



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

RENNAN LUZ LOPES

MENSURAÇÃO DA CRIAÇÃO DE VALOR SOCIAL EM UMA ESCOLA DE
APRENDIZAGEM COOPERATIVA

FORTALEZA

2024

RENNAN LUZ LOPES

MENSURAÇÃO DA CRIAÇÃO DE VALOR SOCIAL EM UMA ESCOLA DE
APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração. Área de concentração: Estratégia e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Lázaro da Silva Filho

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L855m Lopes, Rennan Luz.
Mensuração da criação de valor social em uma escola de aprendizagem cooperativa / Rennan Luz Lopes. –
2024.
90 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração,
Atuária e Contabilidade, Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. José Carlos Lázaro da Silva Filho.

1. Valor Social. 2. Aprendizagem Cooperativa. 3. Movimento Prece. I. Título.

CDD 658

RENNAN LUZ LOPES

MENSURAÇÃO DA CRIAÇÃO DE VALOR SOCIAL EM UMA ESCOLA DE
APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração. Área de concentração: Estratégia e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Lázaro da Silva Filho

Aprovada em: 12/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Lázaro da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Tereza Cristina Batista de Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Bruno de Souza Lessa
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof.^a Dra. Clara Suzana Cardoso Braga
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Às minhas filhas, Eliza Luz e Ranna Luz, por serem para mim fonte de motivação, disciplina e felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua orientação e proteção que tenho recebido durante toda a minha vida.

Agradeço como sempre à minha família, meu pai Elizeu (*in memoriam*), minha mãe Ana Célia e meus irmãos Helano, Elton, Alex e Ravena, por me mostrarem que, com fé, paciência e inteligência, sempre é possível ter sucesso. Além disso, por serem exemplo do poder de transformação que a educação pode causar na vida das pessoas, famílias e comunidades. Vocês são meus verdadeiros heróis e heroínas.

À minha esposa Erika, por me ajudar a dar passos firmes em direção à felicidade e ao sucesso e por manter-se forte e atuante no cuidado com nossas filhas, especialmente quando as atividades deste mestrado exigiam meu tempo às noites, finais de semana (e em várias madrugadas).

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará (PPAC/UFC), especialmente ao Mestrado Profissional em Administração em Controladoria (MPAC/PPAC/UFC), que me possibilitou aprender com os melhores professores e conhecer excelentes profissionais colegas de turma.

Ao professor Dr. José Carlos Lázaro, por ter me aceitado como orientando, por sua excelente orientação e pela demonstração de inteligência e empatia. Apesar de já figurar em lista dos 300 cientistas mais renomados do mundo, que considera especialmente publicações, Lázaro seria incrivelmente mais bem reconhecido se tal índice pontuasse, dentre outros atributos, a destreza, visão e empatia com as quais ele orienta seus estudantes de mestrado e doutorado.

Aos professores Dr. Bruno Lessa, Dra. Clara Braga e Dra. Tereza Batista, por terem aceitado participar das bancas examinadoras de qualificação e defesa final, pelo tempo, pelas valiosas reflexões e assertivas sugestões.

Ao Dr. Elton Luz Lopes, Diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa, pela sempre e imediata disponibilidade para me ajudar, seja nesta pesquisa seja na minha vida.

A todos os estudantes, professores e profissionais da EEEP Alan Pinho Tabosa, por todo o acolhimento e contribuição no desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor e fundador do Movimento Prece Dr. Manoel Andrade Neto, por sua infinita disposição em ser cooperativo e solidário com todos aqueles com os quais convive.

Ao Movimento Prece, especialmente aos Precistas que responderam o formulário desta pesquisa, pelo exemplo e inspiração que são para o mundo.

Aos professores do MPAC/PPAC/UFC, em nome de Augusto Cabral, Cláudia Buhamra, Daniel Barboza e Érico Veras, que me apresentaram as melhores abordagens em suas disciplinas.

Aos meus colegas de curso, em nome de Gerlyson e Mario Hélder, que compartilharam comigo momentos incríveis de aprendizado, resiliência e crescimento.

A vocês, caros leitores, por terem interesse nos assuntos aqui abordados e por acreditarem na pesquisa, na ciência, na cooperação e no valor social que todas as instituições representam.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mensurar o valor social de uma escola pública que utiliza sistematicamente a metodologia da aprendizagem cooperativa. Embora haja centenas de estudos publicados nos últimos 5 anos sobre valor social e sobre aprendizagem cooperativa, o que demonstra relevância dos assuntos, nenhum deles relaciona diretamente essas duas temáticas. Acredita-se que este tipo de metodologia de aprendizagem promove o desenvolvimento de mais capacidades e liberdades. Assim, propõe-se uma mensuração do valor social conforme proposta de Anand *et al.* (2009). Esta pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, com aplicação de *surveys* baseados em questionários em desenvolvimento sobre mensuração da criação de valor social e de utilização da aprendizagem cooperativa. O *survey* foi aplicado nas três séries da EEEP Alan Pinho Tabosa e, como grupo controle, com pessoas que participaram do Movimento Prece. Esta pesquisa contribui para ampliar literatura sobre o tema, atua como fonte de demonstração dos resultados entregues pela organização objeto deste estudo, serve de modelo ou inspiração para instituições auferirem seu valor social e/ou incrementarem sua proposta pedagógica com o uso da aprendizagem cooperativa e, por fim, contribui para a formulação de políticas públicas para escolas mais inclusivas, em tempo integral e com educação integral. Dentre os resultados, verificou-se que há correlação positiva entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa; dentre os cursos ofertados na Alan Pinho, o acadêmico apresentou maior índice de valor social; quanto aos constructos do valor social, a Alan Pinho apresentou os seguintes com maior pontuação: discriminação fora do trabalho/escola, liberdade religiosa, liberdade de pensamento e liberdade de expressão política. Por fim, esta pesquisa aponta que a utilização da aprendizagem cooperativa não apenas melhora o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também contribui para uma educação mais inclusiva, integral, democrática e com maior percepção de valor social.

Palavras-chave: Valor social; Aprendizagem Cooperativa; Movimento Prece.

ABSTRACT

This work aims to measure the social value of a public school that systematically uses the cooperative learning methodology. Although there are hundreds of studies published in the last 5 years on social value and cooperative learning, which demonstrates the relevance of the subjects, none of them directly relates these two themes. It is believed that this type of learning methodology promotes the development of more capabilities and freedoms. Then, this work proposes a measurement of social value as prescribed by Anand et al. (2009). This research used a quantitative approach, applying surveys based on questionnaires under development for measuring social value creation and the use of cooperative learning. The survey was applied in all three grades of EEEP Alan Pinho Tabosa and, as a control group, with people who participated of the Prece Movement. This research contributes to expanding literature on the subject, acts as a source of demonstration of the results delivered by the organization under study, serves as a model or inspiration for institutions to assess their social value and/or increase their pedagogical proposal with the use of cooperative learning and, finally, contributes to the formulation of public policies for more inclusive, full-time schools and with integral education. Among the results, it was found that there is a positive correlation between indices of social value and cooperative learning; among the courses offered at Alan Pinho, the academic course showed a higher social value index; concerning social value constructs, the Alan Pinho presented the following highlights: discrimination outside work/school, religious freedom, freedom of thought and freedom of political expression. Finally, this research points out that the use of cooperative learning not only improves students' academic performance, but also contributes to a more inclusive, integral, democratic education with a greater perception of social value.

