante da multiplicidade de sentidos e experiências desenvolvidas pelos jovens em formação no PRECE evidenciar a concepção de educação como um exercício ético- político integrado, como afirma a concepção dialógica da práxis educativa defendida por Freire (2000).

Figura 23 – Diário de campo da precista Joyce



No dia 02 de agosto de 2003 aconteceu na sede do Pontopre a abertura com a primeira manifestação do movimento em defesa da escola pública, houve apresentação do que era o movimento e quais seus objetivos, houve também no final do dia uma passeata do centro de pesquisa, onde estava acontecendo as apresentações, até sede do movimento, que se localizava na avenida José de Barros Lacerda. Ao chegar na sede do movimento assinamos um mural que lá ficou exposto e fomos distribuindo panfletos, o nosso lema era "a educação não tem partidos, tem defensores". Essa foi uma de muitas reuniões que aconteceram...

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

O importante para os jovens em estudo é que a educação não seja apenas o repasse de informações, mas uma atividade política e cultural capaz de instrumentalizá-los no desenvolvimento das comunidades que compõem, bem como na conquista do direito a uma formação de qualidade e a condições de vida digna. O que faz com que a educação seja

compreendida como uma ferramenta de transformação social e subjetiva a partir do momento em que supera a mera acumulação e reprodução de conteúdo que caracteriza o modelo de educação bancária, na qual o papel das interações sócio-ideológicas entre os estudantes e os educadores se constroem de forma passiva e unidirecional, como descreve Freire (1980, p. 66):

Na educação bancária em lugar de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos para os educandos que as recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a “concepção bancária” da educação em que a única margem que oferecem aos educandos é de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Os jovens em estudo, ao refletirem sobre o processo de formação que vivenciam, destacam a importância da troca de experiências e de informações nos grupos de que participam incluindo, dentre estes, não só as células cooperativas, como também o grupo familiar e comunitário em que são formados.

Olinda (2006) me auxilia a analisar o relato dos jovens precisas ao criticarem e buscarem romper, através de suas práticas, com o modelo “conteudista, maquinista” a que se refere Luana ao caracterizar as atividades pedagógica vividas em contextos formais de ensino.

É muito bom, é como eles falaram, dividir conhecimento assim, por exemplo, eu não sei muita matemática o M. me ajuda, em biologia tem outro que me ajuda. Assim é muito bom, é muito diferente das escolas tradicionais que só vem chegando, chegando matéria, assim eu acho melhor por que a gente partilha conhecimento, por que a gente ajuda uns aos outros. (...) O que faz realmente o diferencial, que faz a diferença no sentido de não ser um cursinho tradicional que você paga rios de dinheiro e que tem uma formação meio que maquinista assim, meio que conteudista é que aqui além de aprender o que é necessário a gente sai daqui com outra formação, com formação de grupo. Até como disse o J., além dessa formação intelectual existe diferença, troca, essa troca vai além, você vê o caso dele, ele veio, não desistiu, hoje ele tá lá na UFC e volta para ajudar, né? É uma troca só de conhecimento, é uma troca de força, de formação e isso fortalece você por que você se insere no grupo, que você tem orgulho de participar dele. (I grupo focal realizado em Paramoti)

Segundo a autora citada o saber capaz de contribuir para a formação humana não se constitui através do domínio de conteúdos e informações apreendidas em relações técnicas e meramente formais, mas ao contrário: “o saber é fruto de uma busca inquieta, curiosa e permanente. O saber só existe na invenção e reinvenção que se efetua no cotidiano com o outro” (OLINDA, 2006, p.45)

O posicionamento teórico da autora, além de tencionar a concepção de educação como acumulação de conteúdos, repasse de informação, me fez indagar sobre a forma como os jovens estão se apropriando das metodologias de aprendizagem cooperativa. Pois, como destaca o posicionamento teórico de todos os autores discutidos no início do capítulo, a educação para se

constituir como formação, como práxis criativa e transformadora precisa pautar-se num processo de ação e significação reflexiva e compartilhada sobre os construtos sócio-culturais e ideológicos que os constituem marcados por um contínuo e co-construído exercício de autoria, autonomia e autoridade, como afirma Kramer (1993) ao refletir sobre os processos de formação de formadores:

Nesse sentido, não conquistar a autoria significa não conquistar a autonomia e a autoridade de seu próprio trabalho. Torna-ser autor representa então assumir o papel social na ação pedagógica desempenhada autonomamente, e portanto, coletivamente, e agir com autoridade- não mais entendida como imposição de normas para a manutenção da ordem, senão, muito ao contrário, como exercício de autoria.(KRAMER, 1993, p.84)

2.1.3. Educação como um processo sócio-ideológico: Entre a apropriação dos conteúdos e diretrizes pedagógicas e a autoria de práxis e subjetividades no PRECE.

Figura 24 – Tirinha da Mafalda



Fonte: QUINO (2003. p.43).

Na tirinha apresentada Mafalda, personagem de Quino, artista reconhecido por sua capacidade de crítica sobre os valores sócio-ideológicos e políticos que perpassam nossas práticas culturais, a personagem curiosamente procura medir sua capacidade de “armazenar” os conhecimentos, que segundo a mesma, serão “metidos” em sua cabeça. No contexto de pesquisa em discussão, isso me faz refletir sobre a forma como os jovens compreendem, se apropriam e utilizam as diretrizes e práticas pedagógicas que constituem o programa educacional em que se

inserir, questionamentos que nortearam minhas atividades de campo a partir dos objetivos específicos do estudo.

A partir da observação de campo do contexto formativo das EPCs pude perceber que a autoria das atividades de formação desenvolvidas pelos precistas é limitada em virtude do contexto sócio-ideológico de formação vivido no programa o que leva muitos dos jovens a terem uma visão normativa e cristalizada sobre as diretrizes de formação cooperativa desenvolvidas no programa. Dois episódios registrados em meus diários de campo levam-me a tecer tal afirmativa.

O primeiro reflete a discussão de uma das monitoras com os jovens de sua célula ao afirmar que por participarem de um programa de educação cooperativa não poderiam discutir, mas sim serem referência positiva em sua comunidade, encontrando uma solução paliativa para o conflito existente na célula em que estava atuando⁵⁹. A segunda situação aconteceu quando um dos ônibus que deveria levar os monitores para as cidades em que iriam desenvolver suas atividades pedagógicas bateu. Ocasão em que os jovens gritando uns com os outros sobre a dificuldade de comunicação, de agilidade e pouca capacidade de negociação de conflitos que apresentavam passaram mais de duas horas brigando, o que os fez perder a outra condução disponível inviabilizando a viagem de alguns jovens para o interior. As situações descritas apontam ainda para a dificuldade encontrada por alguns precistas na comunicação e organização/planejamento das atividades formativas desenvolvidas no PRECE, elementos centrais para a efetivação do desenvolvimento de contextos cooperativos de formação, como destacam Ninin (2006) e Ibianapina (2008).

Outro fator que considero problemático no contexto formativo do PRECE por limitar a possibilidade dos jovens de criação de sua práxis se refere à natureza do material pedagógico

⁵⁹ Segue trecho do III diário de campo produzido por mim em 18 de setembro que ilustra a situação referida: estava observando a atividade desenvolvida na célula de português em que os estudantes deveriam produzir cordéis sobre a história do município. Antes das discussões temáticas, as monitoras indagaram, sobre como os estudantes haviam passado a semana, desenvolvendo, longo em seguida, em “tom de sermão” um discurso sobre a importância e o compromisso dos precistas com a assiduidade dos encontros, sobre o papel dos mesmos como formadores de opinião e sobre o dever cristão e social de serem referência para os outros jovens e para sua família. Outra situação observada na mesma célula se refere à postura da monitora e do grupo diante da discussão de duas jovens pela distribuição dos livros paradidáticos que deveriam ser compartilhados até o outro encontro da célula no fim de semana seguinte. Diante da disputa, da negociação, argumentação e das críticas das jovens em relação à forma como cada uma das duas jovens em disputa cuidava do livro, dos horários de leitura e dos dias de entrega, a monitora decidiu intervir afirmando que não poderiam brigar no grupo, que estavam num projeto cooperativo, como especificou silabando como forma de ênfase. Assim, “resolveu” o problema tirando cópia do livro para uma das jovens, que aborrecida e recebendo críticas e piadas do restante do grupo, passou o resto da manhã calada, esbravejando com sua colega e comigo, na subida da ladeira que dá acesso a saída do centro de formação do PRECE em direção a praça da cidade, sobre como se sentia incompreendida e discriminada pela monitora e pelo grupo como alguém que não podia cuidar do livro ou mesmo ter o direito de reclamar.

utilizado pelos jovens em formação (reprodução de textos das apostilas de cursinhos renomados de Fortaleza e de livros de didáticos doados) uma vez que considero que tais recursos pedagógicos merecem enfoques, temáticas, linguagens singulares como é destacada a relevância no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶⁰.

Segue registro de célula cooperativa na EPC de Pentecostes-sede utilizando material de cópia como recurso pedagógico:

Figura 25 – Natureza do material pedagógico da célula de Pentecostes



Fonte: Arquivo da pesquisa a partir da observação e registro das atividades de formação desenvolvido no PRECE no início da pesquisa de campo.

Vale ressaltar que o que considero comprometedor do processo de criação da atividade de formação, ou ainda como se refere Kramer (1993), de autoridade e de autoria desenvolvida pelos formadores através de sua práxis diante do contexto de formação apresentado, não é apenas o fato dos jovens não possuem material didático específico e adequado às necessidades, aos interesses, e as singularidades do contexto rural. Mas, principalmente o fato dos monitores apenas receberem pacotes prontos de cópias de textos e listas de exercícios para serem realizados junto aos jovens


⁶⁰ Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

em todas as células sem pararem para escolher, planejar e refletir sobre as ferramentas pedagógicas que utilizam

Em algumas células, especialmente nas células cooperativas que acontecem na EPC de Paramoti, observei que pela falta de recursos e monitores os jovens acabam por ter que criar o material pedagógico, cronograma de estudos e atividades de formação que vão desenvolver durante a semana. O que considerei como potencializador da interação entre os jovens nas células através da partilha de material e discussão conjunta das dúvidas, bem como da utilização de diferentes ferramentas pedagógicas (dicionários, livros, apostilhas) nos processos de formação dos jovens que não apenas se adaptam ou reproduzem materiais e cronogramas de aprendizagem de outros contextos de formação. No entanto destaco que a falta de monitores e a dificuldade dos jovens no contexto rural em ter acesso a materiais pedagógicos diversos faz com que as atividades de formação desenvolvidas pautem-se principalmente pelas necessidades imediatas de estudo dos jovens ou pelos recursos pedagógicos disponíveis limitando as possibilidades de planejamento e criação do contexto de aprendizagem do grupo.

Ao tratar da educação não apenas como informação/ instrução considerei relevante discutir a análise da natureza da atividade pedagógica desenvolvida em suas implicações inclusive didáticas. O que me fez considerar que o pouco tempo dedicado pelos monitores e coordenadores das EPCs para reflexão, registro e planejamento das atividades formativas que realizam compromete o desenvolvimento das mesmas nas células de aprendizagem. Como ilustra o trecho a seguir do diário de campo de um estudante da EPC de Paramoti ao comentar que não querendo atrapalhar o andamento do grupo acaba por refazer o simulado da prova do vestibular, atividade já realizada pelo estudante semanas antes.

Figura 26 – Diário de campo Marcos, precista de Paramoti

Mas voltando ao simulado, compreendo que já o tinha feito antes, mas tentei disfarçar para não prejudicar minhas colegas de estudo e que foi bem sucedido, pois respondemos as questões normalmente, uma vez que a dúvida do outro. Depois a resolução do simulado, os dois três resolveram comparar as respostas, o que indica que uma das características mais marcantes do PRECE é a socialização do conhecimento e dos questionamentos, apresentados no chamado 

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Compreendo que, embora a informação não seja o único e mais importante aspecto a ser considerado no processo de formação humana, não podemos nos furtar de analisar a natureza, os objetivos e as condições em que as informações são produzidas e significadas como produções sócio-ideológicas. Esclareço ainda que quando trato das informações envolvidas nos processos de formação desenvolvidos no PRECE não me restrinjo a analisar o conteúdo das células, mas as informações que permeiam os slogans, as diretrizes e os materiais pedagógicos relativos ao contexto pedagógico das EPCs.

Ao analisar a forma como os jovens caracterizam as atividades que desenvolvem no PRECE, observei que os mesmos, de forma recorrente e polifônica⁶¹ reproduzem em seus textos os slogans institucionais que apresentam o programa nos relatórios técnicos produzidos para as agências de fomento. Como observado tanto em trechos dos diários de campo dos jovens, como em painéis e relatórios do PRECE reproduzidos a partir dos arquivos do Instituto Coração de Estudante:

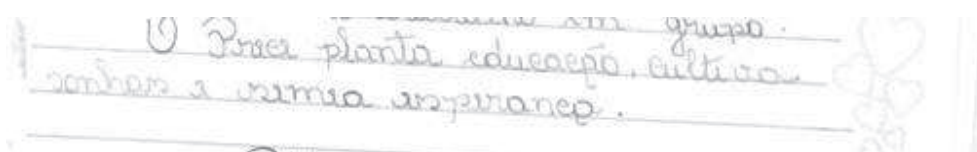
⁶¹ Reprodução do outdoor criado em comemoração aos 13 anos de criação do PRECE em homenagem aos seus fundadores. A imagem foi retirada do slide de apresentação institucional do programa compondo o arquivo do Instituto Coração de Estudante.

Figura 27 – Painele comemorativo dos 13 anos do Prece⁶²



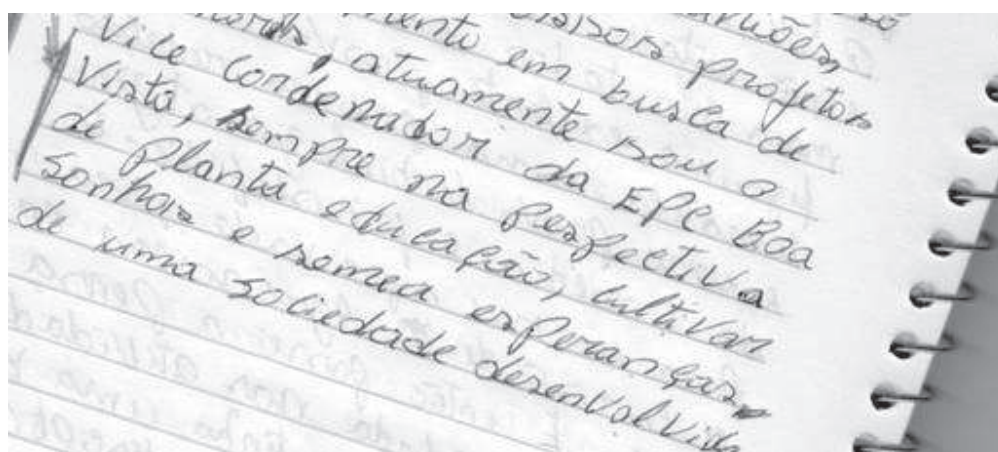
Fonte: Arquivo do PRECE

Figura 28 – Diário de campo da precista Raquel (3)



Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Figura 29 – Diário de campo do precista Pedro⁶³



Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

⁶³ Trecho do diário de campo do vice-coordenador da EPC de Boa Vista e monitor de matemática e física da EPC.

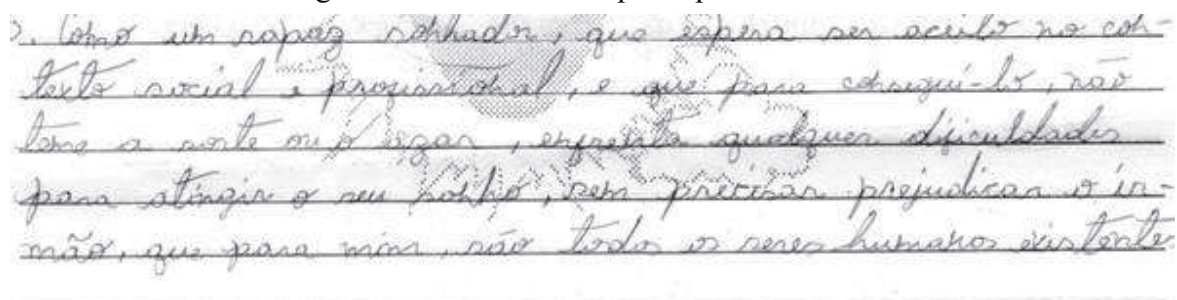
Ressalto que registrar como o discurso institucional produzido sobre o PRECE é reproduzido quase que literalmente pelos precistas em contextos nos quais os mesmos foram solicitados a registrar, refletir e socializar as atividades de formação que vivenciam e/ou desenvolvem nas células de aprendizagem que participam, como foi acordado ser o objetivo da realização dos diários de campo pelos jovens, aponta para dois importantes indícios sobre o processo de formação dos jovens no PRECE. Indícios que até agora pouco foram abordados nos estudos realizados no e sobre o programa (ANDRADE e MAZZETO, 2006; LUZ, 2006; RODRIGUES; 2007; VIERA; 2008).

Os indícios a que me refiro são: a possibilidade de análise da formação desenvolvida no PRECE como um processo sócio-ideológico e a dificuldades enfrentada pelos jovens formadores em refletir, (re)criar a partir de suas experiências a práxis que desenvolvem. Segundo Freire (1997, p.110) *“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia quanto o seu desvelamento.”*

O autor destaca, como já comentado anteriormente, que os processos de formação humana são construções sócio-ideológicas tecidas a partir dos contextos, valores e relações sociais vividos pelos sujeitos nas práticas sociais que desenvolvem. De forma que destacar como os referenciais e contextos formativos do PRECE são apropriados pelos jovens precistas envolvidos nas atividades de formação desenvolvidas no programa é também refletir sobre como os mesmos se constituem através dos limites e possibilidades que encontram na (re)produção e análise dos valores e referenciais através dos quais formam e são formados.

Os registros dos diários de campo refletem como os valores apresentados nos documentos institucionais do PRECE de um modelo de formação que “planta educação, cultiva sonhos, semeia esperança” corroboram para a formação subjetiva do precista, marcando, inclusive a forma como os mesmos se descrevem. Como é o caso de Marcos ao se afirmar como um rapaz sonhador e solidário.

Figura 30 – Diário de campo do precista Marcos:



2. Como um rapaz solteiro, que apenas se aceita no contexto social e profissional, e que para sobreviver, não tem a sorte ou a força, enfrenta algumas dificuldades para atingir o seu objetivo, sem precisar prejudicar a ninguém, que para nós, não todos os seres humanos existentes.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

A partir da teoria enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1988) compreendo que a marca polifônica do discurso institucional sobre o PRECE no enunciado dos jovens ao se caracterizarem, bem como ao descreverem o contexto e processo de formação que vivenciam, opera no processo de constituição subjetiva dos precistas uma vez que a linguagem, permeada de signos sócio-ideológicos não apenas expressa como reflete e constitui a forma como compreendemos, nos apropriamos e (re)produzimos o mundo e as relações sociais que vivenciamos. Assim, como comenta Bakhtin (1992) o homem, não é um Adão bíblico, neutro e isolado do contexto sócio-político e interativo das práticas sociais, mas um sujeito em contínua e semiótica relação com o contexto social que compõe e se constitui.

De forma que o posicionamento teórico do autor recém citado me auxilia a compreender o enunciado dos precistas em seus diários de campo (re)produzindo o discurso institucional sobre o PRECE em contextos de pesquisa nos quais foram solicitados a refletir sobre os sentidos que constroem acerca da prática de formação que vivenciam no programa não apenas como uma reprodução, mas ainda como uma produção interconectada dos múltiplos (con)textos e autores sociais com os quais nos relacionamos, nas palavra do autor:

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum de comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera da comunicação verbal: Refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições. (BAKHTIN, 1992, p.316)

Ainda segundo o autor citado a posição social que ocupamos em nossas enunciações e demais práticas sociais que compomos é relacional e precisa ser desenvolvida de forma ativa, dialógica e singular, com complementa Bakhtin (1992, p. 86.)

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social.

Por isso, ao reconhecer que os discursos dos jovens ao caracterizarem os contextos e processos sociais em que são formados não são meras (re)produções, compreendo que não só informações estão em jogo nos panfletos ou slogans institucionais do PRECE caracterizando os valores, os interesses e diretrizes pedagógicas do projeto sócio-ideológico de formação dos precistas.

As marcas da polifonia institucional na produção de sentidos sobre as atividades desenvolvidas pelos jovens formadores aponta ainda para as restrições do contexto formativo desenvolvidos por e para os precistas envolvidos em atividades formativas no programa. De maneira que considero que o fato dos precistas não possuírem material pedagógico específico, ou pelo menos produzido e direcionado para o contexto formativo em que atuam, associado aos restritos espaços de debate e análise crítica das experiências que desenvolvem sem buscar fundamentar teórica e metodologicamente às práticas que realizam no PRECE, corrobora para que os precistas tenham dificuldade⁶⁴ em, a partir de suas experiências e atividades desenvolvidas no programa, desenvolver de forma crítica e criativa os processos de formação em que são constituídos.

Ao debater sobre as “informações” trazidas pelos precistas em suas produções pedagógicas e institucionais ao contrapor o modelo de formação que desenvolvem nas escolas cooperativa ao modelo conteudista/ informativo das escolas formais dos municípios que fazem parte observei que são faces da mesma moeda: o incentivo aos jovens de ao trabalharem cooperativamente contribuírem para o processo de formação de si, de outros jovens e das comunidades que fazem parte e a concepção de que o trabalho desenvolvido no PRECE , especialmente o de formação cooperativa, se dá a partir da absorção de uma metodologia. Como evidenciado no discurso de Tales no II grupo focal realizado em Fortaleza:

O PRECE hoje tá buscando essa coisa da formação política, a formação essa coisa da metodologia que você tem que absorver, ela é a coisa mais importante que você tem que absorver, e é o mais fácil, a pessoa se tornar um

⁶⁴ Trato das dificuldades que os jovens apresentaram em: desenvolver os processos de autoscopia na pesquisa, em conseguir elencar os limites das atividades formativas realizadas no PRECE delegando a fatores externos ao programa (falta de oportunidade para os jovens, pouco apoio da comunidade e dos poderes locais, escasso orçamento e infra-estrutura precária das EPCs) os limites e dificuldades que o programa enfrenta ao buscar desenvolver suas atividades formativas.

formador, ele sendo um formador pronto, é por que ele absorveu a metodologia a cooperação, a formação compartilhada.