Keywords: Social value; Cooperative and Solidarity Learning; Prece Movement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da dissertação	19
Figura 2 – Competências necessárias ao século XXI	31
Figura 3 – PRECE: uma sigla, três denominações	42
Figura 4 – Multiplicação do PRECE em EPC's	47
Figura 5 – Princípios que norteiam a dimensão formativa do PACCE	49
Figura 6 – População e amostra da pesquisa	55
Figura 7 – Testes estatísticos	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições/entendimento do conceito valor social	23
Quadro 2 – Benefícios da padronização do acompanhamento do desempenho de instituições com foco social	24
Quadro 3 – Capacidades humanas centrais de Nussbaum (2003)	26
Quadro 4 – Medidas da escala de mensuração de bem-estar propostas por Anand et al. (2009)	27
Quadro 5 – Os cinco elementos essenciais da AC propostos por Johnson e Johnson (2023)	29
Quadro 6 – Estratégias e ações de uma escola de aprendizagem cooperativa	40
Quadro 7 – Evolução do PRECE por fases e características	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil geral dos estudantes da Alan Pinho participantes desta pesquisa	60
Tabela 2 – Perfil geral do grupo controle, composto por pessoas oriundas do Movimento Prece	61
Tabela 3 – Teste Alfa de Cronbach para valor social	62
Tabela 4 – Teste Alfa de Cronbach para aprendizagem cooperativa	62
Tabela 5 – Teste de normalidade da amostra segundo curso profissional	63
Tabela 6 – Teste de normalidade da amostra segundo série de escolaridade	63
Tabela 7 – Teste de diferença de médias de valor social e de aprendizagem cooperativa segundo curso profissional	64
Tabela 8 – Teste de diferenças de médias de valor social grupo a grupo, segundo curso profissional	65
Tabela 9 – Teste de diferenças de médias de aprendizagem cooperativa grupo a grupo, segundo curso profissional	65
Tabela 10 – Teste de diferença de médias de valor social e de aprendizagem cooperativa, segundo série de escolaridade	66
Tabela 11 – Teste de diferenças de médias de valor social grupo a grupo, segundo série de escolaridade	66
Tabela 12 – Teste de diferenças de médias de aprendizagem cooperativa grupo a grupo, segundo série de escolaridade	67
Tabela 13 – Índice de valor social e índice de aprendizagem cooperativa da EEEP APT em 2023	68
Tabela 14 – Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, de acordo com r _o de Spearman	68
Tabela 15 – Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, de acordo com teste de Pearson	69
Tabela 16 – Constructos do valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa	70
Tabela 17 – Teste de diferença de médias dos constructos do valor social, segundo curso profissional	71
Tabela 18 – Teste de diferença de médias dos constructos do valor social, segundo série de escolaridade	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
EEEP APT	Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EIDEIA/UFC	Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica da UFC
EPC	Escola Popular Cooperativa
InoS	Grupo de Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade
ONG	Organização não Governamental
PACCE	Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PRECE	Programa de Estímulo à Cooperação na Escola
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
TBL	<i>Triple Bottom Line</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Contextualização e delimitação do tema	13
1.2	Questão de pesquisa	16
1.3	Objetivos.....	17
1.3.1	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>17</i>
1.3.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>17</i>
1.4	Justificativa	17
1.5	Aspectos metodológicos.....	18
1.6	Estrutura do trabalho	18
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.1	Valor social.....	20
2.2	Mensuração da criação de valor social.....	24
2.3	Aprendizagem Cooperativa.....	28
3	UMA ESCOLA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	34
4	MOVIMENTO PRECE, FONTE DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	42
5	METODOLOGIA	53
5.1	Tipologia da pesquisa.....	53
5.2	População e amostra	54
5.3	Procedimentos de coleta de dados.....	55
5.4	Procedimentos de análise de dados.....	57
6	ANÁLISE DE RESULTADOS	60
6.1	Descrição do perfil geral dos respondentes desta pesquisa	60
6.2	Diferenças quanto à percepção de valor social e de utilização da aprendizagem cooperativa	62
6.3	Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa	67
6.4	Constructos que formam o valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa	70
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS	76
	ANEXO A – QUESTÕES PARA MENSURAÇÃO DO VALOR SOCIAL.....	84
	APÊNDICE A – QUESTÕES PARA MENSURAÇÃO DO POTENCIAL DE LIDERANÇA COOPERATIVA E SOLIDÁRIA.....	87

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentado o tema deste trabalho através da realização de uma contextualização e delimitação da temática pesquisada. Em seguida, apresenta-se a questão de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa para a realização deste trabalho, os aspectos metodológicos e, por fim, a estrutura básica dos tópicos da dissertação.

1.1 Contextualização e delimitação do tema

Parte-se do entendimento de que o Estado tem a responsabilidade de garantir serviços públicos essenciais como educação, saúde, segurança e justiça, bem como segurança social. As ações do setor público, apesar do investimento envolvido, não visam ao retorno financeiro, mas à redução ou prevenção de problemas sociais (Correia *et al.*, 2020). Nesse contexto, Almeida (2021) ressalta que o objetivo principal do setor público é servir à população, com programas, projetos e ações voltados para atender às necessidades da população em áreas como educação, saúde e segurança.

No entanto, quando o Estado falha ou é ineficaz, problemas sociais surgem ou se intensificam. Isso abre espaço para a atuação de organizações sociais, que buscam atender a essa demanda social. Essas organizações do terceiro setor preenchem as lacunas deixadas pelo Estado e empregam 4,36% da força de trabalho mundial. Sua importância e relevância social e econômica têm crescido, atraindo a atenção da mídia, pesquisadores e instituições governamentais de regulamentação, fiscalização e controle (The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies, 2004; Raptopoulos; Silva, 2020).

Raptopoulos e Silva (2020) argumentam que as atividades de controle realizadas por várias partes interessadas serão mais eficazes se forem usadas melhores formas de medição de desempenho para avaliar e divulgar os resultados institucionais obtidos e oferecidos aos beneficiários das ações. Périgo (2018) fundamentou ao afirmar que a definição de sistemas de medição de desempenho e/ou resultados alinhados à missão e à estratégia organizacional, incluindo os benefícios para a sociedade, é essencial para o sucesso e a sustentabilidade da organização.

Apesar da importância de seu trabalho, as organizações sociais enfrentam dificuldades para medir e analisar seu desempenho. Segundo Polonsky, Grau e McDonald (2016), avaliar os impactos gerados por uma intervenção social é uma tarefa complexa, devido às especificidades de cada intervenção e sistema social. Não existe um modelo de avaliação

comumente aceito neste setor, pois cada iniciativa social é única (Molecke; Pinkse, 2017). Raptopoulos e Silva (2020) reforçam essa ideia, observando que a maioria dos estudos publicados sobre o tema focou na avaliação de práticas específicas de medição, como a apuração de indicadores financeiros e estratégicos em certos tipos de organizações. Até agora, não foi encontrado nenhum modelo de medição abrangente e consolidado.

Outra dificuldade persistente, segundo Calil (2012), é traduzir questões subjetivas em parâmetros objetivos. Passos (2003) fundamenta que as mudanças sociais não ocorrem por meio de relações causais lineares ou óbvias, mas em meio a uma rede que entrelaça eventos complexos. Assim, indicadores e métricas são recortes de uma realidade e raramente conseguem fornecer explicações por si só, exigindo interpretações e leituras cuidadosas. Ao buscar objetividade e clareza, o autor alerta para o risco de reducionismo.

A mensuração do desempenho de organizações sociais é um desafio crescente, destacado pela pressão para demonstrar valor social. Rosa (2018) aponta a necessidade de resposta à sociedade e legislação, enquanto Couto *et al.* (2017) veem o valor social como um símbolo de transparência e justificativa para investimentos públicos. A busca por ferramentas eficazes para avaliar impacto social é evidente, mas Braga (2020) observa carência de análise sistemática entre as metodologias existentes. Referências acadêmicas como Alvord, Brown e Letts (2004); Achleitner, Bassen e Roder (2009); Zahra *et al.* (2009); Arena, Azzone e Bengo (2015); Arogyaswamy (2017); e o IRIS (2018), apresentado por Global Impact Investing Network, oferecem perspectivas diversas.

Braga (2020) propõe um modelo baseado na análise do desenvolvimento como liberdade de Anand *et al.* (2009), adaptado para o terceiro setor, focando em capacidades e funcionalidades na linha da Teoria do Desenvolvimento como Liberdade proposta por Sen (2018). Este modelo considera quatro dimensões: afiliação, controle sobre o ambiente, segurança física e emocional, e trabalho, inspiradas nas capacidades humanas centrais de Nussbaum (2003). Nussbaum defende capacidades essenciais para uma vida digna, as quais foram reconhecidas por Anand *et al.* (2009) como um esclarecimento concreto das capacidades substantivas. As capacidades listadas foram: i) expectativa de vida; ii) saúde corporal; iii) integridade corporal; iv) sentidos, imaginação e pensamento; v) emoções; vi) razão prática; vii) afiliação; viii) preocupação com outras espécies (animais, natureza etc.); ix) lazer; e x) controle sobre o próprio ambiente (político, material).

Amartya Sen, laureado com o Nobel de Economia, propõe na sua Teoria do Desenvolvimento como Liberdade que o desenvolvimento transcende o crescimento econômico, focando na expansão das liberdades e capacidades individuais (Sen, 2018). Ele vê

o desenvolvimento como a expansão das capacidades de escolha, sustentadas por liberdades instrumentais como políticas, econômicas, sociais, de transparência e segurança.

A partir da lista de capacidades defendida por Nussbaum (2003), Anand *et al.* (2009) desenvolveram uma metodologia que demonstra a possibilidade de mensurar capacidades humanas através de indicadores estatísticos. Eles criaram um constructo para avaliar o valor social gerado por organizações, baseando-se no autodesenvolvimento das capacidades humanas. A importância desse trabalho reside na sua abordagem metodológica, que permite a quantificação de aspectos humanos muitas vezes considerados intangíveis.

A pesquisa de Anand *et al.* (2009) também destaca a relevância dos dados de autorrelato sobre felicidade e bem-estar, originários da psicologia, mas agora muito utilizados em estudos econômicos. A autopercepção de felicidade é vista como um indicador de bem-estar, alinhando-se com a descrição de Sen (2018) sobre bem-estar e capacidades, onde a felicidade desempenha um papel fundamental.

Braga (2020) aplicou o constructo de Anand *et al.* (2009) para medir o valor social em empreendimentos sociais, propondo um framework que agrupa as 10 capacidades centrais em quatro categorias: afiliação; controle sobre o ambiente; segurança física e emocional; e trabalho. Este modelo foi validado cientificamente e se mostrou eficaz na avaliação de diferentes empreendimentos sociais, todos com o objetivo comum de promover o bem-estar e gerar valor social.

A pesquisa atual foca na interseção entre ações públicas estatais e organizações civis, exemplificada pela Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa – EEEP APT. Esta instituição, enraizada na Aprendizagem Cooperativa e no Movimento Prece, é destacada por Queiroz (2022) e Escolas Transformadoras (2023) como um modelo de sucesso na geração de valor social, tanto local quanto globalmente, tornando-se um referencial devido à sua abordagem única. Essa abordagem contribui para torná-la uma escola inclusiva, pois uma escola inclusiva geralmente abriga grupos diversos de aprendizagem em que diferentes pessoas vivem e aprendem juntas. Entretanto, a coesão e a união não surgem por si mesmas, elas devem ser desenvolvidas e fortalecidas por meio de situações de aprendizagem cooperativa (Hildebrandt-Stramann *et al.*, 2022).

Desde sua fundação em 2012, a EEEP Alan Pinho Tabosa (EEEP APT) tem sido um modelo de colaboração entre a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), o Movimento Prece e a Universidade Federal do Ceará – UFC, conforme documentado por Queiroz (2022) e Escolas Transformadoras (2023). Em 2016, a escola se juntou à Rede de Escolas

Transformadoras da Ashoka, reconhecida por formar jovens críticos e conscientes, preparando-os para serem agentes de mudança social, conforme Escolas Transformadoras (2023).

Em 2020, a EEEP APT ampliou seu impacto ao integrar o programa Escolas2030, assumindo a responsabilidade de disseminar conhecimento entre outras instituições educacionais, sendo considerada um laboratório de inovação e selecionada como uma das organizações-polo no Brasil, como mencionado por Queiroz (2022). A escola também faz parte do Movimento de Inovação na Educação, uma iniciativa nacional que apoia a inovação em projetos pedagógicos, uma colaboração entre a Cidade Escola Aprendiz, Ashoka e Fundação Telefônica Vivo.

A EEEP APT se destaca por seu compromisso com a transformação social, alinhando-se com as ideias de Mészáros (2005) sobre a educação como uma ferramenta para mudança social e emancipação, indo além da preparação para o mercado de trabalho para incluir uma inserção social consciente e transformadora, uma visão compartilhada por Freire (2013) e Queiroz (2022). Queiroz (2022) também enfatiza o papel da escola em promover relações de cuidado entre os estudantes, resumidas em três dimensões: autocuidado e autodeterminação, cuidado mútuo e empatia, e responsabilidade pelas futuras gerações e pelo planeta, seguindo a linha de pensamento de Toro (2021).

Essas práticas de cuidado são fundamentais para a criação de valor social, pois, segundo Kroeger e Weber (2014), o bem-estar é a base para o valor social, especialmente quando considerado dentro do contexto ambiental. Além disso, Boschee (2008) e Chell (2007) fundamentam que o valor social pode também ter um impacto econômico positivo, como a geração de renda através do trabalho.