Ao compreender que as informações produzidas pelos precistas fazem parte de um processo sócio-ideológico que constrói conhecimento, orienta a prática dos precistas e opera na construção subjetiva dos mesmos destaca a necessidade desenvolvermos uma postura de autoria sobre a práxis que realizamos como referido por Kramer (1993) no final da discussão do núcleo de significação anterior. De forma que, considero que as “informações” não impedem que o processo de educação como formação subjetiva aconteça, mas apenas elas não são suficientes para que a formação aconteça como um processo dialógico e reflexivo. Por isso, uma vez mais, destaca a importância de tanto nas escolas formais, como nas cooperativas serem desenvolvidos contextos e estratégias pedagógicas capazes de fomentar debates e experiências de formação reflexiva sobre os múltiplos processos e sentidos que marcam as práticas sócio-ideológicas de produção de conhecimento e subjetividade.

2.1.4. Da informação para a relação - Educação como um processo intersubjetivo:

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação dos educandos. Educar é substancialmente formar. [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa - crítica é proporcionar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 2000, p.37)

A partir das atividades de campo observei existir uma grande multiplicidade de sentidos sobre a experiência de formação no PRECE, dentre os quais é bastante recorrente a concepção de que os jovens ao participarem do programa não buscam apenas conteúdo, mas novas relações com o conhecimento criadas num espaço intersubjetivo, como afirma Quintino:

Eu escolhi uma parte assim, uma parte bem engraçada, né? Por que dizer que aqui no PRECE a gente não vem só estudar, mas também a gente se diverte, brinca, mesmo depois de estudar a gente sobe esse alto ainda brincando no meio dia o sol trincando na cabeça e a fome no estômago. (I grupo focal realizado em Pentecostes).

A partir das relações intersubjetivas que constroem, os jovens afirmam produzir conhecimento entre seus pares, mais do que na relação que estabelecem com os professores. Os jovens formadores, especificamente nas atividades que vivenciam nas células de aprendizagem

cooperativa, afirmam encontrar condições favoráveis de, através da construção compartilhada do conhecimento criarem vínculos que possibilitam a partilha de sentimentos, o apoio mútuo para superar as condições adversas da realidade da juventude de camadas populares no interior do Ceará o que faz com que os jovens aproximem o contexto de formação que vivenciam no PRECE das características das relações familiares e de amizade. Como evidenciado através da conversação de Quintino, Tânia e Simone no I grupo focal realizado em Pentecostes:

Quintino: (...) o nosso grupo ele consegue manter a coesão que é incrível, por que você pode perceber aqui pelas caras, pelos rostos que nosso grupo é bem diverso que nem nós mesmos que participamos do PRECE não nos damos conta disso. Ai nos temos velhos, temos pessoas muito novas, nós temos negros, pessoas com traços indígenas, pessoas brancas temos gays, lésbicas no nosso grupo.

Tânia: Tem não isso, tem não.

Quintino: Temos, acredite, a gente é um grupo bastante diverso, entendeu? Temos pessoas classe média, pessoas pobres, que vivem abaixo da linha da pobreza e o nosso grupo consegue manter uma coesão que é incrível.

Simone: Eu tenho a explicação.

Quintino: Então explique Simone, por que.?

Simone: Porque nós somos como uma família por que os que ficam, eles criam laços de família e uma família é diversa.

Simone: É isso que a gente aprendeu no Cipó⁶⁵, não é a toa que eu chamo o Andrade de pai e é isso que a gente tenta passar para vocês, mas cada ano que passa, principalmente se o grupo for muito grande, fica difícil de passar por todo mundo, aí tanto que quando chega na universidade alguns se perdem por que não criaram esse laço de família. Os que criaram, como eu acho que vocês criaram, não se perdem.

A intervenção de Tânia, a partir do apontamento de Quintino ao descrever a diversidade “harmônica” do contexto de formação desenvolvido no PRECE. marca o ponto de tensão no trabalho com a diferença e a diversidade no programa a partir das interações entre os jovens na criação de um contexto intersubjetivo de aprendizagem caracterizado pela diversidade de: participantes, relações de poder, interesses, valores e papéis sociais em contínuo embate e negociação e não mera (con)formação de discursos e metodologias, como destacam Zanella e Abella (2004, p.96):

O contexto intersubjetivo, por sua vez, é constituído por diversos elementos como os lugares sociais, os conflitos e as tensões, a memória coletiva, a ideologia, a configuração do espaço, os motivos que unem os sujeitos e suas histórias, os muitos outros presentes-ausentes, as relações de poder. A estes se

⁶⁵ Área rural do município de Pentecostes no qual se originou a primeira célula de aprendizagem cooperativa.

acrescentam às características dos grupos sociais e suas dinâmicas de funcionamento.

A partir da fala de Simone recém descrita “Porque nós somos como uma família porque os que ficam, eles criam laços de família e uma família é diversa” observo um movimento de buscar reconhecer a diversidade dos precistas ainda que na tentativa de aproximá-los de uma matriz grupal, no caso “a família” a partir da conexão inclusive nas diferenças, na origem e nos objetivos compartilhados. Pensar o grupo de precistas em formação como uma família, além dos laços de fraternidade, próximo aos referenciais da religiosidade presentes no contexto formativo do programa, é também reconhecer as diferentes posições/ papéis sociais e hierárquicos no grupo num contexto em que os formadores mais antigos são responsáveis, são referência para os demais jovens em formação no PRECE. Já os jovens que não se reconhecem ou escolhem não fazer parte da “matriz familiar de formação no PRECE”, aqueles que talvez por não terem tido o “repasso” adequado de informações, posturas e valores sócio-ideológico que constituem a matriz de formação no programa, são considerados como dispersos e acomodados.

Os precistas da EPC de Paramoti no I grupo focal realizado em sua EPC marcam a diferença entre os tipos de jovens de camadas populares do município:

É como o Heleno falou eu achei bem interessante que em Paramoti existem dois tipos de jovens o que tá aqui e o jovem que tá lá fora, que tem uma vida completamente diferente uma da outra.

A diferença apontada entre os jovens que fazem parte do PRECE e os jovens que não fazem é marcada na descrição dos precistas pela forma como os mesmos compreendem a importância da educação e a vivenciam no cotidiano de formação que fazem parte. A partir da falta de dedicação à educação por parte dos jovens que não fazem parte do PRECE os mesmos são descritos não apenas como diferentes, mas como dispersos, acomodados e perdidos.

Tal posicionamento me faz indagar sobre a possibilidade de para além de discursos, a diferença e a diversidade que os jovens afirmam caracterizar contexto de formação desenvolvido no PRECE serem compreendidas e utilizadas como potencial de formação. Como aponta Vygotsky (1995) ao destacar a importância das interações sociais, da alteridade, da apropriação dos valores e práticas sócio-culturais em que somos constituídos de forma que nossa formação se constitui não apenas no encontro com o mesmo, na assimilação do novo e dos valores consensuados, mas a partir da contínua, diversa e dialética experiência de negociação de significados e produção de sentidos sobre as relações e práticas sociais que nos constituem.

Em síntese, as discussões do presente núcleo de significação em seus desdobramentos apontam para a necessidade de ser desenvolvido entre os jovens, no cotidiano das atividades do PRECE, um espaço sistemático, voltado para a análise e fomento dos processos de formação dos formadores, nos quais os mesmos pudessem ler, trocar experiências, compartilhar dúvidas e descobertas que os auxiliassem a compreender, avaliar e fundamentar suas práxis. Em tais espaços formativos, de forma regular e criativa, poderão ser fomentadas junto aos jovens estratégias metodológicas de formação que contribuam para construção de si e das relações sociais e pedagógicas em que estão inseridos, como descrito por Freire (2000) na epígrafe do presente tópico.

Ao mesmo tempo em que a maneira como o contexto intersubjetivo de formação desenvolvido no PRECE apresenta limites o fato do programa ser originado e se desenvolver a partir da valorização das interações sociais, da construção simbólica, mediada e transformadora do conhecimento e da subjetividade de forma dialética merece destaque por se diferenciar, ao longo de seus quinze anos de atuação, dos contextos formativos pautados na transmissão hierarquizada de informações (educação bancária criticada nos estudos da educação popular).

2.1.5. Educação como superação e conquista de oportunidades:

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor*

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora, cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor o e fruto*

*Coração de estudante
Há de se cuidar da vida*

*Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração,
Juventude e fé.*

(Coração de estudante/ Milton Nascimento e Wagner Tiso, 1985)

A presente música é o tema que acompanha as apresentações do PRECE juntamente com o depoimento dos precistas em diferentes contextos institucionais, inclusive, como registram os próprios precistas, foi a música que deu origem ao nome do instituto que representa juridicamente o PRECE, Instituto Coração de Estudante, bem como inspirou a criação da logomarca inicial do PRECE um coração com uma cruz no centro junto a um broto, que recentemente foi substituída por um coração formado por pelas folhas de um livro aberto construída para se referir mais especificamente ao Instituto Coração de Estudante:

Figura 31 – Logomarcas do PRECE e do Instituto Coração de Estudante



Fonte: www.prece.ufc.br

Início a discussão do segundo núcleo de significação com letra da música citada por considerar que a mesma congrega valores caros à idéia de “Educação como superação e conquista de oportunidades”, tema do presente eixo analítico, concepções que se embasam, como já discutido, nos sentimentos de religiosidade e vinculação entre os jovens que atuam cooperativamente.

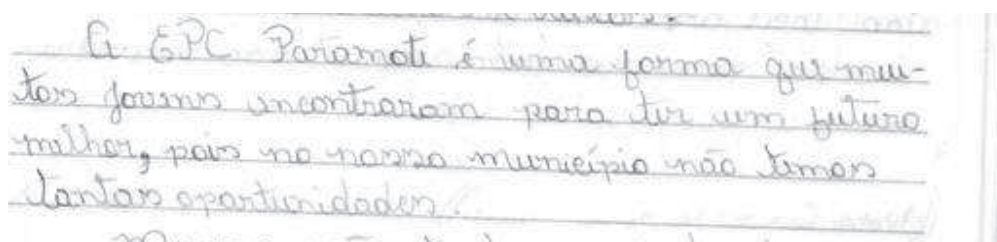
Os jovens ao descreverem suas trajetórias de formação no PRECE, no segundo núcleo de significação proposto, afirmaram encontrar no programa oportunidades de estudar, sonhar, conhecer seus direitos e criar laços de amizade através da educação, que segundo os mesmos, os fortalecem para enfrentar os desafios que marcam as condições de vida dos jovens de contexto sócio-econômico menos favorecidos. Para os precistas em formação a educação é uma importante ferramenta de mudança social, como evidenciado nas concepções de:

Evandro ao destacar a idéia de educação como conscientização e transformação ético-política e econômica das condições de vida e formação dos moradores do contexto rural:

(...) depois que eu entrei no PRECE eu descobri uma coisa. Eu acho que tudo se resolve através da educação, a partir da educação é que as pessoas vão se conscientizar e vão em busca do melhor para si e para a sua comunidade. Isso tem no PRECE desde quando ele se iniciou no Cipó com outras pessoas mais na parte da educação e a gente hoje ampliou para o social, para a questão mais política mesmo, para o desenvolvimento econômico do homem do campo em associações a partir da educação e hoje temos uma educação de qualidade. (1 grupo focal realizado em Boa Vista)

Raquel ao descrever a forma como compreende o contexto de aprendizagem da EPC que compõe afirma:

Figura 32 – Diário de campo do precista Raquel (4)



A EPC. Paramoti é uma forma que muitos jovens encontraram para ter um futuro melhor, pois no nosso município não temos tantas oportunidades.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Hamilton ao comentar a sua atuação como formador destacando a importância da educação para melhorar as condições de vida dos jovens do campo complementa:

Eu não consigo me sentir um formador melhor estando já na faculdade e vendo os meus amigos, onde eles estão hoje, trabalhando todo santo dia carregando coco nas costas. Para mim eu vejo, mais a faculdade hoje como um instrumento para conseguir ajudar os meus amigos, mais do que ascensão social. Eu não sei como é a visão do Tales que sempre morou em cidade, mas quem saiu do mato tem uma fibra muito grande, tem uma vontade de vencer, alguns tem a mesma vontade, outros desistem, mas basta me lembrar da minha infância, lembrar de gente que tinha até mais capacidade do que eu e que tá por aí, sem oportunidades...(I grupo focal realizado em Fortaleza).

Clarisse descrevendo sua experiência de formação no PRECE comenta a importância que dá à educação na busca de uma melhor qualidade de vida:

Tá aqui no PRECE é você ter uma visão de futuro. E eu aqui no PRECE tô batalhando, se Deus quiser vou conseguir. Eu quero ter um futuro melhor e só através da educação é que a gente consegue. Por que quando a gente desiste, vai para Fortaleza, vai trabalhar, tu vai se lascar de trabalhar para quando chegar a tua velhice tu não vai ter nada e você tendo estudado, tendo uma formação, com certeza você consegue algo na vida. (I grupo focal realizado em Paramoti).

Luana em sintonia com o posicionamento de Clarisse destaca a importância da educação para si, e demais jovens de camadas populares na conquista de direitos:

Minha formação, ela me ajudou na busca de direitos que muitas vezes ficaram esquecidos numa sociedade capitalista, no caso de um ajudando o outro é possível que [o estudante] mesmo numa família carente, de um município pequeno, passar no vestibular. (I grupo focal realizado em Paramoti)

Rafaela, por sua vez, trata de sua esperança de através da educação ter uma perspectiva de futuro com uma melhor qualidade de vida.

[...] o que eu acho que mantém a gente é saber que tem um futuro melhor esperando e que amanhã a gente não vai precisar sofrer tanto, né? Diante das provas que a vida nos submete né? Faz com que a gente passe no vestibular e passe também por isso tudo. (I grupo focal realizado em Pentecostes-sede)

Ao compreender a educação como possibilidade de mudança através da dedicação aos estudos, Francisco, ao se apresentar como jovem em formação no PRECE se afirma, bem como o processo de formação que vivencia como possibilidade de futuro:

Eu peguei essa daqui⁶⁶ porque a gente tem uma visão de futuro, a gente vê a nossa realidade e tenta mudar porque é mais difícil, mas quando a gente se supera, enfrenta as dificuldades a gente consegue. Ai eu peguei o espelho porque significa uma visão de futuro. (I grupo focal realizado em Paramoti, grifos meus)

A fala de Francisco, associada às observações de campo que desenvolvi nas EPCs aponta para duas principais questões que considero relevante comentar acerca da forma como os jovens se compreendem no processo de formação vivido no PRECE. As questões tratam sobre a “visão de futuro” que o jovem busca conquistar através da educação e da “visão de futuro” que é ele mesmo refletido no espelho.

A fala de Francisco ainda me faz indagar sobre como os jovens para além de possibilidades são percebidos como construções a partir das atividades, das relações que desenvolvem? Como a educação para além de um processo de formação de “futuros” também pode transformar o presente?⁶⁷

Ao desenvolver tais questionamentos retomo as reflexões presentes nos estudos de Dias (1998) e Fontana (2000) descritas no início do capítulo ao buscarem romper com os modelos teleológicos, uniformes e unilaterais de formação humana, especificamente ao se tratar da formação de formadores, que se segundo as autoras citadas se constitui como uma tessitura múltipla e cotidiana delineada a partir dos sentidos e experiências sociais e singulares desenvolvidas pelos sujeitos nas relações sociais que compõem.

Compreendo, a partir dos estudos de Kramer (1999), que a educação para se constituir como possibilidade criativa de formação de sujeitos e práticas sociais transformadoras precisa ser desenvolvida através de experiências vivas, dialógicas, múltiplas e cotidianas capazes de caracterizar a educação também como acontecimento e não apenas como um projeto, uma possibilidade futura de transformação, mas quem sabe como um caminho delineado não apenas a partir de modelos dados *a priori*, mas construído a partir dos novos e múltiplos horizontes que vão se desenhando nos processos de ensino e

⁶⁶ Francisco se refere a imagem que havia escolhido para se apresentar tratando se sua trajetória no PRECE, atividade proposta para os jovens no início do I grupo focal realizado em cada EPC participante da pesquisa.

⁶⁷ Proponho tais reflexões tendo por base não apenas a fala de Francisco, como também o registro do cotidiano de atividades dos precistas em seus diários de campo, nos quais os mesmos afirmam estudar todos os dias da semana, mais de oito horas por dia, alternando com os estudos apenas o cuidado da casa que moram e o auxílio a seus familiares no trabalho agrícola. Bem como na dificuldade, já registrada no texto da dissertação, de alguns sujeitos da pesquisa se reconhecerem na condição de jovens por não poderem se dedicar às atividades que julgam características dessa categoria social.

aprendizagem a partir das descobertas e dos questionamentos dos sujeitos em contínua e dialética interação com os demais atores, contextos e práticas sociais em que são formados.

A concepção de educação como perspectiva de futuro é presente também no discurso de Quitino ao compreendê-la (educação) como um caminho alternativo para si e para as crianças e jovens que acompanha.

Pegando o gancho do que a Lara falou é tipo assim, muitos de nós tem no PRECE um caminho, uma estrada para trilhar um futuro melhor na vida, eu sou facilitador de história do projeto estudante cooperativo e estou há dois anos no projeto ensinando as crianças, e eu vejo que muitas das crianças e dos jovens que a gente ensina aqui tem essa perspectiva de ter um futuro melhor. E a gente não fica ensinando só pela realidade deles, mas pela nossa realidade também. Muitos deles não têm essa perspectiva na escola e aí vem buscar aqui no PRECE esse diferencial só para tentar conseguir uma perspectiva, uma coisa para trilhar, um caminho melhor para sua vida. (I grupo focal realizado em Pentecostes)

As falas dos jovens remetem à discussão apresentada no início do capítulo a partir dos estudos de Freire (2000) ao caracterizar a educação para além de um processo de instrução ou acomodação, mas de mudança social e simbólica a partir de um contínuo processo de criação e recriação do conhecimento (e dos atores sociais envolvidos) na experiência vivida, na ação cultural para a transformação sócio-política da realidade exercida na paixão pela leitura da palavra e do mundo. Transformações que ganham impactos, entre outros, através do êxito dos estudantes no acesso à universidade, como registrado no relatório institucional do programa (Figura 31).

Figura 33 – Relatório Institucional do PRECE



Atualmente o capital social gerado pelas 13 Escolas Populares Cooperativas demonstra a importância e a qualidade deste empreendimento. Já são 358 jovens de origem popular, que a partir da aprendizagem cooperativa e do desejo de conseguir seus ideais, estão sendo exemplos de incentivo e sucesso em seus municípios.

APROVAÇÕES EM CURSOS SUPERIORES (1994 - 2008)						
EPC's	Graduandos	Graduados	Mestrandos	Mestres	Doutorandos	Especialistas
Apularés	32	0	0	0	0	0
Benfica	24	2	0	0	0	0
Boa Vista	15	3	1	0	0	0
Canafistula	9	8	1	2	2	0
Cipó	19	10	0	0	0	0
Estrela D'Alva	3	1	0	0	0	0
Fortaleza	104	0	0	0	0	0
General Sampaio	4	0	0	0	0	0
Ombreira	3	3	0	0	0	1
Paramoti	9	0	0	0	0	0
Pentecoste	70	11	2	1	1	0
Pirambu	10	0	0	0	0	0
Providência	5	2	0	0	0	0
Total	307	40	4	3	3	1



Fonte: Relatório 2008 do PRECE no arquivo do Instituto Coração de Estudante.

As transformações vividas pelos jovens através da educação, segundo os mesmos, advêm da capacidade de superação, pela “força de vontade” desenvolvida pelos precistas, o que os diferencia dos demais estudantes, como comentam Renato e Érico, respectivamente, no I grupo focal realizado nas EPCs em que atuam:

Nós vamos para universidade e damos o gás e conseguimos nos realizar. O chefe do departamento de onde eu estudo diz que os estudantes que conseguem aprender bem é porque já passaram por um diferencial e até mais, quem chega na universidade depois de tanto sofrimento e superação já é selecionado pela vida. Quando chega uma dificuldade, que nós temos também, por que não se pode deixar de dizer que é essa base de conteúdo, porque nós tivemos uma base pequena, mas que é superada pela nossa força de vontade conseguimos chegar lá de cabeça erguida. (Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista, grifos meus)

A fala de Renato me remete à compreensão da formação histórico-cultural e ativa do ser humano apresentada no presente estudo, no levantamento teórico realizado, bem como nas discussões introdutórias do capítulo ao contrapor o modelo de educação como informação/ conformação à concepção de educação como possibilidade de se desenvolver como práxis compartilhada, reflexiva, dialógica e transformadora. Para além de justificativas deterministas ou da reprodução do caráter oprimido (FREIRE, 1996) que marca muitos jovens que vivenciam as contradições históricas e sócias - ideológicas de contextos adversos de formação, Renato, mesmo reconhecendo os desafios e limitações que encontra em sua formação representados, por exemplo, na falta de base, busca encontrar ou mesmo construir alternativas, possibilidades e mudanças através da educação.