1.2 Questão de pesquisa

Considerando, por um lado, que instituições públicas e do terceiro setor tem se empenhado na busca da melhoria social substantiva e que a melhoria social substantiva pode ser instrumentalizada através de medições de um conceito de valor social, alinhado ao desenvolvimento das capacidades humanas. E por outro lado que modelos experimentais do terceiro setor podem contribuir para modelos sistematizados de aprendizagem pública.

Além disso, considerando que uma escola de aprendizagem cooperativa promove a inclusão e apresenta um dos caminhos da melhoria social através de processos de educação e aprendizagem; que o desenvolvimento das capacidades humanas representam criação de valor social e podem ser mensuradas com o auxílio de indicadores substantivos adequadamente desenhados; e que está em desenvolvimento um modelo de mensuração de valor social,

fazendo-se necessárias mais pesquisas com essa abordagem, tem-se a seguinte questão de pesquisa: Tendo como base para mensuração um instrumento de avaliação de valor social baseado nas capacidades e funcionalidades, como se apresenta o valor social de uma escola pública que utiliza sistematicamente a metodologia da aprendizagem cooperativa?

1.3 Objetivos

Para nortear o desenvolvimento deste estudo e a fim de responder à questão de pesquisa, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Mensurar o valor social a partir da percepção dos estudantes de uma escola pública que utiliza sistematicamente a metodologia da aprendizagem cooperativa.

1.3.2 Objetivos específicos

Tendo em vista os parâmetros propostos de avaliação de valor social, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar diferenças significativas quanto à percepção de valor social e de utilização da aprendizagem cooperativa, agrupando por curso profissionalizante e por série de escolaridade;
- b) Analisar correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa;
- c) Mensurar os constructos que formam o valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa.

1.4 Justificativa

Pesquisando em diferentes bases de dados como Plataforma de periódicos da Capes, SPELL e Google Acadêmico, centenas de trabalhos foram publicados nos últimos cinco anos abordando, isoladamente, cada uma das temáticas estudadas neste trabalho, a lembrar: ‘criação de valor social’ e ‘aprendizagem cooperativa’, o que demonstra a relevância dos assuntos. Entretanto, nenhuma publicação foi encontrada relacionando diretamente esses dois conceitos.

Ao buscar estudos empíricos que abordam a mensuração da criação de valor social, apenas uma publicação foi encontrada, que é o trabalho de Braga (2020). Ressalta-se a constatação de Anand *et al.* (2009) de que vários pesquisadores comentaram sobre a falta de dados que medem as capacidades das pessoas, as quais representam o nível de bem-estar, embora esses dados pareçam vitais tanto para os formuladores de políticas quanto para os

acadêmicos. Portanto, esta pesquisa tem uma contribuição acadêmica ao ampliar a literatura sobre as temáticas aqui abordadas.

Este trabalho também contribui para a comunidade em que está sendo desenvolvido ao ser fonte de demonstração dos resultados entregues pela escola objeto de estudo. Além disso, esta pesquisa, por fazer uso de trabalho de campo, poderá servir de *insight* ou mesmo modelo para outros atores também medirem, mensurarem ou mesmo diagnosticarem a criação de valor social por diferentes instituições e, por fim, usufruírem dos benefícios dessa ação. Ao correlacionar valor social com aprendizagem cooperativa, este trabalho contribui para a promoção de experiência exitosa de proposta pedagógica, propondo melhoria metodológica para escolas públicas estaduais e servindo de inspiração para as municipais. Assim, este estudo também está imbuído de contribuição prática.

Por fim, esta dissertação contribui para a formulação de políticas públicas para escolas mais inclusivas, em tempo integral e com educação integral, que envolve aspectos cognitivos, interpessoais e intrapessoais.

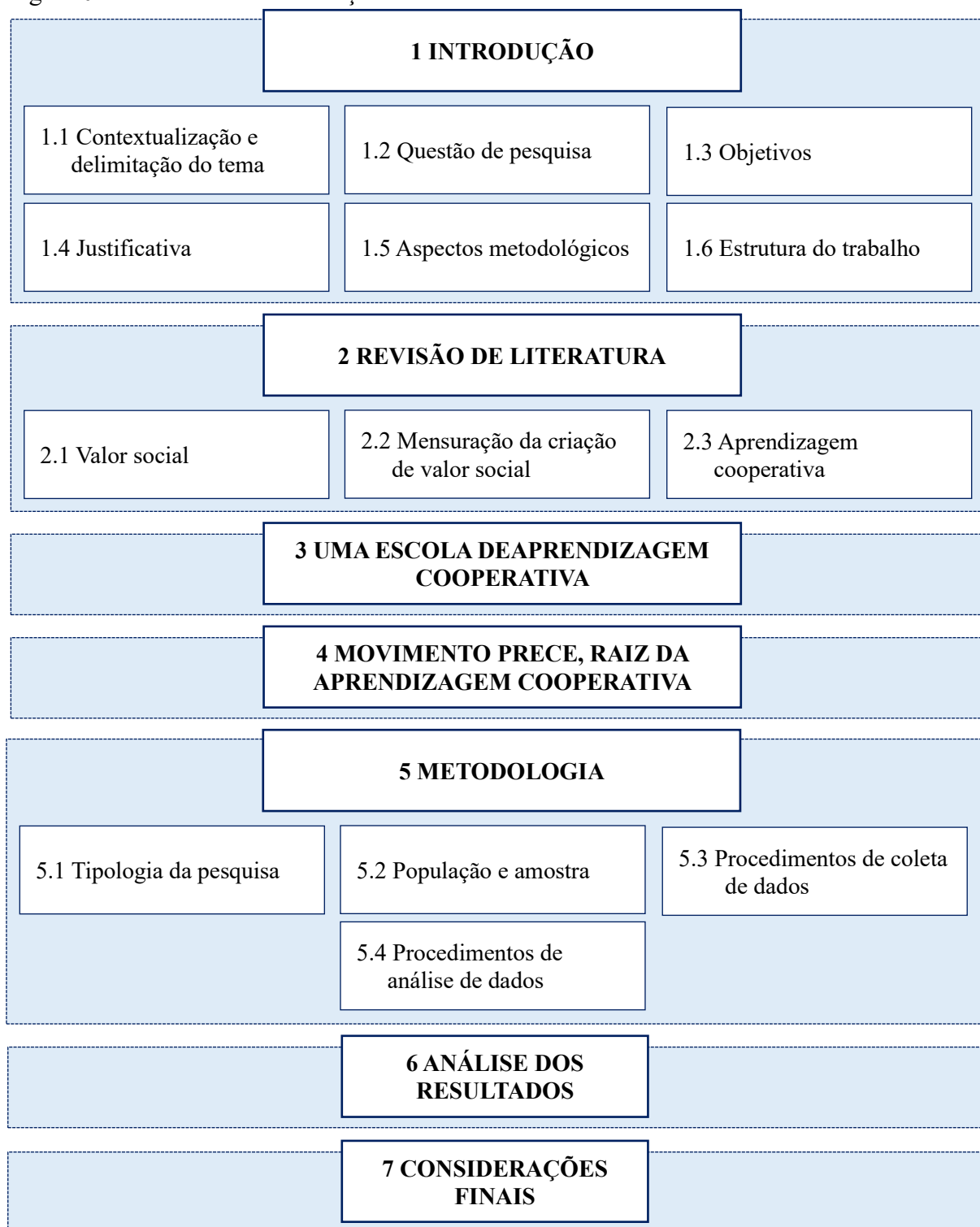
1.5 Aspectos metodológicos

Para efeito de classificação deste estudo, será considerada predominantemente a proposta por Vergara (2016) que classifica a pesquisa quanto aos fins e aos meios. Quanto aos fins, esta pesquisa é descritiva e, quanto aos meios, trata-se de um estudo de caso.

1.6 Estrutura do trabalho

Este trabalho, como ilustra a figura 01, está estruturado da seguinte forma: na próxima seção é apresentada uma revisão da literatura sobre as temáticas centrais aqui abordadas, e, em seguida, é destinada uma seção para apresentar a instituição objeto de estudo e outra para abordar o movimento que representa a raiz da aprendizagem cooperativa no Ceará e no Brasil. Logo após são apresentados os aspectos metodológicos utilizados. Na penúltima seção são apresentados os resultados encontrados e a discussão sobre eles, e na última seção, as considerações finais.

Figura 01 – Estrutura da dissertação.



Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa está fundamentada em duas temáticas, a lembrar: criação de valor social e aprendizagem cooperativa. Desta maneira, esta seção apresenta os principais conceitos relacionados às supracitadas temáticas a fim de contribuir para a resolução da questão de pesquisa anteriormente apresentada e para o alcance do objetivo geral estabelecido.

2.1 Valor social

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por transformações significativas em diversos setores, incluindo economia, tecnologia, política e sociedade. Essas mudanças tiveram um impacto profundo na maneira como as pessoas pensam, agem e vivem, especialmente no que se refere à consciência dos direitos individuais (Almeida, 2021).

Essa mudança de comportamento se refletiu nas relações com as organizações públicas, privadas e não governamentais, resultando em uma demanda por serviços de maior qualidade, eficácia e eficiência. Diante desse cenário, os prestadores de serviços, tanto públicos quanto privados, tiveram que se adaptar às novas necessidades e exigências, com foco no cliente e no cumprimento dos requisitos do *Triple Bottom Line* - TBL (Almeida, 2021).

O conceito de TBL, introduzido por Elkington em 1997, defende que o sucesso empresarial deve ser medido não apenas em termos econômicos, mas também sociais e ambientais. Este conceito de sustentabilidade, que busca atender às necessidades do presente sem comprometer as futuras, só é possível considerando essas três dimensões (Jorge, 2022).

Franco *et al.* (2022) argumentam que o TBL promove um equilíbrio entre essas três dimensões, indo além das medidas tradicionais de retorno do investimento e lucro para incluir aspectos ambientais e sociais. Este conceito também é conhecido como 3Ps (*people, planet and profit*, ou seja, pessoas, planeta e lucro, em tradução livre).

É importante ressaltar que as mudanças sociais, ambientais e econômicas não ocorrem isoladamente. Elas estão sempre interligadas, como destacam Oliveira Filho, Kiyama e Comini (2013). No entanto, em pesquisas voltadas para avaliação e mensuração, em que a complexidade de uma realidade usualmente é colocada em embate com a viabilidade prática de métodos objetivos, pode ser necessário fragmentar a realidade em diferentes categorias para facilitar a análise (Passos, 2003; Nakasone, 2020).

Nesse contexto, a dimensão social ganha relevância nas empresas, sendo vista não apenas como algo a ser preservado, mas também criado. O valor social gerado por uma empresa

tem um impacto direto na sua criação de valor econômico (Martinho, 2022). Além disso, a reformulação da Administração Pública no final do século XX e início do XXI levou à adoção de práticas de gestão semelhantes às do mercado, pressionando os gestores públicos a demonstrarem resultados em termos de eficácia e eficiência (Almeida, 2021).

O valor social pode servir como um instrumento de transparência, justificando o investimento de recursos públicos (Couto *et al.*, 2017). A mensuração da criação de valor social promove a verificação de resultados, a mensuração de impacto, a prestação de contas e a obtenção de reconhecimento (Nakasone, 2020).

Sabendo-se que o setor público é apoiado por organizações do terceiro setor que fornecem serviços. Essas organizações também foram pressionadas a apresentar os resultados de suas ações, projetos e programas, destacando a importância do valor social em todas as organizações, independentemente do setor (Almeida, 2021).

Com o surgimento do “mercado social”, compreende-se que as organizações passaram a disputar quem promove mais bem-estar à população. Isso foi impulsionado pelos benefícios da melhoria da governança e do desenvolvimento tecnológico, que deram mais voz aos cidadãos e mais poder de escolha às pessoas que se beneficiam dos serviços. Isso estimulou a competição entre os prestadores de serviços para atrair “clientes” no mercado social e a consequente necessidade de avaliar os resultados sociais gerados pelas organizações (Almeida, 2021).

No setor público, a criação de valor social é a relação entre os benefícios percebidos, sejam eles funcionais, emocionais ou simbólicos, resultantes de um bem ou serviço prestado, e os custos dos recursos necessários para sua realização. É importante destacar que a percepção de valor é influenciada por dinâmicas que não são puramente racionais, como crenças e representações sociais (Couto *et al.*, 2017).

As organizações têm investido na divulgação de suas atividades e serviços, semelhante ao setor privado, para atrair potenciais clientes e financiadores. Além disso, estão profissionalizando seus recursos humanos, substituindo gradualmente os voluntários por profissionais qualificados e remunerados em posições-chave (Almeida, 2021).

As iniciativas que enfatizam a criação de valor social têm se expandido significativamente nas últimas décadas, exigindo a construção de conceitos e tipologias que permitam seu entendimento, comparação e análise (Ferrari, 2018). Almeida (2021) corrobora que o conceito de valor social ganhou destaque no meio acadêmico, político e social na contemporaneidade global, imprevisível e complexa.

Santos (2012) distingue dois tipos de valores sociais: o valor social criado e o valor

social capturado. O valor social criado ocorre quando a utilidade agregada dos beneficiários da instituição aumenta após a contabilização do custo de oportunidade de todos os recursos utilizados na atividade. Já o valor social capturado ocorre quando o beneficiário consegue se apropriar de uma parte do valor criado pela atividade após a contabilização do custo dos recursos mobilizados. Na prática, entende-se que a criação de valor social é um conceito mensurado no nível organizacional, enquanto a captação de valor social é medida no nível individual. Portanto, não pode haver valor social capturado sem valor social criado.