Facilitadora: *Então, se tu pudesse representar em numa imagem ou expressão a tua experiência no PRECE como seria?*

Érico: *Assim eu não sei, mas eu acho que quem sabe um leão, não é? Um bicho mesmo. Por que assim eu sou um cara que no PRECE, desde que eu comecei, eu tive muita garra, muita força de superação mesmo. Costumo não desistir do trabalho do PRECE estando numa demanda que eu acho que é importante pra mim e para organização eu agarro com unhas e dentes eu devoro mesmo as atividades, entendeu? Então a imagem do leão, tanto pela força, como pela voracidade sem medo de ser feliz, sem medo de passar dificuldades, e sem medo de lizeira, né (risos). Uma palavra que eu gosto muito é palavra superação, eu acho que todos os paradigmas que estavam pautados minha vida eu consegui superar. Eu sou uma pessoa que passou por muitas dificuldades na minha vida toda, que tenho uma ligação muito grande com amigos que fumavam drogas, amigos também que viveram a vida do crime. Eu estive muito perto, muito próximo de uma vida ligada à violência, vida do crime mesmo, até eu tive presente em momentos como esse, mas no PRECE, mesmo sem o apoio da família, eu tive como superar isso. (I grupo focal realizado em Fortaleza)*

No discurso de Érico, encontram-se alguns dos mais variados e reconhecidos indicadores de situação de risco e fracasso escolar (drogas, violência e relações familiares fragilizadas), no entanto a história que reporta não é a de uma vítima, mas de um lutador, como ele mesmo definiu ao longo do mesmo grupo focal a si e a seus companheiros “nós é lutador da aprendizagem”. Essa luta foi que fez com que ele não apenas superasse as adversidades de sua vida, mas se tornasse uma referência para os demais precisistas. Como trata o próprio jovem na continuidade da discussão do grupo focal ao caracterizar os elementos que o constitui com formador: “Formador é uma pessoa que tem mais experiência, mais destaque que passou por um sofrimento para tá ali na frente, então as pessoas se inspiram nele”. Dessa forma, considero emblemática a representação do leão, rei da selva, referência para os demais animais, símbolo de força e altivez para pensar o sentido construído pelo jovem acerca de sua trajetória de vida e formação no PRECE.

Ao analisar a concepção de educação como possibilidade de superação na fala dos jovens percebo que os mesmos apontam a tarefa de transformar, através da educação, as relações sociais e condições adversas que vivenciam como um exercício pessoal. Considero relevante o fato dos jovens marcados pelos signos da vitimização não se acomodarem ou se isentarem do compromisso ético-político e infinito de transformação de si, do contexto e relações sociais que vivenciam. No entanto, acredito que a tarefa de desenvolverem a educação uma ferramenta de transformação social não é apenas dos jovens, ou de qualquer sujeito compreendido individualmente, como pregam os manuais de auto-ajuda e os discursos neoliberais. De modo que a fala dos jovens me fez indagar principalmente sobre o que precisamos superar como sociedade para oferecer condições dignas de promoção de uma educação de qualidade, que seja inclusive capaz fomentar o envolvimento de vários atores sociais com o desenvolvimento de experiências, contextos e práticas sócio-culturais de formação humana para diferentes classes sociais.

3 - FormAÇÃO cooperativa: uma análise das produções de sentidos, conhecimentos e subjetividades nas atividades formativas em células de aprendizagem

3. 1. Uma breve introdução:

O presente capítulo é organizado de maneira a apresentar as discussões relativas as categorias analíticas “formação” e “cooperação”, eixos centrais do estudo, através de uma breve apresentação dos referenciais teóricos e dos conceitos-chave que fundamentam a compreensão dos processos de formação desenvolvidos no PRECE, associada à análise dos núcleos de significação construídos a partir do enfoque da atividade discursiva dos sujeitos em estudo.

De modo que o cerne analítico do problema de pesquisa é abordado no encontro das reflexões teóricas no tópico “Atividade de formação e produção de subjetividade” e no núcleo de significação “A (trans) formação dialética e expressiva do formador”. Para contextualizar o processo de formAÇÃO cooperativa, tema do presente capítulo e enfoque singular do contexto de ensino e aprendizagem no PRECE, desenvolvo os tópicos “Por uma compreensão histórico- cultural e singular dos processos de formação humana” e “Formação como um processo simbólico e intersubjetivo”. Ambos subsidiam a discussão dos núcleos de significação “Cooperação: troca de conhecimentos e partilha de sensibilidades” e “Formação cooperativa: um processo grupal, simbólico e político.”

3.2. Por uma compreensão histórico-cultural e singular dos processos de formação humana

Para iniciar as discussões do presente capítulo, considero necessário apresentar algumas concepções centrais dos referenciais teóricos adotados no estudo que embasam a compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos de formação humana nas práticas sociais como forma de fundamentar as análises presentes nos núcleos de significação que tratam dos sentidos, processos e impactos marcantes nas atividades de formação compartilhada desenvolvidas no PRECE. Assim, através das poéticas reflexões de Drummond (1967), busco evidenciar, como concepção chave em todos os referenciais teórico-metodológico que adoto no estudo o processo sócio-interativo e simbólico de constituição do humano, como destacado na poesia a seguir:

*Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
uma geografia?
um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?
Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?
Como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome?
E não perde o nome*

*e o sal que ele come
nada lhe acrescenta
nem lhe subtrai
da doação do pai?
Como se faz um homem?
Apenas deitar,
copular, à espera
de que do abdômem
brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes
de fazer o homem?(...)*

(DRUMMOND DE ANDRADE, 1967.p.302.)

Nos trechos da poesia retratada, o autor indaga-se sobre o processo de constituição humana em sua origem, não apenas biológica, como também social e singular, concepção que compartilho ao conceber a formação humana como um processo mediado de constituição subjetiva a partir das atividades desenvolvidas interativamente.

Ao compreender o processo ativo, contextualizado e intersubjetivo de formação humana, considero ser necessário fomentarmos também um olhar reflexivo não apenas para os sujeitos, como também para o contexto e as práticas sociais que nos constituem. Creio assim, que a análise crítica das práticas sociais, atividade cada vez mais necessária em se tratando da reflexão sobre as relações e práticas formativas, precisa pautar-se num exercício criativo e multifatorial, como destaca Freire (1994 p.81): “Abordar criticamente as práticas

e experiências dos outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos a ser reinventada”.

Sobre a importância da reflexão, da análise crítica sobre as práticas sociais que desenvolvemos, entendo que, mesmo sendo uma lacuna presente nos processos de formação dos jovens precistas, a reflexão sobre o contexto formativo que os constituem as discussões nesse sentido, vêm se ampliando principalmente entre os jovens que têm mais tempo de experiência no programa e que estão envolvidos com atividades de formação política, como é o caso de Hamilton cujas falas evidenciadas ao longo dos capítulos anteriores apontam para suas tentativas de análise crítica do contexto e das atividades de formação que fomenta. O mesmo posso dizer acerca das falas de Renato, um dos formadores mais antigos no programa e atual coordenador da EPC de Boa Vista que consegue refletir e evidenciar os limites e as potencialidades dos processos de formação vividos no PRECE e ainda chama atenção para a importância de um trabalho integrado de formação escola formal- comunidade- PRECE. O apontamento dos formadores mais experientes remete à idéia de educação como práxis (ação- reflexão-ação) presente nos referenciais teóricos da educação popular.

A partir do referencial teórico que adoto, como contextualizado no título do capítulo, trabalho com a concepção de *atividade de formação* como uma prática que envolve a produção de sentidos, conhecimentos e subjetividades como um processo integrado de maneira que, a partir de como significo a atividade que desenvolvo como formador, me aproprio do contexto e das estratégias pedagógicas nas quais estou inserido criando condições de possibilidade de compreender e atuar de forma ativa e contextualizada no processo de formação em que preciso ser, ao mesmo tempo, partícipe e co-construtor numa postura dialógica em que (trans) formo a mim, ao outro e ao mundo, como destaca Freire (1980).

Na Teoria Histórico-Cultural encontrei subsídios teóricos na concepção de Vygotsky (1995) sobre o desenvolvimento psicológico, compreendido como processo eminentemente social, na concepção da aprendizagem e desenvolvimento humano como processos mutuamente implicados e socialmente construídos, na relevância atribuída ao papel da interação social, da mediação semiótica como fundantes dos processos de significação e constituição histórica, social e singular do sujeito mediado pela

cultura. Conceitos que didaticamente são descritos de forma singular, mas que no processo de formação do humano precisam desenvolver-se como processos intrínsecos, como destacam Abrantes, Silva e Martins (2005, p, 26):

O homem singular é um ser social, uma síntese de múltiplas determinações. Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho. [...] É, portanto, por esse vir a ser social e histórico que é criado o humano no homem singular.

A concepção da formação humana como um processo ativo, social e singular destaca a importância do contexto e das relações sócio-culturais como elementos fundantes e não deterministas da subjetividade, concepção que no presente estudo remete ao fato dos jovens ao relatarem os desafios e as desigualdades sócio-políticas e econômicas que marcam o contexto de formação que vivenciam não se colocarem como vítimas queixosas de um contexto de opressão social, mas como lutadores que sonham, sofrem, se solidarizam e se organizam para desenvolverem alternativas de formação capazes de fomentar oportunidades de um futuro melhor para si, para suas famílias e comunidades, como evidenciado em trecho das falas dos sujeitos no capítulo anterior.

Para subsidiar a estudo me aproximo dos estudos de Colaço (2001; 2004 et al.) ao destacar que o homem se constitui de forma cultural e singular mediada pelos signos que integram a atividade humana e que transformam as funções elementares em processos psicológicos superiores qualitativamente diferenciados através da participação humana nas práticas sociais. Tal concepção, numa visão dialética, ainda segundo a autora, permite situar tanto a constituição do humano, quanto da cultura, como um processo histórico, singular e revolucionário desencadeado a partir da inter-ação dos homens consigo mesmo, entre si, e com o mundo. Pois, como ressalta Colaço (2004 et al, p. 333): “ na organização social e cultural encontram-se as possibilidades de produção de significados que alicerçam os processos de humanização e subjetivação dos indivíduos”.

Ao compreender o contexto e as relações sociais que marcam os processos de formação no PRECE à luz das reflexões recém apresentadas de Colaço (2004 et al.) considero relevante destacar que os jovens compreendem a educação como um processo de formação ao operar nos processos de desenvolvimento humano e não apenas na dimensão cognitiva e na transformação do contexto sócio-comunitário e político em que estão inseridos, o que remete à concepção dialética da educação defendida pelos teóricos da

pedagogia da práxis (GUTIERREZ,1984). No entanto, considero que o fato dos jovens, como já discutido nos núcleos de significação analisados no capítulo anterior, terem dificuldade de reconhecer, valorizar e se articular com “o diferente” faz com que a concepção dialética e ético-política da formação desenvolvida no PRECE seja limitada. Desenvolvo tal compreensão ao analisar a pouca abertura dos jovens precistas para a participação da comunidade nas atividades e contextos formativos que as constituem. Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que os jovens são instigados a intervir na comunidade com seus saberes e experiências, a comunidade pouco é convidada a participar, a compor o contexto de formação dos precistas, o mesmo vale para todos os atores sociais que não compartilham dos mesmos valores sócio- ideológicos conjugados no PRECE.

Para finalizar a discussão acerca dos processos dialéticos, semióticos e singulares de constituição subjetiva do humano presente nos referenciais teóricos adotados para compreender a formação cooperativa dos precistas, antes de iniciar a análise dos três núcleos de significação do presente capítulo, considero relevante tratar da compreensão do desenvolvimento humano constituído sócio-culturalmente em diferentes planos de maneira que as dimensões biológicas, coletivas e singulares, que nos constituem, através da mediação semiótica se desenvolvem intrinsecamente. Também considero relevante destacar a importância da alteridade e das interações sociais na construção de um contexto intersubjetivo e simbólico de produção de conhecimentos e subjetividades nas práticas sociais que desenvolvemos, dentre as quais merecem destaque, no presente estudo, a análise das experiências e atividades formação desenvolvidas nas práticas de educação cooperativa no PRECE.

Para compreender os processos de formação humana, a partir dos referenciais teóricos adotados no estudo, destaco a compreensão de Vygotsky (1996) acerca do desenvolvimento humano em quatro principais planos que estão implicados na constituição do sujeito em seus processos de interação social e de aprendizagem. São estes: o plano filogenético, o sociogenético, o ontogenético e o microgenético. O plano filogenético refere-se ao patrimônio genético da espécie em seu processo de desenvolvimento e evolução; o sociogenético diz respeito à constituição histórica dos grupos humanos, sua cultura, sociedade e história; o ontogenético é o campo do desenvolvimento do ser humano

e, finalmente, o microgenético que, por sua vez, concerne às transformações de processos interpessoais em processos intrapsíquicos mediante o processo de internalização.

Ainda segundo Vygotsky (1995), a internalização e significação das práticas culturais são possibilitadas pela atividade de mediação semiótica, esta definida como um processo que se dá entre os indivíduos na vivência e produção da cultura, no entrelaçamento dos planos sócio-genéticos e microgenéticos do desenvolvimento humano. De forma que, para o autor citado a formação histórica, ativa e singular do homem no mundo acontece devido à capacidade humana de, com o auxílio de instrumentos ou signos, regular sua conduta, caracterizando assim os processos de mediação semiótica através dos quais a criação e o uso de signos atuam como condição de possibilidade de construir e partilhar significados coletivamente nas interações sociais. Assim, o signo é compreendido como unidade em que a natureza e a cultura se encontram, trata-se, como contextualiza Pino (2005), de um nó dialético do qual emerge o humano.

Vygotsky (1996) destaca a mediação semiótica como um construto teórico capital para a Teoria Histórico-Cultural, principalmente para compreender, além dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem, os processos intersubjetivos e semióticos de construção da subjetividade. Proposta teórica encontrada também nas reflexões de Bakhtin (1988) ao destacar o papel da linguagem, do signo ideológico e dialético, bem como da alteridade nos processos de constituição subjetiva, que para o autor, só podem ser tecidos e analisados numa perspectiva enunciativa e dialógica.

Tratar dos planos de desenvolvimento humano na perspectiva dos autores da Teoria Histórico-Cultural, especialmente ao se destacar as dimensões sociogenética e microgenéticas do desenvolvimento humano é importante para compreendermos a dimensão da subjetividade como uma construção simbólica a partir das experiências sociais apropriadas e singularizadas pelos sujeitos em relação. Outro aspecto que merece destaque nas concepções teóricas adotadas neste estudo é a importância dos signos na potencialização de processos interativos de formação a partir da regulação da conduta humana, da ampliação das estratégias de mediação do aprendizado com o uso das ferramentas culturais.

Segundo os referenciais teóricos adotados, os signos não restringem sua função apenas à capacidade de representação ou simbolização, mas também atuam ativamente nos

processos psicológicos, redimensionando seu funcionamento e sua estrutura. Assim, da mesma forma que as ferramentas estão para a intervenção do homem sobre a natureza física, os signos estão para a intervenção do homem sobre seu próprio comportamento conferindo-lhe a condição de sujeito ativo da história sócio-cultural em que é constituído como também de sua história a partir das ações, experiências, significações e interações sociais singulares vivenciados. Sobre o papel dos signos nos processos de formação humana, comenta Justa (2008, p. 48):

O signo coloca ao sujeito uma série de possibilidades de gerenciamento dos processos psicológicos, desencadeando os processos psicológicos de auto-conduta. Isto permite ao indivíduo ocupar o lugar de sujeito de seu próprio comportamento, uma vez que cria signos, elabora e introduz estímulos- meio em seus processos psicológicos, com o objetivo intencional de otimizá-los, potencializando suas capacidades mnêmicas, intelectivas, lingüísticas, perceptivas etc.

De acordo com Bakhtin (1992) as práticas culturais que vivenciamos nos constituem sócio-ideológica e singularmente como sujeitos envolvidos em processos nos quais se destaca a importância da mediação dos signos culturais, bem como da alteridade humana da presença ativa e constitutiva do outro na formação de si, das relações e práticas sociais que nos constituem. Acerca da compreensão da importância da alteridade nos processos de formação humana, ressalta Bakhtin em suas notas de caderno de 1943, referidas na publicação de Brait (2005, p.43):

[...] o que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

A alteridade presente no contexto formativo do PRECE é descrita pelos jovens em estudo a partir da importância da interação social, da troca de experiências e sensibilidades, da criação de laços de cooperação, solidariedade e amizade que se constituem como condição de possibilidade da formação dos jovens precistas, como descreve Larissa ao destacar o elo de compromisso que assume com os formadores mais antigos do PRECE que a ajudaram a passar no vestibular e também com os jovens atualmente em formação no programa em dar continuidade às atividades formativas desenvolvidas no PRECE:

[...] eu vou falar por que eu decidi voltar para cá hoje. Para falar a verdade não dá vontade de voltar [...] eu volto simplesmente porque o tempo que eu passei aqui, eu passei três anos e eu vejo que eu só passei (no vestibular) po que eles voltaram, porque eu vejo que 90% eu só consegui passar por causa que o pessoal que voltou para me ajudar e pelo pessoal que fica aqui também [...] (Larissa no I grupo focal realizado em Pentecostes)

3.3. Formação como um processo simbólico e intersubjetivo:

Ao conceber, segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento e singularização do humano, como, ao mesmo tempo, um processo e um produto social que tem origem na complexa trama de relações que o homem constrói em sua vida social e cultural, Colaço (2004 et al.) destacam a importância das interações sociais e da mediação semiótica na criação dos contextos intersubjetivos e simbólicos que caracterizam a formação do humano. As interações sociais, segundo a autora citada, se constituem como: condição de subjetivação e essência da vida social humana; princípio da atividade mediada por ferramentas técnicas e simbólicas e base para a produção discursiva e dialógica da subjetividade. Vale ressaltar ainda que as interações sociais não acontecem apenas face a face, mas também com as produções e ferramentas culturais num processo em que os signos atuam como unidade semiótica. Chaves (2006), com base nos estudos de Bakhtin (1992), destaca que mesmo não sendo sempre uma relação com o outro corporeificado, para que haja interação social não basta que as pessoas estejam juntas, precisa-se do reconhecimento do outro no sentido ético, exige desprendimento de si para chegar ao outro.

Com base nos referenciais teóricos adotados neste estudo compreendo que a partir das interações sociais que desenvolvem, os homens têm a possibilidade de constituírem um espaço simbólico e intersubjetivo de mútua aprendizagem marcado pela negociação de interesses e conflitos, tal como destaca Góes (1993, p.5): “A partir do funcionamento intersubjetivo, se dá a constituição do sujeito na sua singularidade, a qual envolve diferenças e semelhanças frente ao outro.” Concepção também encontrada nos estudos de Pino (1993, p.22):

[...] o campo da intersubjetividade, entendida como lugar do encontro, de confronto, e da negociação de significados privados (ou seja, de cada interlocutor) é a procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido num mundo público de significação.

Entre os formadores-precistas é bastante recorrente a compreensão do papel das relações sociais, da criação de vínculos dos jovens entre si como marca da aprendizagem cooperativa que desenvolvem. Vínculos evidenciados na importância dada ao aprendizado em grupo, mais precisamente em células de aprendizagem cooperativa, na associação das relações que desenvolvem nas EPCs que compõem com as relações que marcam os vínculos familiares e no desenvolvimento de experiências e afetos compartilhados entre os jovens que marcam as relações de amizade que os jovens afirmam criar a partir da atividade de formação desenvolvidos compartilhadamente. Concepções que caracterizam o processo de formação cooperativa e que serão discutidos na análise dos núcleos de significação abordado no presente capítulo.

A compreensão do papel das interações sociais nos processos de construção compartilhada do conhecimento e da subjetividade entre jovens envolvidos nas células de aprendizagem cooperativa corrobora para que as análises das atividades de formação desenvolvidas possam evidenciar o campo simbólico criado a partir do sentido que os jovens atribuem às experiências de formação que desenvolvem no PRECE.

Ao pensar os processos de formação humana levando em consideração os potenciais da interação social na discussão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1994) destaca a possibilidade de através das interações sociais serem desenvolvidas Zonas de Desenvolvimento Potenciais (ZDPs). Vale destacar que inicialmente tal conceito foi definido pelo autor como a distância entre nível real e potencial de desenvolvimento humano a partir da aprendizagem compartilhada. No entanto, ao longo da sua produção teórica e de seus comentadores, para além da diferenciação quase que matemática dos conteúdos e potenciais de aprendizagem dos alunos, a ZDP passa a ser definida como: [...] um processo interpsicológico em que os sujeitos em relação estão envolvidos com atividades que demandam colaboração, onde há embate, troca, confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões. (ZANELLA, 2000, p.112)

Na concepção de ZDP retratada por Zanella (2000) ressalta-se principalmente o caráter semiótico e interativo da constituição humana. Pois, como afirma Molon (2003, p. 115): “não é a presença das funções psicológicas superiores que determinam a especificidade dos sujeitos, mas as interconexões que se realizam na consciência pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito”.

Assim, a capacidade humana de aprendizagem e significação das experiências que os sujeitos vivenciam não é um dado inato de sua espécie, ou uma conseqüência linear de uma suposta reprodução de conteúdos dos contextos de aprendizagem em que o homem se insere, mas é tecida a partir das interações sociais que este vivencia em diferentes contextos e com diversos atores sociais de forma dialética e dialógica. Nessa mesma linha de pensamento destaco o posicionamento teórico de Vygotsky (2005) ao afirmar que as significações culturais constituem a base do psiquismo humano. E as reflexões de Kramer e Souza (1996) ao pontuarem que os seres humanos não nascem com os sentidos e os significados construídos e não os constituem apenas nas relações sociais com os objetos. Na interiorização do mundo exterior, para as autoras recém citadas, o papel do outro é fundamental na atribuição de sentidos e esse papel é exercido pela linguagem e pelas interações sociais.

Sancovschi (2004), com base nos potenciais simbólicos da interação social humana, define a ZDP não como uma ponte teológica de aquisição do conhecimento, mas um espaço simbólico, um coletivo de relações que potencializa a criação do humano e de seus processos de aprendizagem nas interações sociais que compartilham. Concepções a partir das quais considere relevante trabalhar com jovens envolvidos nos processos formativos em células de aprendizagem cooperativa na busca de evidenciar os sentidos construídos sobre as atividades de formação que desenvolvem interativamente e suas correlações com seus próprios processos de constituição subjetiva ao aprenderem e ensinarem em co-laboração.