Almeida (2021) discute a dificuldade de quantificar ou esclarecer o conceito de valor, devido ao alto grau de subjetividade. Um exemplo é o desafio de entender as externalidades resultantes da intervenção social, de bens ou serviços fornecidos por entidades públicas ou privadas. No entanto, diferentes metodologias, estudos e posições têm sido realizados que contrapõem essa afirmação, como o de Mulgan (2010). Segundo ele, o valor não é abstrato, mas concreto, ou seja, existe em lugares reais, em momentos específicos no tempo e em um contexto social.

Singh (2016) considera que o valor social pode ser traduzido como o valor percebido pelos beneficiários de uma determinada instituição/empreendimento/ação, com base nos benefícios e impactos em suas vidas. A *Social Value International* - SVI (2023) compartilha dessa compreensão, entendendo que o valor social está relacionado à importância relativa que as pessoas atribuem às mudanças em seu bem-estar.

À semelhança de outros conceitos, também neste não existe uma definição única, mas uma multiplicidade de contribuições que se inter-relacionam e complementam (Almeida, 2021). Com vistas a facilitar o entendimento acerca da definição de valor social, Braga (2020) compilou estudos e abordagem de diversos autores sobre o tema. Essas conceituações sobre valor social compiladas por Braga (2020) foram atualizadas e estão sumarizadas no quadro 1.

Braga (2020) destaca que a partir das definições de valor social e criação de valor social, embora haja certa diversidade de elementos constitutivos do conceito, verifica-se que alguns autores se referem a atributos intangíveis perceptíveis a nível das pessoas beneficiadas pelas ações desenvolvidas. Complementando o conceito, Bezerra-de-Sousa *et al.* (2020) defendem que valor social se refere à mudança na vida das pessoas, seja na geração de renda, na promoção de saúde, educação, habitação, financiamento, emprego e na melhoria de qualidade de vida da população.

Quadro 1 - Definições/entendimento do conceito valor social.

Autoria	Conceito de Valor Social/Criação de Valor Social
Leadbeater (1997).	Criar valor social é gerar "capital social", o qual compreende ativos tangíveis (como prédios, serviços e redes de apoio) e intangíveis (identidade, reputação, respeito por alguma conquista, confiança, entre outros) que pertencem à comunidade.
Porter e Kramer (1999).	A criação de valor social ocorre quando uma organização sem fins lucrativos "alcança um benefício social equivalente com menos dólares ou cria maiores benefícios sociais para custos comparáveis"
Emerson e Cajab (2001).	Criação de valor por parte do EMPREENDEDORISMO SOCIAL, que se traduz na melhoria das condições de vida dos indivíduos ou sociedade como um todo por meio da combinação dos recursos, <i>inputs</i> , processos ou políticas.
Peredo e Mclean (2006).	Contribuição para o bem-estar ou bem-estar em uma dada comunidade humana.
Young (2006).	A criação de valor social pelos empreendedores sociais se baseia na medição dos benefícios adquiridos por pessoas cujas necessidades urgentes não estão sendo atendidas por qualquer meio.
Mair e Noboa (2006).	A criação de valor social pode ser definida como a solução ou o alívio de um problema social.
Certo e Miller (2008).	Valor social são as necessidades básicas e antigas da sociedade. O valor social envolve o cumprimento de necessidades básicas e de longa duração aos membros da sociedade que estão em necessidade.
Auerswald (2009).	A criação de benefícios ou reduções de custos para a sociedade - por meio de esforços para atender às necessidades e problemas da sociedade - de maneiras que vão além dos ganhos privados e dos benefícios gerais do mercado.
Comini, Barki e Aguiar (2012).	Valor social pode ser entendido como indicadores intangíveis (como cidadania, autoestima, capital social).
Souza Matitz, Muller e Schlemm (2012).	Valor social pode ser entendido como as necessidades básicas e atemporais da sociedade.
Dardour (2012).	Define proposta de valor a proposta de valor como a oferta para atender às necessidades expressadas por um grupo de cidadãos.
Felício, Gonçalves e Conceição Gonçalves (2013).	O valor social refere-se aos bens e serviços necessários fornecidos por organizações com fins sociais, como promover o desenvolvimento comunitário, defender políticas mais inclusivas e mais justas, ou lidar com uma variedade de outros problemas sociais.
Social Value UK (2018).	O valor social é a quantificação da importância relativa que as pessoas atribuem às mudanças que experimentam em suas vidas. É importante considerar e medir esse valor social na perspectiva daqueles afetados pelo trabalho de uma organização.
Bezerra-de-Sousa et al. (2020).	O valor social resume-se na mudança na vida das pessoas, seja na geração de renda, na promoção de saúde, educação, habitação, financiamento, emprego e na melhoria de qualidade de vida da população.
Piga e Domenico (2023).	Valor social é qualquer dado com conteúdo empírico acessível, significado atribuído e passível de atividade por agentes situados em estruturas sociais próximas permeadas por estruturas sociais intermediárias e grandes.

Fonte: Atualizado pelo presente autor a partir de Braga (2020).

Este trabalho considera predominantemente o conceito de valor social apresentado por *Social Value International – SVI* (2023), para a qual valor social está relacionado à importância relativa que as pessoas atribuem às mudanças em seu bem-estar.

2.2 Mensuração da criação de valor social

A mensuração do valor social criado por instituições tem ganhado relevância nos ambientes organizacionais, visto que, conforme Clifford, Markey e Malpani (2013), nota-se que as organizações estão sendo, de certa forma, pressionadas a tornar evidente o seu valor social. Essa pressão ocorre tendo em vista que é necessária a mensuração das atividades da organização para poder demonstrar sua competência, adquirir legitimidade e, também, obter fundos (Barman, 2007; Murad; Cappelle; Andrade, 2020).

Com vistas à mensuração da criação de valor social, Braga (2020) elencou diversos benefícios advindos com a padronização de acompanhamento e comunicação do desempenho, os quais estão listados no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Benefícios da padronização do acompanhamento do desempenho de instituições com foco social.

Benefício	Descrição	Fonte teórica
Comparabilidade	Permitiria aos destinadores de recursos ou investidores sociais compararem, até certo ponto, oportunidades de investimento em instituições com foco social e agregar esses investimentos em nível de portfólio.	Achleitner <i>et al.</i> (2009).
Prestação de contas e transparência	Um sistema de comunicação comum poderia aumentar a qualidade e quantidade de investimentos no setor social.	Achleitner <i>et al.</i> (2009); Arena <i>et al.</i> (2015).
Credibilidade	Quanto mais transparente e comparável for essa informação, tanto melhor os retornos futuros podem ser estimados e os riscos de um investimento minimizados.	Achleitner <i>et al.</i> (2009); Arena <i>et al.</i> (2015); Arogyaswamy (2017).
Facilidade de acesso a recursos	A instituição poderia tornar-se mais atraente para receber recursos, do ponto de vista do destinador de recursos ou investidor social.	Achleitner <i>et al.</i> (2009); Arena <i>et al.</i> (2015).
Redução de custos de captação de recursos	A menor percepção de risco pelos destinadores de recursos ou investidores sociais possibilitaria a uma maior facilidade de admissão de capital que pode levar também a um custo menor para obtenção de recursos.	Achleitner <i>et al.</i> (2009).
Eficiência na aplicação dos recursos	O acompanhamento por meio de indicadores sociais permitiria uma análise pelas instituições se seus esforços estão sendo atingidos e com que grau de eficiência para fins sociais. E, no final, a uma alocação de recursos mais eficiente para fins sociais.	Haug (2006); Achleitner <i>et al.</i> (2009); Arena <i>et al.</i> (2015).

Fonte: elaborado pelo presente autor a partir de Braga (2020).

Mulgan *et al.* (2019) também relacionaram benefícios relatados por organizações que se envolveram no processo de mensuração do valor social. Os benefícios citados foram os seguintes:

- ❖ Melhor posição para justificar o impacto de qualquer financiamento externo recebido e defender seu papel na prestação de serviços de forma mais eficaz.
- ❖ Capacidade de defender o financiamento adicional e mais investimentos antecipadamente.
- ❖ Concentra esforços no que realmente faz a diferença. Isso ajuda uma organização a planejar de forma mais estratégica e alocar recursos de forma mais eficaz.
- ❖ Melhoria contínua através da passagem regular pelo processo de avaliação de valor social.
- ❖ Desenvolvimento de uma comunicação mais forte do valor do seu trabalho para as pessoas que realmente importam.
- ❖ Ajuda a perguntar e encontrar respostas para as perguntas certas.

Como dito anteriormente, há diferentes modelos que objetivam a mensuração da criação de valor social. Entretanto, nenhum deles possui, até então, aceitação unânime da comunidade acadêmica. Braga (2020), por sua vez, analisou diversos modelos considerando seus pontos positivos e negativos e propôs um modelo frente às suas observações.

O modelo de mensuração da criação de valor social proposto por Braga (2020) apresenta quatro dimensões que foram derivadas das dez capacidades humanas centrais elencadas por Nussbaum (2003) e da escala de mensuração de bem-estar proposta por Anand *et al.* (2009). As capacidades humanas centrais foram elencadas com base na teoria do desenvolvimento como liberdade proposto por Sen (2018) e utilizadas, inicialmente por Anand *et al.* (2009), como parâmetro para mensuração da criação de valor social, que, em virtude da pesquisa, propôs a escala de mensuração de bem-estar. Destaca-se que Paul Anand é economista e sua pesquisa teve foco em mensurar o desenvolvimento como liberdade, assim como proposto na teoria de Sen (2018).

São apresentadas no quadro 3 as dez capacidades humanas centrais elencadas por Nussbaum (2003). Já as medidas da escala de mensuração de bem-estar de Anand *et. al* (2009), segundo Braga (2020), foram nomeadas de: i) saúde, ii) liberdade de expressão política, iii) liberdade de participação política, iv) liberdade religiosa, v) liberdade de pensamento, vi) capacidades emocionais, vii) segurança, viii) meio ambiente e relações sociais, ix) discriminação fora do trabalho e x) trabalho. Destaca-se que a escala de mensuração de bem-estar possui nomes ligeiramente diferentes daqueles da lista de Nussbaum (2003), sobre a qual seu questionário de pesquisa foi baseado.

Quadro 3 – Capacidades humanas centrais de Nussbaum (2003).

Capacidades humanas centrais de Nussbaum (2003)	
1	Expectativa de vida
2	Saúde corporal
3	Integridade corporal
4	Sentidos, imaginação e pensamento
5	Emoções
6	Razão prática
7	Afiliação
8	Preocupação com outras espécies (animais, natureza etc.)
9	Lazer
10	Controle sobre o próprio ambiente (político, material)

Fonte: elaborado pelo presente autor a partir de Nussbaum (2003).

Para a construção do seu modelo, Braga (2020) realizou uma pesquisa quantitativa analisando dados coletados através de *survey* aplicado em quatro empreendimentos/projetos, selecionados por adesão por intermédio de parcerias prévias do Grupo de Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade (InoS) da Universidade Federal do Ceará. Junto ao Programa Jovem Empreendedor Rural, a pesquisadora conseguiu uma amostra de 28 respondentes. No Projeto ABC Mondubim aplicou 38 questionários. Já no Projeto Centro de Convivência Popular conseguiu a participação de 83 indivíduos. E no Projeto Caju Lab obteve 32 participantes.

Ao todo foram aplicados 181 questionários, mas, segundo Braga (2020), apenas 174 foram validados pois foi arbitrado pela pesquisadora a invalidação de questionários que apresentassem percentual de questões não respondidas superior a 15% do total, isto é, seis ou mais questões.

Com intuito de prover mais consistência aos resultados, foi realizada uma triangulação de dados através da coleta de dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas e observações de campo. Segundo a própria autora, essa triangulação metodológica a ajudou a refletir com maior propriedade sobre os resultados dos testes estatísticos, tendo em vista a abordagem exploratória da pesquisa.

A partir das análises quantitativa e qualitativa de seus dados coletados, Braga (2020) verificou que um modelo com quatro dimensões melhor verificaria a criação de valor social. As quatro dimensões supracitadas são: afiliação; controle sobre o ambiente; segurança física e emocional; e trabalho.

A dimensão afiliação, afirma Braga (2020), relaciona-se com a capacidade central de Nussbaum (2003) também chamada de afiliação, no entendimento de ser capaz de ter bases sociais de autorrespeito e não humilhação, sendo tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros.

A dimensão controle sobre o ambiente tem relação, de acordo com Braga (2020), com a definição proposta por Nussbaum (2003) de ser capaz de fazer escolhas acerca das questões diversas que governam a vida do indivíduo: trabalho, política, religião, expressão e associação.

Já a dimensão segurança física e emocional, conforme expõe Braga (2020), tem referência na teoria de Nussbaum (2003) agrupando o conceito de duas capacidades centrais: i) integridade física, quanto a sensação de segurança (estar seguro contra ataques violentos); ii) emoções, definido como a percepção de não ter o desenvolvimento emocional arruinado pelo medo e pela ansiedade.

Por fim, a dimensão trabalho foi estabelecida tendo como base teórica a capacidade central Nussbaum (2003) controle sobre o ambiente, no que concerne a definição: no trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercitando sua razão prática e estabelecendo relações significativas de reconhecimento mútuo com os outros trabalhadores.

Este trabalho tem inspiração na pesquisa de Braga (2020), que validou estatisticamente a aplicação do questionário de Anand *et al.* (2009) em contexto social, não puramente econômico. No entanto, ao invés de basear-se nos quatro fatores sintetizados pela autora, utilizará como parâmetro para mensuração do valor social as medidas originais da escala de bem-estar propostas por Anand *et al.* (2009), as quais estão listadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Medidas da escala de mensuração de bem-estar propostas por Anand *et al.* (2009).