A aprendizagem, na concepção de Vygotsky (1994), é definida como um processo que antecede e provoca o desenvolvimento na atividade social, na experiência compartilhada, na participação e apropriação das práticas sociais. Como define o próprio autor:

[...] aprendizagem não equivale a desenvolvimento; não obstante, a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que não poderiam dar-se nunca à margem da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas (VYGOTSKY,1994, p. 139).

O posicionamento teórico de Vygotsky (2004) ao discutir sobre a relação aprendizagem desenvolvimento remete à concepção do conhecimento como uma construção ativa e processual dos sujeitos em relação. Adotar tal compreensão para analisar os processos de formação desenvolvidos no PRECE é importante para evidenciar a importância da dúvida, das interações sociais, da compreensão dos potenciais de aprendizagem dos sujeitos em relação como evidenciam os trechos das atividades discursiva dos jovens em estudo:

[...] O cara quando vem pra cá, nessa metodologia em células aí é diferente meu amigo, você encontra alunos que rapidamente te superam, você tem que aprender que você é humano e que a pergunta é importante, que alguém vai lhe superar e vai embora e você vai se perguntar “puxa e agora como é que vou continuar sendo facilitador se meu aluno, o estudante, sabe mais do que eu? Então é um pouco difícil, diferente do profissional tradicional por isso. Admitir que o aluno tem capacidade naquele assunto, que naquela matéria tem mais capacidade que os outros, isso aqui acontece muito. (Renato II grupo focal realizado na EPC de Boa Vista)

Com base nos apontamentos recém citados de Renato é possível compreender os processos de formação desenvolvido no PRECE a partir da negociação de saberes e papéis sociais para além da competição ou comprovação de domínio de conteúdos. Concepção também presente nas reflexões de Érico no I grupo focal realizado em Fortaleza ao destacar a postura dialógica de aprendizagem na abertura para o novo, no envolvimento com o processo de formação vivido em contínua construção e descoberta:

[...] foi muito legal por que tudo aquilo que eu tinha aprendido no ano anterior eu aprendi também com quem tava chegando naquele momento, assim, todo mundo cheio de energia, cheio de vontade para aprender né, mostrar que sabe, sem saber direito o que é essa faculdade, mas querendo ir para faculdade.

Vale ressaltar que os processos de formação e desenvolvimento humano, na perspectiva dos referenciais teóricos adotados, se constituem de forma revolucionária, ativa e dialética tendo as interações sociais como propulsoras do caráter dinâmico e partilhado socialmente da constituição singular do homem no mundo. De maneira que o conhecimento não é o único foco dos processos de formação que, como destaca Justa (2008), se constituem priorizando as relações, a negociação de saberes, experiências e papéis sociais

pautadas na construção muito mais de devires do que de identidades pedagógicas, como retratado nas palavras do autor:

Os processos de aprendizagem, não ocorreriam na interioridade psíquica de um suposto sujeito da aprendizagem, como um hermético laboratório alquímico alojado no cérebro de cada aluno ou professor.[...] Aliás, sequer poderíamos falar de professor e aluno enquanto formas pré-definidas que dia após dia se distribuiriam rotineiramente em seus locais invioláveis, um em sua cadeira, outro em sua mesa, um perguntando, outro respondendo... Precisaríamos falar de um devir-professor e de um devir-aluno e aí já não importaria tanto quem, munido de que diplomas ou certificados, embarcaria em cada devir. (JUSTA, 2008, p.46).

Considero que o apontamento de autor recém citado acerca da análise da construção da aprendizagem possibilita compreender que nos processos de formação humana merecem evidência as relações e papéis sociais que marcam os processos de formação no PRECE, especialmente para compreender a diferenciação que os jovens fazem entre formador e professor, bem como para analisar a própria concepção existente entre os precistas sobre o que é ser um formador. Pois, como já referido no capítulo anterior, não existe um consenso entre os precistas sobre o que é ser formador, no entanto, há uma forte associação entre a atividade desenvolvida pelo precista, sua trajetória no PRECE, e a capacidade do jovem se tornar referência para outros jovens em formação e de superar os desafios do precário contexto sócio- econômico e pedagógico em que estão inseridos para caracterizar o formador no PRECE.

Já sobre a diferença formador-professor os jovens em estudo identificaram o primeiro (formador) como aquele que fomenta e media processos de aprendizagem, que se constitui como tal a partir de sua prática e que valoriza as interações sociais na construção do conhecimento. Já a concepção dos jovens em estudo sobre os professores é fundamentada na percepção de que os mesmos se constituem como profissionais que desenvolvem sua práxis a partir do acúmulo e repasse de informações. Como ilustram as falas dos próprios precistas:

O que acontece é que alguns professores se limitam mais à formação só da didática. Como eu havia falado agora a pouco, pra mim muito mais do que só dar aula é uma troca de experiências. Uma pessoa vai ser, ou não ser, formadora só de uma disciplina, você tem a família, você tem a comunidade, você tem toda uma teia para chegar à formação. Então o professor, nesse momento ele tá sendo um formador de uma parte, no PRECE não é assim. (Clarisse no I grupo focal realizado em Boa Vista.)

[...] lá fora a gente vê outra coisa, lá fora eu me lembrei quando eu estudava na escola e a professora jogava informação, jogava, jogava e quando o aluno não entende a explicação diz que, chama a gente, a turma lá, bem dizer de jumento, jumento mesmo, por que é assim ó, fica só recebendo informação. (Rodrigo no I grupo focal realizado em Paramoti)

3.4. Atividade de formação e produção de subjetividade:

A partir dos referenciais do materialismo histórico-dialético a atividade é compreendida como ação intencional, sócio-ideológica e reflexiva que potencializa a participação e a transformação dos homens nas práticas histórico-culturais nas quais estão inseridos. Concepção que fundamenta os referenciais teórico-metodológicos da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural que embasam o presente estudo ao compreender a atividade, a produção do psiquismo e da subjetividade como processos intrínsecos.

Leontiev (1981) ao tratar dos processos qualitativamente diferenciados de formação histórico-cultural do humano destaca o papel dos signos culturais produzidos e compartilhados pelos homens através da capacidade de expressão cultural que os mesmos possuem possibilitados pelo domínio da linguagem e da ação. Para o autor, o psiquismo constitui-se como processo e resultado da atividade do homem em interação. De forma que a atividade humana não pode ser analisada apenas como tarefas, operações ou procedimentos, mas como ação mediada, consciente, criativa e transformadora que permite ao ser humano apropriar-se da natureza, produzir a sociedade e sua existência.

Segundo Leontiev (1979), a característica fundamental da atividade humana é a sua objetividade, ou seja, a sua intencionalidade, uma vez que atividade não se internaliza de forma concreta, mas sim, de forma significativa, a partir das estruturas psíquicas do sujeito, através das quais ele constrói a sua forma singular de compreender e vivenciar as práticas sociais.

A atividade, para Vygotsky (1996), designa um processo que está na raiz da filogênese, da passagem do símio ao homem primitivo e deste ao homem cultural, bem como está na raiz da ontogênese nos processos hominização - humanização. Este autor, na conferência de Moscou em 1925, diferenciando a constituição histórico-cultural do humano da constituição de outros animais através da atividade, lembra a célebre passagem de Marx na Ideologia Alemã (1984):

Uma aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes de constituir uma caixa de tábuas, já a constituiu na sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade. (MARX, 1984, p.202)

Na concepção da Teoria Histórico-Cultural os seres humanos se constituem mediatizados pela atividade praxica e semiótica que vivenciam, tal como ressalta Zanella (2004, p.132) “ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca”. Concomitantemente o homem também é marcado singular e subjetivamente pelas atividades que realiza nas interações e contextos históricos com os quais se articula.

De forma que a atividade muito mais do que ação técnica e instrumental potencializa o desenvolvimento de um processo dialético e dialógico de interação do homem como o mundo e com seus pares no contexto sócio-ideológico e cultural que marcam as relações sociais e simbólicas nas quais os homens se inserem, assim destaca a poesia de Vinícius de Moraes citada por Tales, um dos jovens em estudo ao referi-se ao processo dialético de ação e transformação do homem no mundo a partir das atividades de formação que vivenciam.

Seguem os trechos da fala de Tales e da poesia de Vinícius de Moraes que destacando o processo dialético e simbólico de constituição e transformação do homem no mundo a partir da atividade:

A coisa acontece pari passo, você atua como formador, mas você também tá se formando, você tá aprendendo com aquele grupo, é uma via de mão dupla.

(Tales no I Grupo focal em Fortaleza destacando a dialogia do aprendizado em grupo)

Vai dividindo, um trabalha na área política, outro na área educacional. É interessante por que você aprende uma coisa assim, quando você compartilha e a coisa acontece pari passo e você é operário em construção, como diz Vinicius, você tá sempre aprendendo você vai se construindo a coisa de formação no PRECE é que você vai se construindo e vai compartilhando tudo que você vai aprendendo e aquele passo que tá perto de você, você vai aprendendo junto.

(Tales no II Grupo focal realizado em Fortaleza destacando seu processo de constituição como formador. Grifo meu)

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.

[...] Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
[...] O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

[...] O operário construído
O operário em construção.

(O operário em construção/ Vinicius de Moraes, 1992,p.84)

Para analisar as atividades de formação desenvolvidas pelos sujeitos em estudo, fundamentei-me na Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 1981), segundo a qual o homem constitui-se de forma mediada e dialética, por meio da ação significativa, consciente e transformadora; como também nos estudos de Clot (2006) sobre a clínica da atividade ao apontar que a reflexão compartilhada sobre a atividade desenvolvida tem uma importante função psicológica na constituição da subjetividade e na promoção do desenvolvimento humano e laboral. É através da atividade que o homem se constitui de forma histórica, sócio-cultural e singularmente, o que faz da atividade categoria central do presente estudo, mais especificamente a atividade de formação que envolve a compressão dos processos de ensino e aprendizagem como construções interativas e dialógicas que propiciam a produção do conhecimento e da subjetividade como processos intrínsecos que potencializam a transformação social.

Ressalto que para compreender a constituição subjetiva dos jovens em estudo a partir da atividade de formação que desenvolvem compartilhamente os estudos de Leontiev (1981) e Clot (2006) foram de fundamental importância para analisar as (trans) formações vividas pelos jovens no olhar que desenvolvem sobre si, na ampliação das possibilidades de se apropriarem e refletirem sobre o processo de formação que co-desenvolvem, nas suas habilidades de (con)viver no contexto social de forma mais autônoma, crítica e participativa. Os jovens relataram ainda que conseguem se expressar, se comunicar como mais facilidade.

Na concepção da Teoria Histórico-Cultural os seres humanos se constituem mediatizados pela atividade prática e semiótica que vivenciam, tal como ressalta Zanella (2004, p.132) “ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca”. Concomitantemente o homem também é marcado singular e subjetivamente pelas atividades que realiza nas interações e contextos históricos com os quais se articula.

Dentre as práticas sociais desenvolvidas pelos humanos em seu processo de constituição subjetiva destaco as que se relacionam com as atividades de ensino e aprendizagem compartilhada, que considero, a partir das discussões apresentadas, como processos integrados que se definem principalmente pelos sentidos e relações sociais que os sujeitos desenvolvem na ação realizada.

Assim, compreendo que as ações humanas não se reduzem à mera realização de práticas sociais que atendem as necessidades biológicas ou de subsistência humana, mas que de forma ativa, intencional e dialética constituem ativa e simbolicamente os humanos. Essa concepção é

fundamental para a problemática do presente estudo, uma vez que busco compreender como as atividades de formação que os jovens envolvidos nas atividades formativas em células de aprendizagem cooperativa no PRECE operam nos seus processos de constituição subjetiva.

Diante de tal problemática de estudo considero relevante discutir acerca dos processos de produção de sentidos e constituição humana nas práticas sociais, nas quais os signos culturais têm um importante papel, conforme destaca Vygotsky (1996) ao transformar o conceito de mediação instrumental, apropriado das produções de Marx (1985) e Engels (2000) em mediação semiótica num processo em que os signos sociais atuam como condição de possibilidade de regulação ativa da conduta, criação da consciência e da capacidade de refletir e compartilhar experiências.

A mediação semiótica na constituição do humano e suas criações histórico-culturais também recebem destaque no pensamento de Bakhtin (1992) no qual os signos são compreendidos como produções sócio-ideológicas que atuam nos processos interativos, enunciativos e dialógicos de significação e constituição humana. Como conceitua o próprio autor:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação de uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social [...]. A consciência individual não só nada explica, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico. (BAKHTIN, 1992, p. 34-35)

Na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin em diversas de suas obras, as operações de significação constituem-se nas relações interpessoais como produto e processo de mediações entre sujeitos, que, por sua vez, são significadas de forma singular a partir do contexto social e das tramas relacionais que os sujeitos se inserem. O papel das relações sociais tanto nos processos de significação humana como nos de constituição subjetiva fazem com que estes processos sejam desenvolvidos não como frutos de uma interioridade individual ou abstrata, mas uma produção compartilhada e ao mesmo tempo singular do homem nas experiências sociais que vivencia.

Na compreensão da produção de sentidos no processo de ação e constituição humana, destaco o posicionamento teórico de Rey (2005), ao afirmar que os sentidos expressam, de forma única e diferenciada, o valor da experiência social do indivíduo no espaço social concreto. Sendo os sentidos, por tanto, categoria chave do presente estudo:

Ao descreverem o contexto formativo, bem como sua trajetória no PRECE, por vezes os jovens fizeram referência “ao sentido” de formação que vivenciam no programa, como ilustrado

em diferentes excertos ao longo do texto. A partir dos sentidos construídos pelos jovens envolvidos nas atividades de formação desenvolvidas em células de aprendizagem cooperativa analisei, através do desenvolvimento de estratégias de pesquisa que potencializassem o registro e a reflexão sobre a experiência de atuar como formador no contexto formação compartilhada, as possíveis correlações entre aos sentidos construídos pelos jovens acerca da atividade que desenvolvem e seus próprios processos de constituição subjetiva, questões que trabalho nas análises dos núcleos de significação ao longo dos capítulos num contexto em que merecem destaque as discussões do núcleo que apresenta A (trans) formação dialética e expressiva do formador discutido a seguir.

Vale esclarecer que para analisar as (trans)formações dos sujeitos em estudo me restringi as falas produzidas pelos mesmos acerca das atividades de formação que desenvolvem nas células de aprendizagem cooperativa, foco do estudo. No entanto, por participar ao longo da pesquisa de diversos momentos da dinâmica familiar e comunitária dos jovens nas atividades de campo realizadas pude vislumbrar diversos elementos que marcam a participação dos jovens no desenvolvimento de atividades formativas, a saber:

- O aumento da renda familiar uma vez que os jovens ao ingressarem na universidade passam a receber, em sua grande maioria, bolsas de estudo para subsidiar sua permanência na universidade e a integração de saberes a partir do desenvolvimento de atividades de extensão universitária.
- A diminuição dos momentos de dedicação dos jovens para participar das atividades domésticas e dos encontros familiares por se dedicarem as atividades administrativas e de formação desenvolvidas no PRECE.
- A ampliação da rede de relacionamentos, da perspectiva de futuro e do desenvolvimento do interesse dos jovens por novas tecnologias e por bens culturais (livros, cds, revistas, filmes, entre outros.)
- Desgaste físico e emocional dos jovens em preparação para o vestibular que para organizar o material de estudo das células e se planejarem para o estudo de suas disciplinas específicas do vestibular, que segundo os pais dos precistas estudados acabam perdendo peso, adoecendo e “ficando com os nervos fracos” e alheios aos acontecimentos do cotidiano que marca a vida da família e dos outros jovens da comunidade que fazem parte.

Questões que por não serem o foco do estudo, e por consequência não ter solicitado autorização do comitê de ética e por consequência dos próprios jovens em seus termos de

autorização para participar da pesquisa não posso aprofundar-me nos relatos e análises, sendo este um importante ponto para futuras investigações.

3.5. A (trans)formação dialética e expressiva do formador

Apresentado os referenciais teóricos que subsidiam o estudo inicio a análise dos núcleos de significação abordando a “(trans) formação dialética e expressiva do formador” a partir da atividade discursiva dos sujeitos em estudo.

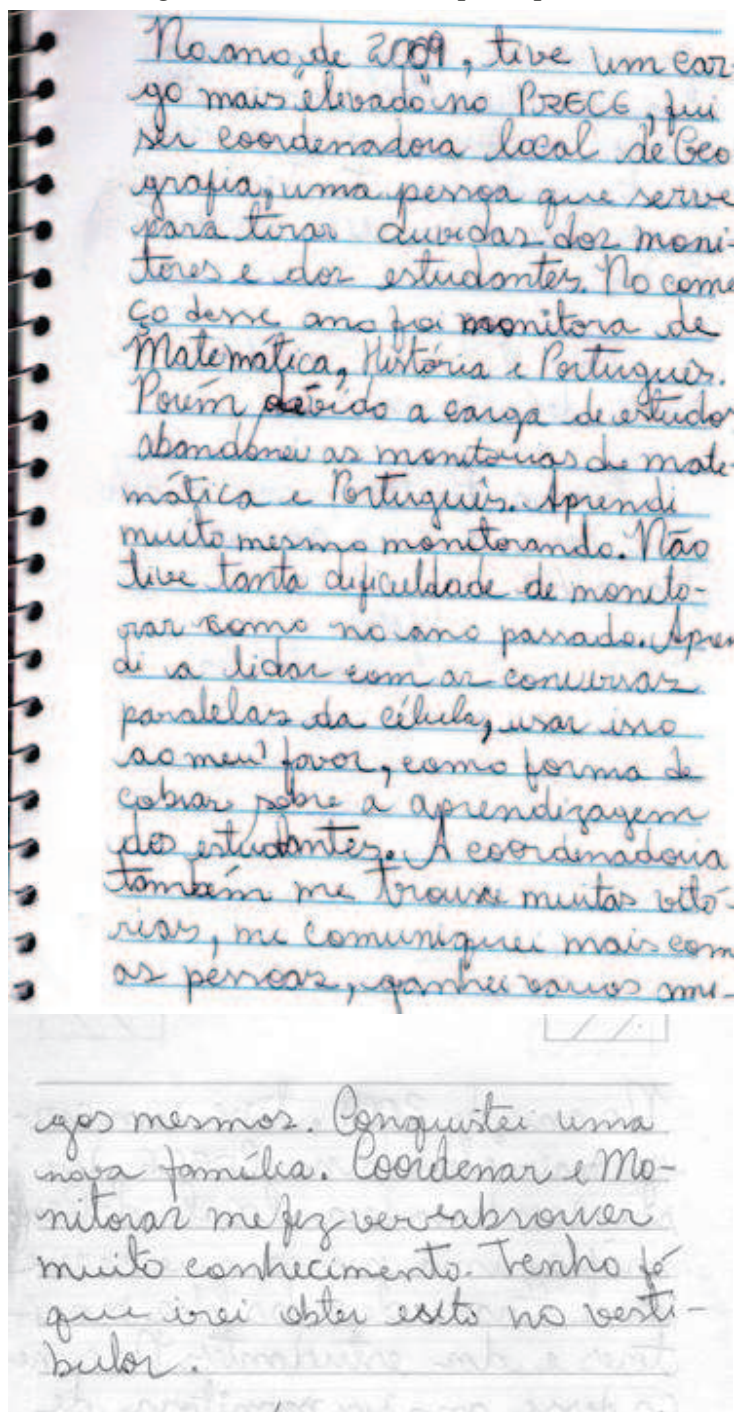
Os jovens ao tratarem do processo de formação que vivenciam no PRECE destacaram a importância de terem desenvolvido: um olhar mais ativo, crítico e engajado acerca do contexto, das metodologias e das interações sociais que os constituem no programa que compõem. Ao tratarem de si os jovens passam a se descrever como mais auto-confiantes, sonhadores e interativos a partir da autonomia e da capacidade de expressão que afirmam desenvolver no PRECE ao atuarem como formadores, como destacam os formadores nos excertos comentados a seguir.

Silvana, em seu diário de campo, comenta os aprendizados e as transformações a partir das atividades de formação que desenvolveu no PRECE. A experiência de atuar na promoção de atividades de formação no PRECE contribuiu para que: a jovem refletisse e aprendesse a partir de sua própria prática desenvolver a habilidade de analisar a metodologia que vinha utilizando e mudá-la conforme as características do grupo em que atua. A experiência de desenvolver atividades de monitoria possibilitou ainda que a jovem ampliasse sua capacidade de expressão e relacionamento interpessoal, além de possibilitar a “absorção”, como afirma a própria estudante, dos conhecimentos que julga necessário para passar no vestibular. Segue trecho ilustrativo do diário de campo da jovem formadora.

Como destaca Leontiev (1981) e como evidenciado na atividade discursiva de Silvana ao discorrer sobre a sua experiência de atuação como formadora no PRECE, a atividade contribui para o desenvolvimento de processos de auto-regulação da conduta, que associada à capacidade humana de reflexão, de aprender com a experiência desenvolvida e socializada forma os homens. No trecho do diário de campo de Silvana ainda evidencia-se a natureza relacional da atividade e a capacidade de avaliar, aprender e transformar a sua ação, bem como a si próprio, como destaca Clot (2006).

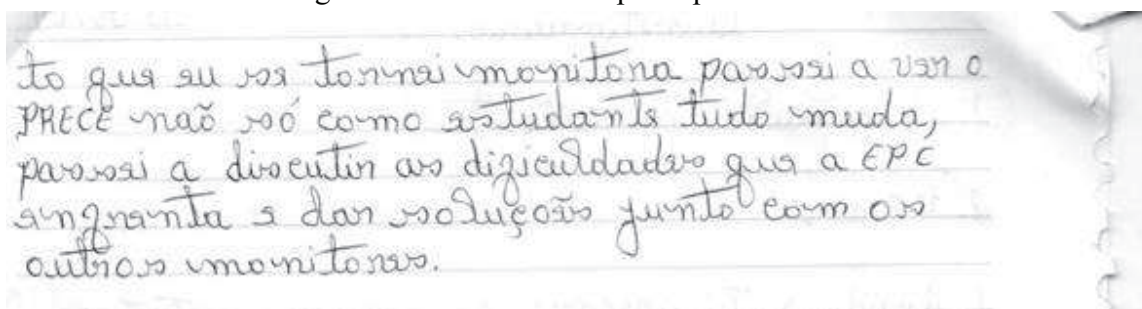
Ana ressalta a importante contribuição das atividades de formação desenvolvidas, no período em que atuou como monitora na modificação do olhar e nas possibilidades de reflexão tecidas acerca da EPC, contexto em que atua e se forma.

Figura 34 – Diário de campo da precista Silvana



Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Figura 35 – Diário de campo da precista Ana



to que eu sei tornei monitora passei a ver o PRECE não só como estudante tudo muda, passei a discutir as dificuldades que a EPC enfrenta e dar soluções junto com os outros monitores.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

A partir da análise da produção discursiva no diário de campo de Ana destaco dois elementos importantes no que se refere à compreensão dos processos de ação e produção de subjetividade, a saber: a capacidade da jovem de vivenciar diferentes posições sociais no grupo interativo e no contexto de formação que compõe (estudante - monitora) e ampliação das possibilidades de reflexão sobre o contexto de formação a partir do envolvimento e atuação no mesmo. Remontando aos estudos de Bakhtin (1988) e Leontiev (1981), ao tratarem do processo sócio-ideológico e inter-ativo de constituição do psiquismo, da consciência e da subjetividade humana como processos intrínsecos e relacionais, destaco o posicionamento de Ana que se forma na ação e reflexão sobre a prática e o contexto de formação que compreende constituir.

Clarisse, a partir das atividades de formação que desenvolve conjuntamente no PRECE, registrou em seu diário de campo que a experiência de participar do PRECE, dedicando-se à realização de atividades formativas, a ensinou novos conteúdos e estratégias de estudo, além de ampliar sua auto- confiança para expressar sua opinião sobre os temas que considera relevante.

Figura 36 – Diário de campo da precista Clarisse



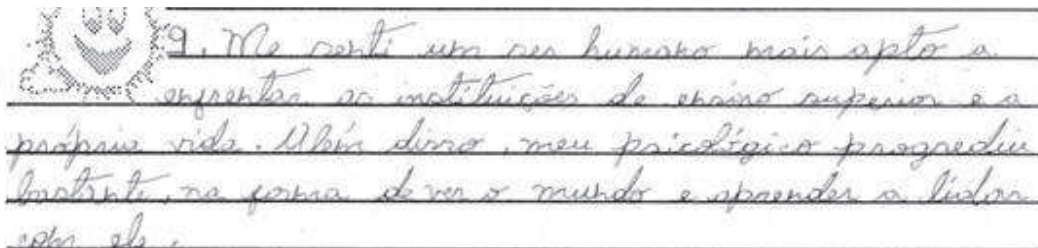
② Adquire bastante informações, e aprendi a entender e lidar com a minha opinião sem ter medo de ser repreendida. Tenho bastante responsabilidade em reparar o conteúdo e tirar dúvidas dos estudantes.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Concepção compartilhada por Marcos, que mesmo não sendo monitor, ao participar das atividades formativas no PRECE, também se considera um formador, afirmando que a experiência de participar do programa pôde formá-lo, inclusive “psicologicamente”, como ele mesmo registra ao destacar o aumento de sua capacidade de compreender e enfrentar o mundo,

especialmente as dificuldades de acesso e inserção nas instituições de ensino superior, cujo ingresso e bom desempenho é um de seus maiores sonhos.

Figura 37 – Diário de campo do precista Marcos



9. Me senti um ser humano mais apto a enfrentar as instituições de ensino superior e a própria vida. Minha dor, meu psicológico progrediu bastante, na forma de me o mundo e spreads a todos os.

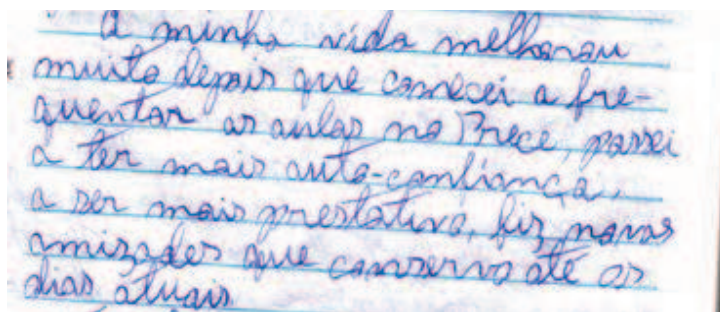
Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

A atividade discursiva de Marcos remete à compreensão do papel da educação como instrumento de transformação não apenas social, como também psíquica como define Tuleski (2002, p.147):

A educação, portanto, tem o papel de operar na transformação, de criar esta nova linha do desenvolvimento acelerando-o e promovendo-o. O processo de desenvolvimento cultural e psíquico é revolucionário.

Evandro, ao tratar dos impactos da atividade de formação que desenvolve no PRECE, preferiu construir seus registros e reflexões acerca das atividades que desenvolve no programa partindo da análise de sua trajetória no PRECE, destacando principalmente seus aprendizados enquanto estudante. O formador, como também expressado por outros sujeitos em estudo, procurou evidenciar a importância da amizade nos processos formativos desenvolvidos no PRECE e seus impactos em sua constituição humana, aprendizado que busca fomentar entre os estudantes da EPC na qual atua. Os apontamentos de Evandro registram a constituição humana pautada nas relações sociais mudando inclusive o olhar que construímos sobre nós mesmos.

Figura 38 – Diário de campo do precista Evandro

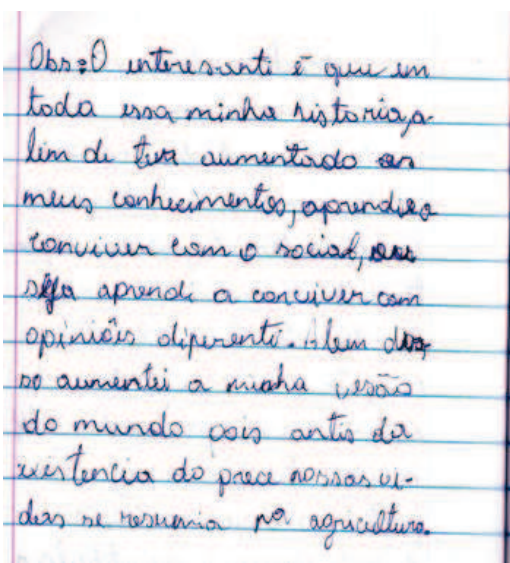


10. A minha vida melhorou muito depois que comecei a frequentar as aulas no Prece, passei a ter mais auto-confiança, a ser mais prestativa, fiz novas amizades que convorro até os dias atuais.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Da mesma forma que Evandro, Rodrigo, monitor e estudante da EPC de Boa Vista em seu diário de campo, para tratar do cotidiano e das atividades formativas que desenvolve no PRECE, buscou ancorar-se em sua trajetória no PRECE afirmando que sua experiência de (trans)formação no programa o possibilitou o desenvolvimento de suas habilidades de conviver no social, ampliando inclusive suas perspectivas de vida.

Figura 39 – Diário de campo do precista Rodrigo

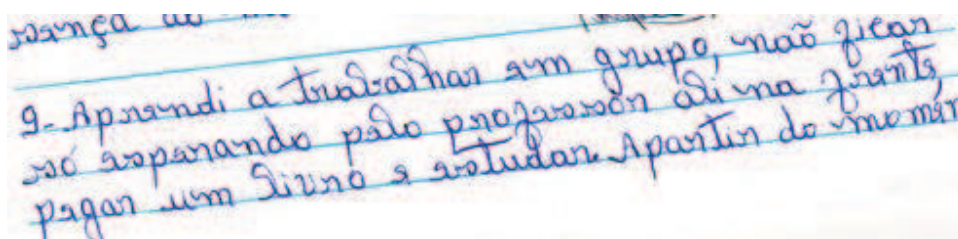


Obs: O interessante é que em toda essa minha história, a linha de vida aumentado os meus conhecimentos, aprendendo a conviver com o social, e eu aprendi a conviver com opiniões diferentes. Além disso, eu aumentei a minha visão do mundo pois antes da existência do prece nossas vidas se resumia na agricultura.

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

Ana registra que sua experiência como monitora a habilitou para trabalhar em grupo de forma autônoma e integrada:

Figura 40 – Diário de campo da precista Ana



9- Aprendi a trabalhar em grupo, não ficar só esperando pelo professor ali na frente, pagar um livro e estudar. Apartir do momento

Fonte: Material produzido pelos precistas durante a pesquisa.

A ênfase dada por Ana ao trabalho grupal e a autonomia possibilitada pelo estudo constituído de modo interativo remete da compreensão do humano como um “agregado de relações sociais encarnadas no indivíduo” (VYGOSTKY, 2000, p.24) destacando a importância das interações nos grupos e contextos sociais que os homens participam no processo de

constituição subjetiva do humano, o que corrobora para superarmos a dicotomia social-individual na compreensão dos processos de formação do humano. O apontamento da jovem formadora ainda destaca a importância de não fixarmos, num processo unilateral de produção do conhecimento apenas esperando o conhecimento “pronto” repassado pelo professor.

Ao tratar do processo de formação que desenvolve a jovem destacou a importância de uma postura ativa dos estudantes evidenciando a relevância das ferramentas culturais (no caso o livro) como um recurso que pode potencializar o processo de aprendizado em grupo. Vale ressaltar que é uma postura bastante recorrente dos jovens da EPC de Paramoti utilizar dicionários, livros, mapas, filmes, apostilas como recurso pedagógico, como registrado nas filmagens das células de aprendizagem cooperativa desenvolvidas no final do ano de 2009.

Sobre a utilização das ferramentas culturais no desenvolvimento das atividades cooperativas de formação, os jovens comentam a importância de terem acesso aos saberes de forma mediada e sistemática. Considero que a compreensão do papel das ferramentas culturais e a utilização das mesmas nos processos de ensino-aprendizagem compartilhada cria entre os jovens a possibilidade dos mesmos desenvolverem os processos de formação nos quais estão inseridos com mais autonomia e interatividade.

***Facilitadora:** Outra coisa que eu vi, observando as atividades de vocês, como tem até na filmagem, foi que o S., na hora que estava na célula de história que ele acompanha estava explicando sobre a segunda guerra e utilizava um globo, as meninas recorreram ao livro de geografia para tirar a dúvida. O pessoal de Paramoti também, na célula de geografia os jovens utilizaram o dicionário, com é isso para vocês?*

***Renato:** Faz parte do sucesso, até porque a teoria tem hora que você não consegue lembrar de um conceito, vai lá no livro e ele te dá esse suporte, nunca tem tudo na tua cabeça, isso é certo e você não vai conseguir colocar na cabeça de ninguém e aí você precisa ir lá, pegar no livro. Eu acho que uma dificuldade grande, por parte de algumas pessoas, é aceitar isso. Chegar e assumir “isso eu não sei”, “eu tô com dificuldade”, vou lá pegar no livro, as pessoas querem enrolar, continuam enrolando aí o tempo passa e a questão não foi resolvida e nem você aprendeu, você vai lá no livro para tirar a dúvida que você não conseguiu tirar e você vai aprender, isso é uma saída muito boa. (II grupo focal realizado em Boa Vista)*

Após uma breve digressão sobre a importância das ferramentas culturais nos processos de (trans)formação cooperativa dos jovens, considero importante registrar a forma como os jovens, analisando sua trajetória de formação no PRECE, significam as atividades formativas que desenvolvem no programa e suas implicações nos processos de constituição subjetiva dos sujeitos em estudo. Como é o caso de Gustavo ao registrar que pôde desenvolver-se, “desabrochar” a

partir de sua experiência de atuação no PRECE. O jovem, a partir da imagem que escolheu para se apresentar e tratar de sua trajetória de formação no PRECE no I grupo focal realizado na EPC de Pentecostes, agrega ao mesmo tempo a dimensão sensível e processual dos processos de formação desenvolvidos no PRECE, como evidenciado nos núcleos de significação sobre cooperação abordados ainda neste capítulo. Segue a referida colocação de Gustavo no I grupo focal realizado em Pentecostes:

Gustavo - [...] quando eu cheguei eu era uma pessoa tímida eu mal falava com ninguém e tal e hoje em dia o pessoal aí falo pelos cotovelos, desabrocha uma pessoa quando entra aqui dentro.

(risos, brincadeiras e assovios)

Grupo- É a flor, a flor do PRECE.

Gustavo- Por que tipo o PRECE é uma semente para modificar mais no futuro, ok? O que importa é assim.

Tânia- Ele desabrochou.

Os formadores da EPC de Pentecostes, Lara, Mateus e Rafaela, destacam o impacto de atuarem como formadores em sua capacidade de expressão:

Facilitadora- E que impacto de exercer essa atividade que você afirma desenvolver tem na tua vida?

Lara- Menina o impacto, de início, porque foi a longo prazo, e foi aos poucos, né? Eu não havia notado, eu chego em algum lugar e pode ter milhões de pessoas, eu sei que eu ainda fico com vergonha, mas antes eu não falava, o maior impacto foi na minha expressão. Para mim foi eu saber me expressar para todos. Eu fui na igreja ali, na assembléia de Deus, eu falei pra todo mundo ali, na maior, entendeu? Eu fui lá e já de cara falei, aí eu tomei um susto, eu tô assim, é? Eu não era assim, eu passava por uma pessoa, eu queria dar bom dia, mas eu tinha vergonha de dar bom dia eu não sabia me expressar, isso mudou muito. Aqui a gente fala com todo mundo e fala o que quer, é maravilhoso, pra mim, o maior impacto foi saber me expressar e gostar disso, ser autônomo de liderança, ser monitor é ter essa liderança.

[...]

Mateus - Eu me sinto assim, menos tímido, como diz assim, mais desenrolado.

[...]

Facilitadora- Mas eu quero saber o que elas (falas de outros jovens nos trechos que haviam recebido dos outros grupos focais) te dizem para refletir sobre a atividade de formação que você faz. Que impacto essa atividade de formação que você vive aqui pode ter na tua vida?

Rafaela- Eu acho assim, antes todo mundo tinha vergonha de tá num lugar assim e falar, eu acho que no PRECE essa questão da monitoria, da

coordenadoria faz com que você deixe de lado a vergonha nesse sentido por que aqui todo mundo fala. Quando você tá estudando você fala, você dialoga. Então é isso que eu acho. (II grupo focal realizado em Pentecostes. Grifos meus)

Dentre os vários impactos das atividades de formação desenvolvidas pelos formadores nos seus próprios processos de formação recebeu grande destaque a possibilidade que os mesmos construíram de se expressarem de forma mais clara e autoconfiante fazendo valer suas opiniões e seus direitos, o que vem possibilitando aos jovens participar da dinâmica sócio-comunitária e pedagógica na qual estão inseridos seja nas células de aprendizagem, nos cultos das igrejas de que participam, nas atividades de integração cultural que procuram desenvolver, entre outros.

A capacidade de expressão que os jovens desenvolvem advém, ainda segundo os mesmos, da possibilidade de entre pares, num contexto de confiança mútua, de partilha de sentimentos, experiências e aprendizados, como caracterizam as atividades de formação desenvolvidas nas Escolas Populares Cooperativas, exercitarem o desenvolvimento de uma postura ativa nas relações de aprendizado conjunto que desenvolvem.

Os apontamentos dos formadores de Pentecostes recém citados remetem às reflexões teóricas de Leontiev (1981) de que a atividade é uma construção praxica e semiótica característica do humano que possibilita a compreensão e participação das práticas sócio-culturais que nos permeiam, bem como o desenvolvimento de uma postura (inter)ativa e reflexiva nas múltiplas e compartilhadas situações sociais que vivenciamos, concepção que ganha relevância ao se tratar especialmente das atividades e contextos de formação cooperativa, como analisado nos dois próximos núcleos de significação que compõem o capítulo.

3.6. Cooperação: troca de conhecimentos e partilha de sensibilidades:

No contexto pedagógico do PRECE para se pensar as atividades de formação é preciso compreendê-las a partir do referencial das experiências de educação cooperativa o que confere singularidade aos processos de formação no programa e ao mesmo tempo aponta para a multiplicidade de sentidos que marcam as experiências cooperativas de formação no mesmo. De forma que considero relevante estudar os sentidos que os jovens precistas atribuem à aprendizagem cooperativa que vivenciam no PRECE uma vez que, ainda segundo os jovens, a cooperação é o eixo central das diretrizes, práticas e experiências de formação no programa.

A partir da análise da atividade discursiva dos sujeitos em estudo observei existirem múltiplos sentidos sobre o conceito de cooperação, mais especificamente sobre o conceito de

aprendizagem cooperativa entre os precistas em formação. Sentidos que retratam os sentimentos de união, compromisso, solidariedade, ajuda, crescimento conjunto, doação, amizade, entre outros, como ilustrado pelos próprios precistas:

Eu peguei uma que fala de cooperação que diz assim: Cooperação aqui é você saber que tá no grupo, colocar sua opinião discutir e ouvir. Se você vê que tá com problemas conversa com aquelas pessoas que confia no grupo. (Lê o trecho sobre cooperação da fala de outro jovem na atividade de triangulação da pesquisa) Eu gosto muito dessa parte aqui porque fala umas coisas assim que eu vivi e que eu ainda vivo, mas não tão intensamente agora. Porque na realidade quando você tá naquele grupo lá para fazer vestibular todas essas coisas estão reunidas. Todo isso aqui, que ele falou, essa questão da cooperação, essa questão da união, do compromisso um com o outro tudo, todos os membros daquele grupo estão focados num objetivo só que é passar nessa bendita prova e eu só tenho pena porque isso não continua do mesmo jeito. A gente viveu muitas coisa que por mais que a gente tenha sofrido lá, mas a gente tava unido e depois meio que a gente se separou, não que a gente deixou de ser amigos, mas aquela história antes que a gente tinha depois que passou no vestibular, que saiu da célula acabou.(Tales no II grupo focal realizado em Fortaleza. Grifo meu)

[...] eu fiz um coração e dentro eu escrevi doação, por que assim a cooperação no PRECE a partir do momento em que ninguém se sente pressionado acontece como um trabalho social, é também uma doação. Eu, por exemplo, estou aqui porque eu gosto do trabalho, porque essa troca de experiência, quando você vê no final do ano, fulano passou, fulano não passou, você sabe que estava com aquela pessoa, que ajudou aquela pessoa a chegar lá, isso pra mim, isso é o mágico do PRECE, e esse se doar de verdade. Não é Eugênio? Porque não é só troca, você se doa por que a gente gosta tanto que tá aqui até hoje, tanto que passa no vestibular e volta. Passa, mas volta para ajudar aos que ficam, e é isso que fortalece, que faz com que o PRECE cresça mesmo sem recursos financeiros, só com recursos humanos, quando o Estado recua né, as pessoas passam a agir de forma organizada. (Luana no I grupo focal realizado em Paramoti. Grifo meu)

Nos trechos citados merece destaque a importância da participação dos jovens nas células de aprendizagem cooperativa para que os laços cooperativos entre os precistas permaneçam e ganhem solidez, como é percebido na fala de Luana destacando o significado para si e para o grupo de poderem voltar para atuar como formadores nas células de aprendizagem cooperativa.

A fala referida de Tales remete uma das principais características de análise e constituição da aprendizagem cooperativa, a saber: a capacidade do grupo de a partir da negociação de interesses construir um objeto conjunto e realmente co-operar de forma que a atividade desenvolvida possa ser realizada valorizando ao mesmo tempo a singularidade de cada sujeito e a construção coletiva do grupo. Tal como afirma Ramos (1996, p. 23):

[...] cooperação é definida como co-operação, isto é, cooperar na ação é cooperar em comum, se caracteriza quando da coordenação de pontos de vista

diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentada no respeito mútuo e na reciprocidade da interação.

O posicionamento teórico recém citado é também encontrado nos estudos de Libâneo (1998) ao afirmar que a aprendizagem cooperativa é definida como uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal constituída no espaço das relações sociais. Como também nas produções teóricas de Frantz (2001) que destaca o potencial da aprendizagem cooperativa na criação de novos aprendizados potencializados pelas interações em grupo como é ressaltado na I fala de Luana descrita neste tópico. Nas palavras do autor:

[...] a cooperação é um processo de criação compartilhada: dois ou mais indivíduos, com habilidades complementares, interagindo para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. A cooperação cria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento.(FRANTZ, 2001, p. 246)

A partir dos apontamentos teóricos de Ramos (1996), Libâneo (1998) e Frantz (2001) destaco a importância da relação de reciprocidade nos contextos dialógicos e dialéticos de aprendizagem cooperativa o que me fez refletir sobre o sentido de cooperação como doação presente no II trecho de fala de Luana descrito neste tópico.

Na mesma linha teórica dos autores citados destaco as reflexões de Boa Vida e Ponte (2002) acerca da aprendizagem cooperativa em processos de construção de conhecimento entre pares ao afirmarem que a cooperação não é um dado *a priori* das interações grupais, mas uma construção negociada nas atividades desenvolvidas conjuntamente que tem implicações sócias-políticas para cada indivíduo, para o grupo e para o contexto social que os sujeitos fazem parte

Dentre os múltiplos sentidos construídos pelos jovens acerca da atividade de formação que desenvolvem no PRECE destaco a referência dos mesmos a cooperação como metodologia de ensino:

Nossa metodologia não é uma metodologia de exposição, o monitor vem aqui e tem um que tem uma dúvida no capítulo tal e o outro têm uma dúvida no capítulo tal e o cara não vai chegar para dar uma aula preparada, aula show, que você já tem tudo preparado sobre o que você vai dizer, por isso que quando termina você fica “vixe o cara aí .” O cara quando vem pra cá, nessa metodologia em células aí é diferente meu amigo, você encontra alunos que rapidamente te superam, você tem que aprender que você é humano e que a pergunta é importante... (Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista, trecho já transcrito. Grifo meu.)

O jovem destaca a diferença entre as metodologias de exposição e as de co-construção do conhecimento e das relações e papéis sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

A fala de Heleno demarca a mudança de concepção entre educação como domínio e acúmulo de conteúdos apresentados em sala de aula e educação como troca e produção de conhecimento como um processo múltiplo e infinito. Concepção também presente nas falas de Jacinta e Lara registradas a seguir:

Facilitadora: *Jacinta, eu não sei se você lembra ou se observou no vídeo que tem uma hora que você se confundiu com uma informação quando estava explicando um conteúdo na célula e aí o pessoal ajudou, pegaram o livro para consultar e tentar tirar a dúvida.*

Jacinta: *É, a Joyce completou.*

Facilitadora: *Como é isso? Às vezes cometer alguns erros quando está explicando, aprendendo e ensinando junto? Errar num ponto, depois voltar, ser complementado pelo outro.*

Jacinta: *Pois é, isso é o que acontece aqui no PRECE, por que foi o que ele falou aqui, nós não somos, professores aqui, um ajuda o outro, por isso é que é cooperação.*

(II grupo focal realizado em Boa Vista. Grifo meu)

Lara: *A gente vê as pessoas chegarem aqui muito individualistas, aí, com o tempo quando elas vêem a metodologia, um interagindo, cooperando com os outros, elas vêem como é importante essa coisa da cooperação. A palavra mais certa, mais linda que eu vejo aqui é companheirismo, é tipo assim, como é isso assim companheiro, é um sinônimo da EPC de Pentecostes, do PRECE é companheirismo, que por mais que a gente não goste, não vá com a cara do outro tá tão acostumada com isso (metodologia cooperativa) que se ele vier me pedir ajuda eu não nego. É essa cooperação que contagia todo lugar, até mesmo na universidade.*

(II grupo focal realizado em Pentecostes)

Vale ressaltar a partir da fala de Lara que a cooperação não é uma técnica ou uma postura dada *a priori*, mas “um processo emergente, marcado pela imprevisibilidade e recheado de negociação e decisão.” (BOA VIDA e PONTE, 2002, p.46)

Ao tratar da metodologia cooperativa desenvolvida nas atividades de formação de que participam Silvana e Tales registram a importância da participação ativa e integrada dos precistas nos processos de formação que desenvolvem e que os transformam:

Na cooperação aqui cada um tem o seu papel, eu tenho o meu papel aqui. A atividade de cooperação faz você se identificar como precista não só aqui. (Silvana no II grupo focal realizado em Pentecostes)

Tu vê que tu muda por que tu te sente útil, tu tá dentro de um processo, tu é uma peça importante das várias peças que tem ali, da engrenagem, né? Tu é uma peça importante e tu consegue enxergar isso, porque das várias pessoas das que tão aqui, nós, os mais antigos, a gente aqui, consegue enxergar muitas pessoas, quando a gente tá ali no R.U (restaurante universitário) e tu vê pessoas que passaram quando tu dava aula, pessoas que colaboram e tu vê eles fazendo o

mesmo trabalho que tu fazia e tu já tá fazendo outro trabalho.(Tales no I grupo focal realizado em Fortaleza. Grifo meu)

A aprendizagem cooperativa foi descrita pelos jovens não apenas como uma metodologia operativa, mas também como postura sensível e dialógica de produção do conhecimento:

[...] e você sabe muito bem que no grupo a gente aprende que não só o que tá na apostila, nem no livro, mas sim aquilo que a gente aprende também com seu modo de falar, a gente aprende também com sua maneira de mexer o seu corpo, de você observar as pessoas, o seu carinho e com a ação mesmo de estar com o outro. A gente vai aprendendo isso aí a partir desse método (Trecho da fala de Érico I grupo focal realizado em Fortaleza. Grifos meus.)

[...] então você via um grupo que trocava não só conhecimento, mas que trocava até sentimentos, isso era muito legal. (Tales no II grupo focal realizado em Fortaleza)

A fala dos jovens citados remete não apenas aos aspectos técnicos das metodologias formativas no PRECE como também à compreensão da constituição humana presente nos referenciais teóricos adotados no estudo a partir dos quais os processos de formação humana nas práticas sociais não se desenvolvem levando em consideração apenas aspectos biológicos e racionais, mas principalmente simbólicos construídos na ação e significação da realidade pelos homens em interação na possibilidade de se afetar e se comprometer com o outro. Como destaca Zanella (2006, p. 36): “Nas relações sensíveis é que é possível reconhecer a potência criadora que afirma o ser humano enquanto humanidade”

De maneira que, a partir das trocas de experiências e sensibilidades, os jovens criam vínculos entre si que considero caracterizar a experiência de aprendizagem cooperativa desenvolvida no PRECE de forma dialética e dialógica. Cooperação que faz da atividade de formação vivida no programa uma construção ao mesmo tempo singular, social e política. No entanto, considero que compreender os processos de formação cooperativa no PRECE é entrar em contato também com as contradições do programa uma vez que ao mesmo tempo em que se consegue nas células de aprendizagem cooperativa desenvolver experiências exitosas de inclusão nos próprios grupos se evidenciam práticas preconceituosas que denunciam, como já discutido, a dificuldade de se trabalhar com a diferença, como registrei em meu diário de campo ao longo da pesquisa.

Ao tratar das relações e afetos que caracterizam o processo de formação que vivenciam os jovens formadores destacam a importância das relações de amizade que constroem no programa. A partir da análise das produções da pesquisa de campo junto aos precistas pude identificar nas atividades que os jovens constroem conjuntamente uma postura afirmativa e ao mesmo tempo

contraditória em relação à compreensão das diferenças que constituem os grupos de formação nas células cooperativas.

Tal compreensão me faz aproximar os sentidos dos vínculos de amizade referidos pelos jovens ao envolvimento fraterno, solidário a partir da mútua identificação e partilha dos mesmos sonhos e desafios do que a uma postura de abertura para interações plurais capaz não apenas de reconhecer, como também interagir e revolucionar as relações sociais desenvolvidas pelos jovens pautadas não apenas na superação dos desafios que o contexto sócio-político e pedagógico que vivenciam apresenta, mas também de criação de “novas” formas de desenvolver a potência de vida e (trans) formação entre os jovens.

Para esclarecer sobre a postura afirmativa e ao mesmo tempo contraditória que identifique desenvolver-se entre os jovens nas atividades de formação compartilhada que os mesmos promovem destaco alguns apontamentos que pude tecer a partir das observações de campo na EPC de Pentecostes-sede registrado num dos últimos diários de campo que produzi na pesquisa:

Hoje já no final das observações de campo aqui em Pentecostes encontrei um monitor com necessidades especiais, nem sei mais como é o jeito politicamente certo de chamar alguém que tem alguma deficiência física, mas o fato é que o que me chamou atenção não foi a sua deficiência, o tamanho de seus braços, mas a forma como o grupo respeita e valoriza a participação do jovem na célula. É realmente incrível a postura segura e ao mesmo tempo fundamentada do jovem no desenvolvimento de suas atividades de monitoria, a forma como consegue mediar as discussões do conteúdo a ser apreendido, o domínio dos recursos metodológicos que utiliza, a forma como se faz parte do grupo em formação. Observar a atuação desse monitor me remeteu a fala de Quintino no I grupo focal realizado em Pentecostes logo no início da pesquisa e a fala de Gustavo já no II grupo focal realizado na mesma EPC, bem como as interlocuções que as mesmas receberam. Lembro que ao mesmo tempo em que os jovens buscaram demarcar a diversidade do grupo e a capacidade de desenvolvimento que encontraram no PRECE foram interpelados por comentários de outros precistas que apontam para a dificuldade de alguns jovens do programa valorizarem a diferença que os constituem. Dificuldade que encontrei também nas falas dos jovens da EPC de Paramoti, só que dessa vez os jovens não tinham restrições ou comportamentos preconceituosos entre os jovens precistas, mas em relação aos demais jovens do município que não participavam do PRECE, sendo estes considerados como acomodados por não buscarem se desenvolver através da educação. (Trechos de meu diário de campo realizado em 13 de novembro)

Ao ressaltarem os vínculos que constroem no contexto de formação compartilhado os jovens aproximam as interações e relações sociais que desenvolvem nas células de aprendizagem cooperativa do programa com as que vivenciam entre seus amigos e familiares. Como descrevem os próprios precistas:

Verdadeiros laços de amizade na célula que a gente pode chamar, assim, de irmão por que sabe dos problemas da gente, a gente convive no dia-a-dia e tal. Então, através do estudo eu consegui buscar uma outra família, um conjunto de amigos bem próximos que me conhecem tão bem quanto a minha própria família.

(Francisco no I grupo focal realizado em Pentecostes)

[...] É uma questão de amizade, assim das palavras que definem o PRECE pra mim, é amizade e companheirismo, se não fosse isso ninguém conseguia passar não. Porque é pesado, é barra, a gente percebe que não é brincadeira e a gente enfrenta tudo voluntariamente, a única coisa que paga mesmo é a amizade que é verdadeira e rica de todas as pessoas que estão aqui, por isso em volto.

(Larissa no I grupo focal realizado em Pentecostes)

[...] Então, pra mim, nesses sete anos que eu trabalho como monitor, pra mim, só me fez me engrandecer, só me fez me fortalecer no objetivo de transformar a comunidade, eu acho que nosso trabalho aqui é muito mais que só as disciplinas, pra mim, vir pra cá é fazer amizades, é construir uma nova realidade, é fazer com que esses jovens se tornem, é fazer uma conspiração de jovens que se unem para o bem, eu não tenho dúvida que o que eu tô fazendo é para melhorar a realidade daqui, dos jovens.

(Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista.)

Para refletir sobre o impacto das relações de amizade nos processos de ensino-aprendizagem e produção de subjetividade entre os precistas fundamento- me nos estudos de Ortega (2000), que com base nos estudos de Foucault (1994), compreende a amizade como ação ético-política associada à experimentação, à invenção de novas possibilidades de existência. Tal como define o próprio autor:

A amizade é uma forma de re-traçar e reinventar o político [...] a amizade hoje em dia representa uma possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar com a multiplicidade de forma de vida possíveis (ORTEGA, 2000, p.86).

Pensada como uma relação não de fraternidade, mas de solidariedade e resistência a ética da amizade busca, na concepção dos autores citados, reinventar novas formas de sociabilidade, para além de relações institucionalizadas na possibilidade de criação a partir da diferença. Como ressaltado nos apontamentos teóricos de Araújo (2005) e Falkembach (2007):

[...] uma amizade que já não diz respeito ao reconhecimento do mesmo. Essa amizade não é a que cria uma irmandade e, também, uma identidade, não é fraterna nem entre os iguais. Ela é, então, amizade à diferença, ao díspar, ao dessemelhante, ao outro. Ser amigo é possibilidade de acolhimento e hospitalidade ao que se apresenta como diferença radical.(ARAÚJO, 2005, p.4)

Identificar o papel ético-político da relação de amizade à recusa de formas de relacionamento e de subjetividade impostas institucionalmente abre possibilidade para a ação política que produz acontecimento. Expõe o interstício,

espaço de liberdade capaz de aceitar a pluralidade de sujeitos e relações e de incitar a necessidade de experimentar formas de sociabilidade que sejam produto de experimentação própria. Nesse movimento as relações de amizade vão produzindo formas de vida, de comunidade e subjetivação coletiva. (FALKEMBACH, 2007, p.142)

Através da análise das produções da pesquisa de campo junto aos precistas pude identificar, nas atividades que os jovens constroem conjuntamente, uma postura afirmativa e ao mesmo tempo contraditória em relação à compreensão das diferenças que constituem os grupos de formação nas células cooperativas, o que me faz aproximar os sentidos dos vínculos de amizade referidos pelos jovens muito mais ao envolvimento fraterno, solidário a partir da mútua identificação e partilha dos mesmos sonhos e desafios do que a uma postura de abertura para interações plurais, capazes, não apenas de reconhecer como também interagir e revolucionar as relações sociais desenvolvidas pelos jovens pautadas não apenas na superação dos desafios que o contexto sócio-político e pedagógico que vivenciam apresenta, mas também de criação de “novas” formas de desenvolver potência de vida e (trans) formação entre os jovens.

A partir da análise do presente núcleo de significação *cooperação como troca de conhecimentos e partilha de sensibilidades*, considero que destacar a singularidade das atividades e do contexto cooperativo de formação no processo de constituição subjetiva dos jovens formadores no PRECE contribuiu para que pudesse compreender a importância da dimensão sensível e relacional, que corroboram para a transformação dos jovens envolvidos nas atividades de formação cooperativa. Ao caracterizarem a dimensão compartilhada dos processos de formação que vivenciam e promovem no PRECE, os formadores destacaram a importância não apenas dos vínculos de amizade que constroem no programa, como também das relações em grupo e junto à comunidade, temática abordada no próximo núcleo de significação, ao compreender a experiência de formação dos precistas como um processo ativo, grupal, e político.

3.7. Formação cooperativa: um processo grupal, simbólico e político:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-lei 9.394/96)

Os avanços na legislação brasileira acerca da compreensão e fomento dos processos de formação humana em diferentes contextos e relações sociais é uma conquista relativamente recente e um desafio cotidiano no campo da educação formal que vem buscando diversificar suas

estratégias político-pedagógicas de envolvimento de diferentes atores sociais com os contextos e com os processos de formação nas quais estão inseridos. Assim, considero que o artigo I da LDB aponta para a possibilidade de valorização e integração dos aprendizados construídos nos movimentos sociais como elementos reconhecidamente significativos na formação humana, como é caso do processo de formação desenvolvido no PRECE.

Assim, compreendo que embora com (contr)adições ⁶⁸ a experiência acumulada de formação compartilhada no programa corrobora para a criação de dispositivos e práticas sociais que contribuem para o desenvolvimento de múltiplos contextos e relações pedagógicas capazes de fomentar a prática de formação cooperativa como uma experiência de desenvolvimento humano e social a partir da concepção de cooperação como um processo sócio- político e compartilhado de intervenção no mundo.

***Hamilton:** Eu não consigo me sentir um formador melhor estando já na faculdade e vendo os meus amigos, onde eles estão hoje, trabalhando todo santo dia carregando coco nas costas. Para mim eu vejo mais a faculdade hoje como um instrumento para conseguir ajudar os meus amigos, mais do que ascensão social. Eu não sei como é a visão do Tales que sempre morou na cidade, mas quem saiu do mato tem uma fibra muito grande, tem uma vontade de vencer, alguns têm a mesma vontade, outros desistem, mas basta me lembrar da minha infância lembrar de gente que tinha até mais capacidade do que eu e que tá por aí, sem oportunidades.*

(Diálogo entre Hamilton e Tales refletindo sobre a possibilidade de através de seus conhecimentos, experiências no PRECE e sensibilização com o contexto de vida de outros jovens do município de que fazem parte ampliarem as possibilidades de acesso a educação através de uma nova EPC)

Pois é, eu acho que o nosso objetivo principal no PRECE não é só preparar as pessoas que estão no pré- vestibular para esquecer outra parte, quando a gente entra aqui a gente sabe, vá mas volte e traga alguma coisa para sua comunidade desenvolva ela, não esqueça.

(Lena no I grupo focal realizado em Boa Vista)

(...) A imagem que eu peguei é essa aqui de uma pessoa torcendo para seu time assim, com aquela garra que nós temos também aqui no PRECE pelas brincadeiras, pelo estudo, mas também pela terra natal por que o PRECE é isso a gente tenta mudar não só a educação, também a política e a sociedade ele tenta interagir com o seu município em prol dele.

⁶⁸ Destaco que embora cada vez mais múltiplos e integrados os contextos pedagógicos de formação humana fazem parte de uma arena social em contínua tensão, disputa e negociação, por espaços políticos, reserva de mercado, subsídios financeiros, entre outros o que faz com que os contextos de formação humana ainda sejam apresentados em oposição como descrito na fala de alguns precistas já apresentadas no texto.

(Eduardo no I grupo focal realizado em Pentecostes tratando da formação no PRECE como um processo político de transformação dos sujeitos e da sociedade de maneira reflexiva, engajada e dialética. Grifo meu)

A compreensão dos processos de formação humana a partir das relações sociais construídas nas interações grupais, numa perspectiva histórico-cultural, segundo Zanella (1997), só é possível a partir da análise das tramas dialógicas desenvolvidas em contextos interpsicológicos de produção de conhecimento e subjetividade como processos integrados. De forma que para compreender as implicações subjetivas das atividades de formação desenvolvidas pelos jovens em grupos, no caso em células cooperativas de aprendizagem, considero necessário discutir acerca do sentido e das relações pedagógicas que os formadores em estudo constroem sobre os processos de aprendizagem que vivenciam nos grupos formativos que compõem.

Segundo os jovens formadores todas as atividades formativas desenvolvidas no PRECE orientam-se pelo trabalho em grupo a partir da partilha, no cotidiano dos jovens, de saberes, experiências e sonhos que são compreendidos pelos precistas como o combustível para superar os desafios que marcam o contexto social que pertencem contribuindo para que inúmeros laços de cooperação, solidariedade e amizade sejam criados entre os jovens em formação. Laços que corroboram para a busca de transformação dos sujeitos, relações e contextos sociais de formação que compõe o PRECE. Concepção evidenciada especialmente na fala de Renato ao sintetizar os múltiplos sentidos e os impactos da aprendizagem em grupo que desenvolve:

Eu acho muito importante esse trabalho de grupo, de monitor, de voltar pra cá, é como se eu fosse recarregar as baterias. Vir pra cá, encontrar essa turma é o mesmo que você se sentir fortalecido por que lá (universidade) você tá num mundo completamente diferente do seu. Quando você tá no grupo aqui você volta para uma realidade que você faz parte, eu me sinto assim, toda vida que eu volto eu venho com todo gosto, com muito prazer. Isso faz com o eu cresça também. Eu acho que eu vir pra cá, pra dar a minha aula, ou para compartilhar conhecimento é receber também conhecimento. Quando você vai trabalhar em grupo você acaba encontrando uma solução para as questões e acaba ficando com esse aprendizado para sua vida.

(Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista, grifos meus)

O processo de formação em grupo foi descrito por vários outros precistas como a construção conjunta do conhecimento entre os jovens ao valorizarem o saber, as dúvidas e o aprendizado tecidos entre pares através da interação social na possibilidade da troca de informações e experiências entre os jovens em formação nos grupos em que estão inseridos, como destacam os próprios sujeitos do estudo:

[...] eu acredito que sim, no sentido de que formador é um no grupo, quando eu tô no grupo, o grupo meio que uma força que a gente se sente meio que, eu me sinto um formador por que desde o primeiro momento eu sou uma força positiva.

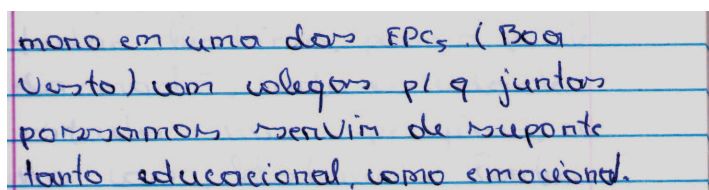
(Evandro no I grupo focal realizado em Boa Vista tratando de seu sentimento de pertença no grupo e de sua compreensão de grupo).

Eu concordo, eu acho que a gente aprende aqui, além de aprender lógico conhecimento científico a gente aprende a conviver em grupo, aprende a se relacionar, a tratar as pessoas, a tratar a vida com respeito. E tudo isso você ganha, não só comigo, é na interação, é que produz esse conhecimento. (Enquanto fala o jovem fazia o movimento das mãos de ida e vinda).

(Renato no II grupo focal realizado em Boa Vista ressaltando a importância da educação desenvolver habilidades de convivência social. Grifo meu)

Desenvolvidos a partir das interações sociais os processos de formação dos jovens precisistas contribuem para a criação de um contexto múltiplo e intersubjetivo de aprendizagem (COLAÇO, 2004) marcado pela criação de vínculos entre os jovens que operam na constituição subjetiva dos mesmos a partir do compartilhar de informações e afetos e na transformação do contexto sócio-político e comunitário nos quais são formados como destacado na atividade discursiva dos sujeitos em estudo:

Figura 41 – Diário de campo da precista Lena (3)



mona em uma das EPCs (Boa Vista) com colegas pl q juntos podemos servir de suporte tanto educacional, como emocional.

Pedro: *Por que você vê que tem soluções mais fáceis resolvendo com o grupo, a gente percebe logo. Tem também outras [questões] que eu não sei, mas que um estudante sabe, acontece muito isso.*

Facilitadora: *Aproveitando que tu já começou a falar, queria te perguntar, Pedro, com é que tu te sente te vendo na fita? Como é que tu descreveria tua atividade de formação?*

Pedro: *Assim, não sendo um profissional, a gente quando tá numa equipe tentando alcançar um resultado, quando a gente vê a participação do grupo, a gente se sente bem quando o grupo tá participando. Quando a gente estuda sozinho, quando a gente acerta sozinho o resultado é meu, mas quando é no grupo, o resultado não é meu, quando é no grupo acerta com o grupo, erra com o grupo, o resultado é do grupo, isso é que faz a gente se sentir bem.*

A fala de Pedro, ao tratar dos processos de formação que desenvolve, caracteriza a aprendizagem e a construção de subjetividades em grupo. De acordo com Pichón Riviére (1980)

o grupo se constitui como uma relação significativa entre duas ou mais pessoas em interação na busca de atender suas necessidades psicossociais marcadas pela natureza dialética e comunicativas dos processos de formação humana a partir das interações e práticas sociais que nos compõem.

A foto que eu escolhi representa a união, a união desse grupo, pois bem eu moro no interior e faço um sacrifício para vim para cá, para ficar nesse grupo. Eu só não desisti daqui por que esse grupo mostrou uma união muito grande. Se eu não sei alguma coisa alguém aqui compartilha comigo algo que eu não sei. O PRECE é um programa de educação em células cooperativas.(falando pausadamente) Existe aquela cooperação de todos e isso é muito importante para um grupo nascer.

(Ítalo no I grupo focal realizado em Paramoti)

Nesse grupo aqui vai, a partir da atitude, da ação coletiva, você vai crescendo pessoal e academicamente, também na universidade você vê que a formação é pautada na participação, vai interagindo, vai procurar, vai colocando de acordo com você vai entrando no grupo, vai interagindo com o grupo esse grupo vai meio que fazendo uma interligação com você. Aqui você se vê à vontade e você vai crescendo. A partir desse conhecimento você não se restringe, seu conhecimento não fica só aqui, ele abrange todas as áreas da nossa vida. Se o sentido de formação que eu utilizei foi de forma correta não sei, mas pra mim isso é formação.

(Eugênio no I grupo focal realizado em Paramoti, destacando que a aprendizagem cooperativa é marcada pelo crescimento das pessoas e do próprio grupo)

Ao ressaltarem a teia de formação de que compõem, na qual se destaca a família e a comunidade de que fazem parte como grupos de referência, considero que os precisam reconhecerem-se como parte de um contexto, construídos e construtores de relações sociais que podem tanto contribuir para a formação dialética dos mesmos, bem como para a transformação do contexto em que vivem, caracteriza, segundo Freire (1980; 1983), o caráter político da educação.

(...) Pra mim muito mais do que só dar aula é uma troca de experiências uma pessoa não vai ser ou não ser formadora só de uma disciplina, você tem a família, você tem a comunidade, você tem toda uma teia para chegar a formação

(Renato no I grupo focal realizado em Boa Vista).

Ao analisar os processos de formação desenvolvidos no PRECE compreendo que para que a educação seja desenvolvida como práxis ela não pode se dá apenas pelos compromissos e ações compartilhadas, no envolvimento de diferentes atores sociais como os processos de transformação social, mas principalmente através do desenvolvimento de processos reflexivos

marcados pela ação-reflexão-ação que potencializam a constituição da educação como um processo ético-político de transformação de sujeitos, saberes e realidades.

4. CONCLUSÃO

Ao iniciar a escrita da conclusão de um trabalho, muito além de suas considerações finais, que encerram o exercício dissertativo de relato e análise do problema e processo de pesquisa em estudo, fico a indagar-me, principalmente, sobre o que foi possibilitado construir ao longo da investigação, sobre como as questões iniciais que nortearam a pesquisa foram abordadas e quais os possíveis desdobramentos das mesmas ao suscitar reflexões acerca da temática, do contexto e das interações que caracterizam o processo de pesquisa. De forma que, para compreender as conclusões produzidas a partir da investigação desenvolvida discuto sobre o contexto que a originou, as implicações dos referenciais teórico-metodológico que subsidiam a produção e análise das atividades de pesquisa. Procuro destacar os potenciais reflexivos que a análise crítica e a socialização da experiência de formação no programa suscita, para pensar os múltiplos contextos e processos de formação em nosso país. Aponto ainda inéditas linhas de estudo acerca do contexto de pesquisa, dos sujeitos e relações sócio-pedagógicas de formação humana no PRECE que possam vir a corroborar para o desenvolvimento do programa e para a superação das lacunas e das contradições ,que além de suas potencialidades, também o constituem.

Para desenvolver o estudo, ao fundamentar o delineamento do problema investigativo, bem como a escolha dos referenciais teórico-metodológicos adotados e do contexto de pesquisa em diretrizes cooperativas, ancorei-me na possibilidade de compreender a educação como um processo dialógico e dialético de formação humana e transformação social. De maneira que, ao questionar as concepções de educação como (in)formação e (con)formação, como evidenciado no primeiro capítulo da dissertação, busquei identificar as possibilidades de desenvolvimento da educação como uma prática cooperativa tendo por foco a concepção da formação humana como um processo simbólico, ativo e relacional.

O estudo empírico elaborado a partir dos sentidos que os jovens em estudo produzem acerca da atividade formativa que desenvolvem, teve por base a análise da trajetória de formação compartilhada dos mesmos no programa, na qual foi evidenciado o processo de produção de conhecimento e subjetividade em células de aprendizagem cooperativa, concepção que embasou o problema de pesquisa em estudo. Destaco que ao adotar o enfoque colaborativo nas atividades de pesquisa realizei uma prática inédita no programa – a possibilidade de criação, no contexto pedagógico do PRECE, de momentos destinados à análise auto-reflexiva e compartilhada sobre as atividades de formação cooperativa desenvolvidas em diferentes EPCs.

Contextualizo que o enfoque colaborativo desenvolvido na investigação não foi apenas uma escolha metodológica para fins didáticos e operacionais das atividades de pesquisa, mas uma co-construção ao longo de todo o estudo desenvolvido a partir da compreensão da relevância da pesquisa, da natureza das práticas e dos conhecimentos científicos como saberes-instrumento que no encontro de saberes e experiências, concebendo a própria pesquisa como um processo construtivo-interpretativo de formação, se organizaram de forma múltipla e processual e foram delineadas a partir da inserção no campo de estudos e atuação dos jovens no contexto de formação dos mesmos.

A partir das estratégias metodológicas de pesquisa colaborativa, desenvolvi um processo de inserção e análise crítica do contexto sócio-ideológico em que se constituem as atividades de formação dos precistas visando a contemplar os objetivos específicos do estudo tendo por base a concepção defendida nos referenciais teórico-metodológicos adotados em que a produção da subjetividade se dá numa postura interativa de apropriação do contexto sócio-cultural em que nos inserimos.

Com a ampliação das atividades de pesquisa e o progressivo processo de inserção em campo (*lócus* do estudo) pude ter acesso às produções dos precistas pouco divulgadas, e junto aos mesmos promover processos de triangulação e autoscopia na pesquisa nos quais os sujeitos em estudo participaram ativamente a partir da negociação de sentidos e da troca de experiências, especialmente nos grupos focais realizados, uma vez que as filmagens e os diários de campo, cuja utilização no início da pesquisa foi destinada ao registro e análise crítica das atividades de formação desenvolvida pelos precistas, como forma de dar subsídio ao objetivo geral do estudo, foram utilizados pelos jovens para descreverem sua trajetória de formação no programa e para destacarem positivamente a importância do mesmo em suas vidas.

Ressalto que para os formadores a compreensão e interesse pela proposta de pesquisa apresentada radicou muito mais na possibilidade de conhecerem os outros precistas e em poderem se ver de outra forma através das filmagens, além de darem visibilidade às práticas e às conquistas da juventude precista em contraposição a outras metodologias de ensino. De forma que ao entrarem em contato com as filmagens das células de aprendizagem cooperativa de diferentes EPCs os jovens, ao contrário de analisarem as atividades desenvolvidas, se encantaram com a possibilidade de conhecerem os precistas e os contextos de formação de outras unidades do programa e de se verem valorizados e “em foco” nas filmagens que ajudaram a produzir.

Diante de tais acontecimentos os objetivos iniciais das filmagens tiveram que ser (re)negociados com os participantes do estudo na busca de envolvê-los significativamente na construção da pesquisa de modo que o debate, os processos de análise, ampliação, confrontação e transformação dos sentidos construídos sobre as atividades de formação desenvolvidas foram realizados principalmente nos grupos focais desenvolvidos em cada EPC envolvida na pesquisa. Nos grupos focais trabalhei as categorias educação-formação-cooperação a partir das produções dos próprios precistas valorizando ainda, como indícios de pesquisa, a análise da forma como os jovens compreenderam e utilizaram os recursos metodológicos propostos.

Ao analisar o enfoque dado pelos precistas às experiências de formação e atuação no PRECE nos diários de campo que produziram, destaco principalmente o processo polifônico de produção de sentidos e subjetividades no programa em que os mesmos se inserem, uma vez que vários jovens sentiram a necessidade de destacar literalmente os slogans institucionais do programa em seus registros pessoais.

Da mesma maneira que os precistas fizeram uso dos discursos institucionais para caracterizar o processo de formação que vivenciam no programa, como forma de compreender o contexto sócio-ideológico de produção de subjetividades nas atividades e interações formativas desenvolvidas no PRECE, também recorri a documentos de registro e apresentação formal do programa em eventos científicos e para órgãos parceiros como forma de colocar em debate os referenciais político- pedagógicos que, ainda que de forma pouco refletida, impactam na maneira como o programa é compreendido e analisado pelos atores sociais e instituições de fomento que o compõem ou que se articulam com o mesmo.

A necessidade de análise do contexto de formação dos precistas, como já descrito, adveio da compreensão pautada nos referenciais teóricos que adoto de que a subjetividade se forma num processo histórico-cultural e interativo no qual, através dos signos sócio-ideológicos, o sujeito significa as experiências que vivencia, regula e transforma sua conduta nas práticas sociais que forma e nas quais é formado. De forma que, desde o capítulo inicial da dissertação, nas análises dos núcleos de significação e das categorias de estudo, destaco que para que o processo de formação dos precistas aconteça de forma ativa, embasada e reflexiva é necessário que os mesmos se apropriem, sejam atores e autores no contexto político-pedagógico que formam e no qual são formados. Com base nesta concepção é que busco fomentar a análise crítica dos atuais limites e

potencialidades do programa e das implicações do mesmo para pensarmos os processos político-pedagógicos de formação em diferentes contextos sociais de nosso país.

As análises do processo sócio-ideológico de formação dos precistas nos núcleos de significação abordados ao longo do texto evidenciaram pontos de tensão que considero relevante encontrar estratégias para refletir junto a todos os precistas envolvidos no desenvolvimento das diversas atividades pedagógicas do programa e na representação institucional do mesmo, que organizo em cinco principais tópicos:

O primeiro tópico se refere à falta de momentos específicos de formação continuada para os formadores (estudantes engajados na promoção de atividades formativas, monitores, articuladores nas células de aprendizagem cooperativa e coordenadores de EPC).

Ao tratarem do processo de formação que desenvolvem, das orientações pedagógicas que recebem e dos impactos de sua trajetória de formação no PRECE em seus processos de constituição subjetiva, os formadores afirmaram formar-se na ação, na troca de experiências informais com os monitores mais antigos, sem passar por uma formação específica para atuar como formadores. Os jovens evidenciaram ao longo da pesquisa o desejo de conhecerem as diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas nas outras EPCs que compõem o PRECE e de refletirem sobre as experiências que desenvolvem como parte do processo de formação que vivenciam, o que deveria acontecer, segundo plano de trabalho institucional para as EPCs, na semana pedagógica de cada unidade e que, de acordo com os jovens em estudo, pouco vem sendo realizado.

Aos apontamentos dos precistas acrescento ser necessário nos possíveis encontros de formação dos jovens formadores serem abordados elementos dos referenciais teórico-metodológicos da Educação Popular e da Aprendizagem Cooperativa que empiricamente já embasam as atividades de formação desenvolvidas na grande maioria das células de aprendizagem cooperativa estudadas. Ressalto, assim, que a fundamentação das atividades formativas do PRECE apenas na experiência e compromisso compartilhado entre os sujeitos que compõem o programa não pode mais dar-se da mesma maneira que acontecia em sua origem num contexto em que os recursos disponíveis para a formação dos precistas eram apenas uma casa de farinha e o compromisso dos jovens mobilizados em transformar suas possibilidades de acesso à universidade e de construção de uma condição de vida melhor para si, seus familiares e para a comunidade a que pertenciam.

A partir da análise do material produzido compreendo como serem necessárias algumas mudanças no contexto formativo do PRECE para permitir que as experiências formativas no programa não se transformem em mero ativismo ou num processo de contínua reprodução de uma iniciativa ímpar que pôde transformar o contexto sócio-pedagógico em que se inseria, e que ao fazê-lo também precisa se modificar a partir de sua articulação com os potenciais e com as novas demandas que a educação como processo dinâmico, histórico-cultural e ativo de formação humana apresenta.

Ao caracterizar o PRECE como um marco no contexto formativo dos jovens nordestinos do campo ressalto o fato do mesmo se constituir como um programa com mais de quinze anos de experiência, que se destaca na ampliação das frentes de atuação da educação como uma prática sócio-política e comunitária; que se originou como uma experiência inovadora alicerçada na força da juventude de camadas populares mobilizada na construção de condições e alternativas dignas de acesso a uma educação de qualidade através do esforço compartilhado, do elo de compromisso construído pelos jovens em (trans)formação. Isto é percebido também pelo fato que cada vez mais cresce o número de parcerias institucionais e a quantidade de estudantes formados e em formação vinculados ao programa com acesso aos conhecimentos acadêmicos. Considero como urgente a necessidade de fazer encontrar saberes e experiências por meio da reflexão sobre o processo empírico, sócio-político e comunitário de formação dos precistas.

Dentre as possibilidades de novos estudos sobre o PRECE considero ser relevante trabalhar junto aos jovens numa pesquisa-intervenção a construção do projeto político-pedagógico de formação desenvolvido no programa a partir das singularidades e potenciais que o mesmo apresenta, das experiências já adquiridas em articulação com a reflexão crítica acerca do referências teórico-metodológicos e das situações-problema mais recorrentes no contexto de formação dos precistas.

Para compreender não apenas o contexto, como as condições de formação, de autoria da práxis e da experiência de constituição subjetiva dos precistas formadores, aponto a necessidade de refletirmos acerca da natureza do material pedagógico utilizado nas células de aprendizagem cooperativa.

- Logo, o segundo tópico que referi ser necessário analisar na compreensão do processo sócio-ideológico de formação dos precistas é relativo à natureza do material pedagógico utilizado nas células de aprendizagem cooperativa:

O PRECE se destaca por ser uma estratégia de formação alicerçada na inserção e transformação da realidade de jovens de camadas populares do contexto rural, que tendo por fundamento os referenciais teórico-metodológicos da aprendizagem cooperativa e como proposto no artigo I da atual LDB, busca integrar múltiplos contextos de produção de saberes (família-comunidade-escola) nos processos de formação que desenvolve. De acordo com o artigo 28 da referida legislação a educação no campo precisa ser compreendida e fomentada reconhecendo as singularidade que as constituem, reflexão que impacta em vários aspectos de formação do contexto pedagógico rural, dentre os quais, chamo atenção para a natureza, as condições e os critérios de utilização do material pedagógico utilizado nas células de aprendizagem cooperativa, pois, como registrado nas atividades de campo, a maioria das células trabalha utilizando fotocópia das apostilas de cursinhos tradicionais que são realizados em grandes capitais urbanas.

Além da natureza do material merece destaque a falta de planejamento, de autonomia e integração entre os jovens na elaboração do conteúdo programático a ser trabalhado nas células, uma vez que na grande maioria das escolas cooperativas acompanhadas as cópias do material de estudo já são entregues prontas aos articuladores e monitores para serem utilizadas nas diferentes células de aprendizagem cooperativa. Vale ressaltar que numa das EPCs pesquisadas, por falta de recursos financeiros os jovens não têm acesso às cópias do material, o que por um lado torna ainda mais precário o contexto de formação da unidade, mas também aguça a criatividade dos jovens a desenvolverem, a partir da utilização das ferramentas culturais e da necessidade de cada célula, os elementos da formação que irão trabalhar a cada encontro.

Ressalto que fomentar um olhar crítico para a natureza sócio-ideológica dos recursos pedagógicos e para o contexto em que são utilizadas as ferramentas culturais no processo de formação dos jovens é fazer um exercício de compreender a forma como os jovens têm condições de possibilidade de se apropriar da atividade de formação que desenvolvem construindo através dessa um exercício de autoria no seu papel de formador tendo elementos ainda para trabalhar o processo de formação que fomentam de forma dialógica em negociação com o grupo a partir da dinâmica de atuação de cada célula de aprendizagem cooperativa.

Como sugestão de futuras pesquisas sobre o PRECE considero relevante ser realizada uma análise crítica e aprofunda do contexto sócio-ideológico de formação dos precistas e a partir do qual, em consonância com as diretrizes da LDB, sejam criados recursos pedagógicos próprios ou voltados para a realidade de formação cooperativa dos jovens de classes sociais populares que

vivem no contexto rural que impactam diretamente na forma como os precistas conduzem, se apropriam e transformam o (con)texto em que são formados.

O terceiro tópico ressalta a forma como os precistas conduzem e se apropriam da apresentação institucional do programa, questionamento que pude desenvolver ao trabalhar com o conceito de campo-tema, o que me levou a acompanhar as transformações na maneira como os próprios precistas descrevem a atividade de formação que desenvolvem em diferentes contextos pedagógicos e institucionais.

As reproduções de alguns elementos presentes em tais contextos permeiam a dissertação de forma não apenas a ilustrar, mas principalmente a fundamentar a discussão dos elementos sócio-ideológicos que perpassam a forma como o PRECE é enunciado e por conseguinte a maneira como os jovens em formação no programa se apropriam do contexto, dos referenciais e dos valores sociais que embasam os processos de formação que compõem. Para desenvolver as análises do presente tópico parto da concepção afirmada nas diferentes atividades de pesquisa pelos jovens precistas de que educação não é apenas informação, mas uma relação construída no contexto social que compomos e com os atores sociais com os quais interagimos.

Ressalto como uma estratégia desenvolvida pelos jovens formadores para expressarem o sentido que constroem acerca das atividades e do contexto de formação que fomentam no PRECE o fato dos jovens nas atividades de pesquisa que participaram remontarem a sua trajetória de formação no programa através da qual os mesmos evidenciam a forma como se apropriaram do programa formativo em que estão inseridos.

Tal estratégia merece atenção por diferenciar-se da forma como é vivido e significado o processo de formação na grande maioria das escolas formais brasileiras em que muitas vezes o que mais vale é a “mensuração” do estudante pela quantidade de conteúdo que consegue absorver, nas quais (escolas formais) a identificação da relação contexto de formação-estudante muitas vezes se restringe a soma de um número de matrícula na chamada de cada sala ou na estampa do símbolo da escola no uniforme dos alunos. Esclareço que desenvolvo tais considerações tendo por base a reflexão dos precistas sobre as diferenças entre os processos de formação que vivenciam nas escolas populares e nas escolas formais.

A análise do terceiro tópico, em especial, evidencia a abertura construída junto aos jovens para que pudesse me inserir no contexto de formação desenvolvido no PRECE, envolvendo os sujeitos participantes do estudo num processo colaborativo de pesquisa no qual, através de uma

postura exotópica, pude compreender e evidenciar junto aos mesmos algumas (contr)adições que perpassam a forma como é descrito e vivenciado o contexto formativo nas células de aprendizagem cooperativa.

Dentre os pontos que considero como contraditórios no programa merecem destaque a análise do sentido de cooperação que embasa as atividades de formação no PRECE e a concepção de educação desenvolvida no programa que me levaram a refletir sobre como os jovens significam a experiência de participação no PRECE em suas trajetórias de formação e os objetivos que os levam a participar do programa dedicando-se à formação compartilhada de si e de outros jovens, o que me remete ao quarto tópico no qual analiso o sentido de cooperação que embasa as atividades de formação no programa.

Considero que, como não há um momento de discussão específica sobre os referenciais teóricos que embasam as diretrizes político-pedagógicas de formação cooperativa no programa, são construídos múltiplos e contraditórios sentidos e práticas formativas tendo por base uma vaga e interessada noção de cooperação.

Entre os participantes da pesquisa o conceito de cooperação esteve deveras associado à metodologia de ensino, compreendido por alguns jovens como uma tecnologia nova e eficiente de formação devido aos resultados que vem alcançando em possibilitar a ampliação do número de estudantes envolvidos e com condições de acesso à universidade. Já para outros precisistas que também compreendem a cooperação como uma metodologia de ensino, a mesma é descrita como uma técnica a ser absorvida no processo de formação de formadores o que evidencia a falta de embasamento teórico ou mesmo de reflexão acerca do referencial central no contexto de formação que desenvolvem.

Ao trabalhar a categoria cooperação nos primeiros grupos focais realizados junto aos jovens, ao ter acesso às apresentações institucionais do programa para agências de fomento parceiras do PRECE e ao ter contato com o cotidiano de formação dos precisistas nas atividades de campo, vislumbrei ser relevante as influências da igreja nas práticas cooperativas desenvolvidas no programa ao se associar cooperação à solidariedade e à doação, ou ainda à reprodução dos ensinamentos de Deus entre os homens. Apesar da força que os valores religiosos têm para a grande maioria dos precisistas, nas produções acadêmicas dos mesmos a cooperação associada a valores sócio-religiosos aparece de forma velada.

Outro fator que caracteriza a formação cooperativa descrita pelos precistas que merece análise é a articulação família-comunidade-escola que os jovens afirmam desenvolver a partir das experiências de atuação comunitária que realizam e na importância dada aos valores e aprendizados construídos no seio familiar para os precistas, num contexto em que os vínculos construídos entre os precistas associam as EPCs a grandes e diversas famílias. No entanto, fico a indagar-me: Como o PRECE coopera com a escola formal? Como as comunidades além de *lócus* de atuação dos projetos de intervenção social dos precistas são consideradas como partícipes e co-construtoras dos processos de formação desenvolvidos pelos precistas? Ou seja, como a rede sócio-comunitária, e nela incluem também as escolas formais, é articulada no desenvolvimento de experiências cooperativas no PRECE?

Ao procurar respostas para as indagações recém apresentadas retomo as discussões dos primeiros grupos focais realizados nas EPCs de Paramoti e Pentecostes nos quais é registrada a dificuldade dos jovens em se inserirem e compreenderem o potencial da diferença, do conflito e da capacidade de negociação ao se trabalhar com o humano em processos interativos de formação. De forma que olhar para os jovens que não participam do PRECE, que questionam ou ainda “não absorveram a metodologia cooperativa”, que não se reconhecem na família PRECE, ou ainda que trazem pontos de tensão nas relações de amizade fraterna que constituem os vínculos entre os precistas são considerados entraves na rede de formação cooperativa.

Considero a análise e a vivência do processo de formação cooperativa no PRECE como uma experiência contraditória, pois ao mesmo tempo em que o sentido de cooperação entre os precistas cria um processo ideológico de exclusão da diferença, potencializa ainda o desenvolvimento de laços, vínculos de compromissos, afetos e aprendizados entre os precistas que os possibilita se sentirem fortalecidos e valorizados em suas experiências e esforços para superar as adversidades do contexto precarizado de formação da juventude de camadas populares no campo. Tal apontamento me faz refletir sobre os significados que os jovens atribuem ao próprio PRECE e à experiência de participar do programa que leva os jovens a potencializarem a “oportunidade” de formação que encontram no PRECE em detrimento ao desenvolvimento de uma análise crítica e fundamentada capaz de ampliar as reais contribuições do programa na formação dos jovens e a efetiva rede de articulação que o mesmo precisa ampliar para contemplar os objetivos sócio-político pedagógicos que se procura desenvolver no contexto de formação do PRECE.

Esclareço ainda que até então venho tratando dos jovens precistas como um todo e dos processos de formação desenvolvidos no PRECE de forma geral pelo fato dos jovens no início da pesquisa afirmarem que, no contexto cooperativo do programa em que se inserem, todos são formadores e fazem parte de um processo compartilhado de formação desenvolvido no programa o que fez com que vários dos jovens, para tratar do sentidos e das implicações subjetivas que constroem acerca da atividade de formação descrevessem sua trajetória de formação no programa destacando os vínculos e as negociações de papéis sociais que constroem entre os demais precistas no contexto formativo que constituem. Após a realização dos primeiros grupos focais, no entanto, nas elaborações dos diários de campo e na análise das filmagens das atividades de formação pude destacar as singularidades que perpassam as *atividades de formação e suas implicações subjetivas* mais especificamente para os jovens envolvidos nas atividades formativas, os quais, consensuei junto aos mesmos, denominar de formadores levando em consideração principalmente o sentido e o envolvimento que os mesmos constroem acerca da atividade de formação que desenvolvem.

Além de pensar o contexto e as relações sócio-pedagógicas que constituem os processos de formação dos precistas considero relevante discorrer sobre os múltiplos sentidos que a educação (categoria central de estudo na presente pesquisa associada às categorias formação e cooperação) adquire entre os precistas. Temática que abordo no quinto tópico analítico do estudo através do qual analiso as implicações subjetivos do sentido de educação para os jovens que participam do PRECE que a descreve como oportunidade, atividade, superação e possibilidade de futuro.

Diante do contexto de vida adverso e das restritas oportunidades de vivenciarem uma educação de qualidade no contexto rural ou ainda de terem um emprego que garanta condições de vida digna e confortável, os jovens buscam no PRECE, através da educação, a *oportunidade* de se prepararem para o vestibular, realizando em células de aprendizagem cooperativa, junto a jovens mais experientes no programa, uma revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio, de forma que ao comporem um processo de formação cooperativa, como registram os próprios estudantes, os mesmos são continuamente convidados a participar ativamente do contexto formativo desenvolvido na EPC que fazem parte, seja atuando nas próprias células de aprendizagem em que estão inseridos ou em intervenções comunitárias em articulação com os formadores que já têm inserção universitária e na dinâmica de trabalho junto à comunidade.

Considero que, pelo fato dos precistas não receberem formação específica para atuar como formadores, ou mesmo por conceberem que a formação acontece apenas na prática e na

experiência compartilhada, os jovens, na busca de uma inserção ativa no programa de formação do PRECE, começam a dedicar-se sobremaneira à promoção e à vivência de atividades de formação em sua grande maioria por mais de dez horas diárias durante um período que varia entre seis meses e quatro anos até que consigam ingressar na universidade alcançando a *superação* das condições adversas e do precário contexto de acesso à educação em que estão inseridos, ressalto assim que o conceito de superação é deveras significativo e ao mesmo tempo bastante problemático ao se pensar o sentido de educação para os jovens precistas.

Ao terem por foco a valorização de uma oportunidade ímpar, a necessidade de superarem as lacunas deixadas pelo processo de educação que vivenciaram na escola formal e o contexto adverso que a condição social que possuem, os jovens: restringem os momentos de reflexão e fundamentação teórica da experiência que desenvolvem; limitam o tempo dedicado às práticas culturais e de lazer realizadas junto à família e à comunidade a que pertencem; e deixam de viver o presente, de se sentirem como jovens em busca de acesso a uma educação que lhes assegure uma possibilidade de futuro, como afirmam os slogans institucionais do PRECE por vezes (re)produzidos pelos jovens.

A análise dos sentidos produzidos pelos precistas acerca do processo de formação que vivenciam, bem como a reflexão sobre as condições sociais em que são formados diante das escolhas realizadas para se adequarem ao ritmo de estudo desenvolvido pelos precistas mais antigos me faz indagar sobre: a forma como o presente, os aprendizados, as transformações e experiências cotidianas vem sendo vividas pelos jovens, bem como sobre as (trans)formações desenvolvidas pelos jovens através da atividade de formação que realizam.

Apresentadas algumas contradições que marcam os processos de formação desenvolvidos no PRECE considero relevante destacar as contribuições que a práxis desenvolvida no programa apresenta para refletirmos sobre a educação brasileira, dentre as quais destaco o fato dos precistas valorizarem a colaboração em detrimento da competição de maneira que ao desenvolverem suas atividades formativas não pensam apenas em si, ou na aquisição de conteúdos, mas nos potenciais das relações sociais que constroem no programa, que segundo os jovens em estudo, os desenvolvem para “conviver no social”, remetendo noção de educação como um processo sócio-ideológico e interativo de formação humana e não apenas com instrução. Destaco ainda como deveras necessário ao contexto sócio-cultural e político em que nos inserimos a importância de serem fomentadas experiências pedagógicas cooperativas pautadas na negociação compartilhada de

saberes, experiências e utopias capazes de promover condições de vivência da educação como práxis.

Em contraste com o contexto mercadológico e uniformizante em que desenvolvem as atividades de formação em grandes e padronizados empreendimentos educacionais voltados prioritariamente para o ingresso dos jovens no vestibular e para a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, os precistas orientam suas atividades de formação de modo a promover um processo intersubjetivo de construção de conhecimentos e subjetividades cujo foco são as interações sociais e o campo simbólico e afetivo de formação desenvolvido pelos jovens através da mediação pedagógica de formadores mais experientes no programa.

Merece destaque ainda entre os precistas as estratégias que encontram para se definirem como formadores ao valorizarem a importância das experiências acumuladas pelos jovens em formação e os potenciais da aprendizagem no grupo, bem como o envolvimento dos mesmos no elo de compromisso com a formação continuada de si e dos demais jovens que compõem o programa.

Ressalto que a experiência de formação dos precistas nos ensina a importância e os potenciais da participação dos jovens na co-construção do contexto formativo em que estão inseridos, o que considero contribuir para o fato dos precistas desenvolverem um olhar positivo sobre si e sobre a educação como uma ferramenta de transformação e desenvolvimento humano e social fomentando um olhar permeado de esperanças, sonhos e utopias sobre o processo de formação que se engajam ativamente.

Lembro que ao trabalhar com os precistas interagi com jovens que tem inúmeros indicadores sociais para serem considerados em situação de risco e vulnerabilidade social e que ao contrário da posição de vítimas queixosas, “oprimidas” diante das desigualdades sociais que os constituem consideram-se como lutadores de aprendizagem mesmos recebendo pouco suporte do Estado, de outros contextos pedagógicos e da sociedade em geral para co-construirmos o processo de transformação de si, do contexto em que estão inseridos e das práticas pedagógicas em nosso país.

Diante das considerações apontadas destaco como relevante serem ampliados os processos de formação compartilhada desenvolvidos no PRECE em articulação com a rede sócio-comunitária em que o programa se insere, de maneira que os jovens encontrem suporte para as atividades de formação que desenvolvem, bem como acrescentem às mesmas o contato com a diversidade social

e com as experiências culturais que se constituem como necessárias para o desenvolvimento simbólico do humano, criando entre os precistas possibilidades de se reconhecerem na condição de jovens e de serem protagonistas e autores não apenas de iniciativas inovadora de educação, como também de suas vidas, uma vez que para que o desenvolvimento humano aconteça em sua plenitude precisam estar envolvidas a transformação social e singular dos sujeitos.

A partir do exposto, como possível desdobramento do estudo sugiro ser relevante o desenvolvimento uma pesquisa voltada a ampliar a análise crítica dos processos de formação no PRECE que contemple a compreensão integrada das diferentes iniciativas e estratégias de formação pedagógica e sócio-comunitária desenvolvidas no programa, avaliando, ainda junto aos precista, a possibilidade de uma inserção dialógica dos jovens na comunidade e a ampliação da articulação do programa com a rede sócio- comunitária em que se constitui.

Com a recente criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) na UFC associada à vinculação dos jovens precistas ao programa “Conexões de Saberes” ampliam-se as possibilidades de articulação de saberes oriundos dos contextos de ensino-aprendizagem que caracterizam as experiências de educação popular e cooperativa e as experiências de formação no contexto acadêmico “formal” embasado nos paradigmas científicos de produção do conhecimento. Como possível desdobramento dos estudos sobre o processo de formação dos precistas pode-se desenvolver uma investigação voltada a analisar ou mesmo co-construir a integração de diferentes campos de saberes e experiências no contexto universitário, o que pode produzir subsídios relevantes para se pensar a prática de extensão universitária.

Além das considerações até então tecidas acerca dos processos de formação dos precistas, a partir da singularidade do problema de pesquisa delineado para o presente estudo, merecem destaque às análises das implicações subjetivas das atividades de formação desenvolvidas pelos precistas que atuam na condição de formadores no programa. Dentre as quais destaco a forma como os formadores se percebem e são percebidos no grupo a partir da posição de referência que conquistam nas células de aprendizagem cooperativa pelas experiências que adquiriram e, no caso dos monitores, se acrescenta o fato dos mesmos por já terem passado no vestibular alcançando, em parte, o objetivo da superação dos sofrimentos e das adversidades que marcam o contexto sócio-econômico e pedagógico dos jovens que moram no campo.

A partir das atividades de campo pude analisar que os jovens são percebidos e se sentem como referência no grupo de formação que compõem, afirmando terem prazer e múltiplos

aprendizados nas atividades que desenvolvem por serem parte do elo simbólico de formação continuada e solidária dos precistas, o que os fazem se sentirem mais autoconfiantes, sonhadores, desenvolvidos e preparados “psicologicamente” para enfrentar as transformações que o conquistado ingresso no ensino superior apresenta.

Ao desenvolverem atividades formativas, os jovens mudam a maneira como compreendem o programa na busca de desenvolver uma intervenção ativa, responsável e em sintonia com as necessidades do grupo e da EPC que fazem parte. Dentre as produções discursivas dos formadores mais antigos já é possível apontar reflexões críticas sobre os limites e potencialidades do atual contexto de formação das EPCs. Alguns jovens evidenciaram abertura para a promoção de um exercício de meta-cognição sobre as atividades que desenvolvem nas células e nas atividades administrativas do PRECE e já vêm desenvolvendo mudanças em sua postura com formadores.

A análise das produções dos jovens ao tratarem dos sentidos e das implicações subjetivas das atividades de formação que desenvolvem registram a possibilidade dos formadores ampliarem sua capacidade de organização autônoma do contexto e das estratégias pedagógicas que promovem de forma a auto-regularem sua conduta. Os jovens formadores registram a possibilidade de através das atividades de formação que co-desenvolvem ampliarem a rede de relações sociais, afetivas e simbólicas que são a matéria-prima da formação do ser humano de forma integrada, o que se expressa na capacidade dos jovens formadores de valorizarem as experiências e aprendizados em grupo, além de criarem condições sociais favoráveis para produzirem e expressarem criticamente e em diferentes contextos sociais suas opiniões.

Além de apontar as transformações descritas pelos formadores a partir da atividade de formação que desenvolvem é necessário discutir o fato de muitos dos jovens formadores utilizarem o contexto das atividades formativas apenas para repassar as “tarefas” e textos escolhidos previamente com base na técnica cooperativa *absorvida* como metodologia de ensino, para valorizar e normatizar as experiências formativas no programa. Tal prática acaba por tornar as atividades de formação desenvolvidas pelos precistas como estratégias sócio-ideológicas também de (con)formação, o que remete a idéia da educação como uma ferramenta que em si mesma não tem sentido, mas que dependendo do contexto, dos atores e interesses sociais em que é desenvolvida, numa abordagem crítica e criativa também se constitui como condição de possibilidade de (trans)formações de pessoas e práticas sociais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scrita, 1994.

ABRANTES, A. A.; SILVA, N.R.; MARTINS. (Orgs). **Método sócio-histórico em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, M.B.; M; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, Cortez, 2002.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira y OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, jun. 2006, vol.26, no.2, p.222-245.

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2007.

ANDRADE-NETO, A. S. e MAZZETTO, S. E. M. Relato de uma experiência: mútua cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação; **Revista PerCursos** v.7 n° 1 ano de 2006. Disponível em: pepsic.bvs-psi.org.br/scielo. Acesso em: 11 de março de 2009

ARAÚJO, Fabio. Do amigo qualificado à política da amizade. **Estilos da Clínica**, São Paulo, dez. 2005, vol.10, no.19, p.84-105. ISSN 1415-7128.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette & MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; MANÇANO, Bernardo Fernandes. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAKHTIN, Mikail (Volochinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huctec, 1988.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Ivone Garcia; MAGALHAES, Solange Martins Oliveira. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, dez. 2004, vol.4, no.2, .

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz.(Orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

BARROS, J. P. **Considerações sobre a práxis do (a) psicólogo(a) nas Raízes de Cidadania e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza.** Monografia (Psicologia) Universidade Federal do Ceará. Obra não publicada. Fortaleza, 2007.

BARROS, J. P, et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.** [online]. 2009, vol.21, n.2.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BATISTA, Adrian [et al]. **Caminhadas de universitários de origem popular-UFC.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2002, Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 de setembro de 2008.

BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J.P. **Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Refletir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: APM, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** Unicamp: Campinas, 1997.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de referência do programa conexões de saberes.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de fevereiro de 1998.

CHAVES. Hamilton Viana. **Estratégias de mediação e construção compartilhada do conhecimento entre surdos.** Mestrado (Dissertação em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: CE, 2006.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A. e Finger, M. O método (auto)biográfico de formação. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, 1988.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. Tese (doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COLAÇO, V. F. R et al. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 24 Set. 2008.

COLAÇO, V. F. R.; PEREIRA, E.; CHAVES, H. V.; PEREIRA Neto, F. E. & Sá, T. S. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**. (Natal), v.12, n. 1.

COLAÇO, V. F. R.; MOTA, M. L. A.; CHAVES, H. V.; PEREIRA, E. & SÁ, T. S. (2005). **Estratégias de Mediação em situações de Interação Infantil e seu Papel na Construção de Conhecimento e Subjetividade**. Relatório de Pesquisa. Fortaleza: UFC. (não publicado).

COLL, César ; ONRUBIA, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo : Loyola, 1998.

CUNHA, M. D. Subjetividade e Constituição de Professores. In: REY, F. G. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

DIAS da Silva, Maria H. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 44. 1998.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Especulações em torno da palavra homem. In: **Versiprosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Mãos Dadas. In: **Sentimento do Mundo**. Disponível em: www.memoriaviva.com.br/drummond /-- sentimento de mundo. Acesso em: 12 de fevereiro de 2010.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, Abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 Mar. 2009.

ELIAS, C.R.; AXT, M. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v.16, n.3, p.17-28, 2004.

ENGELS, F. **A dialética da natureza** . 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. MST, "escola da vida" em movimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, agosto de. 2007 .

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 Mar. 2009

FRANTZ, Walter. A organização cooperativa: Campo de educação e espaço de poder. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 242-264.

FREIRE, Paulo; MACEDO; Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2º Reimpr., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 32.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. T. A **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF, 1994.

_____. Bakhtin e a Psicologia. In Faraco et al. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 1996.

_____. (Org). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo. CD – **Sessão especial 24.^a ANPED: tecnologia e subjetividade**, 2000.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M. T. A; Jobim e Souza; Kramer, S. (Orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 22 de setembro de 2008.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. **Psicol. educ.** dez. 2004, vol.19 . Disponível em: . <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo> Acesso em 22 de setembro de 2008.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização**: o que nos revela o cotidiano do professor. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Obra não publicada. Fortaleza, 2005.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 de setembro de 2008.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 Mar. 2009.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: Interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

GÓIS, C.W. de L. **Psicologia Comunitária – Atividade e Consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

GÓES, M. C. R ; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, 17, 31-45, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2006, vol. 4, n. 50.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R.; MARTINS. (Orgs). **Método sócio-histórico em psicologia social**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2005.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995, p.95-114.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. RJ: DIFEL, 2000.

GUTIERREZ, Francisco. **Educación como práxis política**. México, Siglo Veintiuno 1984.

IBIAPINA, I. M. L. M.. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos, 1 ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

JUSTA, R.F.C. **A vingança de Joãozinho ou a aprendizagem inventiva no ensino de Psicologia**. Monografia (Psicologia) - Universidade Federal do Ceará. Obra não publicada. Fortaleza, 2008.

- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996.
- KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: Arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 22 de setembro de 2008.
- _____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.** Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 Setembro de 2008.
- LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC. 2004.
- LEONTIEV, A. **Atividade, consciência, personalidade**. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1981.
- _____. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEWIN, K. **Field Theory in Social Science**. London: Tavistock Publications, 1952
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LUZ, Helton Lopes. **PRECE – Programa de educação em células cooperativas: um movimento de educação para a autonomia**. (Monografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2006.
- MACHADO, A. M., FERNANDES, A., ROCHA, M. **Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, Aug. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 Mar. 2009.
- MANFREDI, Sílvia M. A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: **A questão política da educação popular**. Carlos Rodrigues Brandão (Org.). 2^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes. 2003. 228 p.

MARTINS, S.T.F., ABRANTES, A.A., SILVA, N.R. (Org.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES** , Campinas, v. 19, n. 44, 1998 . Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 22 de Setembro de 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis:Vozes, 2003

MORAES, Vinícius de. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NASCIMENTO, Milton e TISO, Wagner. **Coração de estudante**. Universal Music, 2001. 1 CD (45 min). Serie Sem Limite.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.) **Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1992.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. & FIGUEIREDO, João Batista de A. (org). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PAIVA, E.V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: Paiva, E.V. de (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro; DP&A, 2003, P.47-65.

PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**. Vol.20 Disponível em: pepsic.bvs-psi.org.br/scielo. Acesso em: 11 de março de 2009.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **A criança e o adolescente no cenário de redemocratização: representações sociais em disputa**. Fortaleza: 2001. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará.

PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação de docentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 28 de novembro de 2008.

PINO, A. **As Marcas do Humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. Formação operária: arte de ligar política e cultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 11 Mar. 2009.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMOS, Edla. **Análise ergonômica do sistema hiperNet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia**. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Rio Grande do Sul, 1996.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson; 2005.

RODRIGUES, Francisco Antonio Alves. Educar-se em colaboração: um encontro entre sujeitos. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. & FIGUEIREDO, João Batista de A. (org). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecostes-Ceará**. Mestrado (Dissertação em Educação Brasileira). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

RODRIGUES, L. Como se conceitua educação popular. In: **Educação popular: outros caminhos**. 2 ed. João Pessoa: Editora universitária, 2001.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, Oct. 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 11 Março de 2009.

SANCOVSCHI, B. “Devir-Mestre: ocasião de um encontro Deleuze/Vigotski”. In: **CDRoom II Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação**, 2004.

SADALLA, A.M.F.A.; LARocca, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa de formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.419-433, set./dez. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991

_____. **A Nova Lei da Educação. LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas**. 2ª edição Campinas, SP, 2000.

SMOLKA; Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M.C.R; PINO, A. A Constituição do Sujeito: Uma Questão Recorrente? In: WERTSCH, J, V. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 143-158.

SMOLKA, A. L. B.. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa**, Campinas, São Paulo, v. 1, n. 50, 2000 p. 26-40.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004. p. 35-49.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOBRINHO, J.A.M.C.(Org.) **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de Análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Benjamin, Bakhtin e Vygotsky**. Campinas: Papirus, 1994.

SPINK, M.J.P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Psicologia social e saúde**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 mar. 2009.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas: por um novo padrão de trabalho para os Sociólogos do Século XXI? IN: **Sociologias, Metodologias Informacionais**. Porto Alegre, UFRGS. IFCH, 2001,

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

TOCHON, F.V. **Video Study Groups**. Madson: Atwood Publishing, 1999.

VIEIRA, Emanuel Meireles. **Atividade comunitária e conscientização**: uma investigação a partir dos modos de participação social. Mestrado (Dissertação em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: CE, 2008.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (texto de 1930).

_____. **Obras escogidas- Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, A. V. ; BALBINOT, G. ; PEREIRA, R. S. . Re-criar a(na) Renda de Bilro: analisando a nova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 539-547, 2000.

ZANELLA, Andréa Vieira. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicol. cienc. prof.**, set. 2003, vol.23, no.3, p.68-75.

ZANELLA, A. V., & Pereira, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. **Estudos de Psicologia**, 6, 105-114, jan-jun, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira e SAIS, Almir Pedro. Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. **Aná. Psicológica**, Out 2008, vol.26, no.4, p.679-687.

ZANELLA, Andréa Vieira; ABELLA, Sandra Iris Sobrera. Relações sociais e poder em um contexto grupal: reflexões a partir de uma atividade específica. **Estud. psicol.** Natal, v. 8, n. 1, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2003000100010&lng=en&nr m=iso>. Acesso em 25 fevereiro de 2010.

ZEICHENER K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

WERTSCH, James; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