Medidas da escala de mensuração de bem-estar propostas por Anand <i>et al.</i> (2009)	
1	Saúde
2	Liberdade de expressão política
3	Liberdade de participação política
4	Liberdade religiosa
5	Liberdade de pensamento
6	Capacidades emocionais
7	Segurança
8	Relações sociais e com o meio
9	Discriminação fora do trabalho (Escola)
10	Trabalho (Escola)
11	Moradia

Fonte: elaborado pelo presente autor a partir de Anand *et al.* (2009).

Registra-se o esclarecimento de que as medidas da supracitada escala referentes a ‘Trabalho’ foram consideradas como ‘Escola’ pelos respondentes menores de idade, estudantes de nível médio.

2.3 Aprendizagem Cooperativa

“As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz” (Andrade Neto em live ACS citando Montessori).

A aprendizagem cooperativa, vista como um princípio norteador das estratégias metodológicas, é adotada por escolas que buscam ser agentes de transformação na sociedade (Carvalho, 2015). Esta abordagem não é nova, como afirmou o professor Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará em uma *live* realizada nos Encontros Universitários 2020 da UFC. Ele destacou que pesquisadores ao redor do mundo têm discutido e desenvolvido essa metodologia há décadas (Encontros Universitários 2020 UFC, 2021).

Países desenvolvidos como Estados Unidos, Itália, Israel, Noruega e outros têm adotado a aprendizagem cooperativa em suas escolas. A Finlândia, conhecida por seu sistema educacional avançado, utiliza essa abordagem de forma massiva (Carvalho, 2015).

O trabalho de Lewin (1944), que introduziu o termo “dinâmica de grupo” nas ciências sociais, é um marco na aprendizagem cooperativa. Ele deu identidade definitiva ao estudo dos grupos na psicologia social norte-americana (Martin-Baró, 2017). Lewin orientou a pesquisa de doutorado de Deutsch (1949), que propôs a teoria da cooperação e da competição. Esta teoria vê a cooperação como resultado positivo da interação entre os indivíduos em grupo e classifica a interação em três tipos: negativa (competição), individualista (sem interação entre os sujeitos) e positiva (cooperação) (Morais *et al.*, 2021).

Focando na interação positiva, David Johnson, orientado por Morton Deutsch, e seu irmão Roger Johnson sistematizaram a cooperação para a aprendizagem, dando origem à metodologia de aprendizagem cooperativa. Esta metodologia tem sido influenciada pelo trabalho metódico realizado há décadas por Johnson e Johnson (2023) e colaboradores. Eles preceituam cinco elementos essenciais desta metodologia de aprendizagem. Quando orquestrados simultaneamente, esses elementos possibilitam a emergência de uma metodologia de trabalho sistemático em que todos os membros aprendem com seus pares, realizando diferentes papéis de modo interdependente e compreendendo que só alcançarão sucesso se todos do grupo também o tiverem (Morais *et al.*, 2021).

Barbosa (2016) argumenta que a aprendizagem cooperativa evidencia um tipo de interação social que muitas vezes não é valorizada nas escolas e nos demais espaços educacionais, seja por desconhecimento de como utilizá-la ou pela ênfase dada ao desempenho individual ou à competição. Na aprendizagem cooperativa, os estudantes se percebem como responsáveis pelo seu próprio aprendizado e pelo de seus pares, sendo estimulados sua

autonomia, protagonismo e interdependência no processo de aprendizagem (Miranda; Barbosa; Moisés, 2011).

No entanto, simplesmente colocar as pessoas na mesma sala, sentá-las juntas e dizer-lhes que são um grupo não garante que irão cooperar efetivamente. Nem todos os grupos são cooperativos. Para ser cooperativo e alcançar todo o potencial do grupo, os cinco elementos essenciais à dinâmica da aprendizagem (quadro 5) precisam ser cuidadosamente estruturados (Johnson; Johnson, 2023). Esses elementos são essenciais para todos os sistemas cooperativos, independentemente de seu tamanho. Eles devem ser cuidadosamente implementados e mantidos quando acordos internacionais são feitos e/ou quando ocorrem esforços internacionais para alcançar objetivos mútuos, como a proteção ambiental.

Quadro 5 – Os cinco elementos essenciais da AC propostos por Johnson e Johnson (2023).

Elemento	Descrição
Interdependência positiva	É o primeiro e mais importante elemento. O tendo como base, os professores devem dar uma tarefa clara e um objetivo de grupo de forma que os estudantes acreditem que afundam ou nadam juntos. A interdependência positiva existe quando os membros do grupo percebem que estão ligados uns aos outros de uma forma que ninguém pode ter sucesso a menos que todos tenham sucesso e, de maneira análoga, se um falhar, todos falharão. Os membros do grupo percebem, portanto, que os esforços de cada pessoa beneficiam não apenas a si mesmos, mas também a todos os outros membros do grupo. A interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de outras pessoas, assim como com o próprio e é o coração da aprendizagem cooperativa. Por fim, se não interdependência positiva, não há cooperação.
Responsabilidade individual e grupal	Com base neste elemento, o grupo deve ser responsável por alcançar seus objetivos e cada membro deve ser responsável por contribuir com sua parte do trabalho, o que garante que ninguém “pegue carona” no trabalho dos outros. Dessa maneira, o grupo tem que ser claro sobre seus objetivos e ser capaz de medir (a) seu progresso em alcançá-los e (b) os esforços individuais de cada um de seus membros. A responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada membro é avaliado e os resultados são devolvidos ao grupo e ao indivíduo, a fim de determinar quem precisa de mais assistência, apoio e incentivo na conclusão da tarefa. O objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é tornar cada membro um indivíduo mais forte em sua atuação. Os estudantes aprendem juntos para que, posteriormente, possam ter um desempenho superior como indivíduos.
Interação promotora	A interação promotora, de preferência face a face, ocorre quando os membros compartilham recursos e ajudam, apoiam, encorajam e elogiam os esforços uns dos outros para aprender. Grupos de aprendizagem cooperativa são tanto um sistema de apoio acadêmico, onde cada estudante tem alguém que está comprometido em ajudá-lo a aprender, quanto um sistema de apoio pessoal, no qual cada estudante tem alguém que está comprometido com ele como pessoa. Existem importantes atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só podem ocorrer quando os estudantes promovem a aprendizagem uns dos outros, o que inclui explicar oralmente como resolver problemas, discutir a natureza dos conceitos que estão sendo aprendidos, ensinar o próprio conhecimento aos colegas e conectar o presente com o aprendizado passado.

Habilidades sociais	A aprendizagem cooperativa é inerentemente mais complexa do que a aprendizagem competitiva ou individualista porque os estudantes precisam se envolver simultaneamente para realizar suas tarefas individuais e no trabalho em equipe. Assim, é preciso que os estudantes aprendam tanto os assuntos acadêmicos (tarefas) como o uso de habilidades interpessoais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho em equipe). Os membros do grupo devem saber como fornecer liderança eficaz, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e gerenciamento de conflitos e ser motivados a usar essas habilidades. Os professores precisam ensinar habilidades de trabalho em equipe com o mesmo propósito e precisão que os professores ensinam sobre habilidades acadêmicas.
Processamento de grupo	O processamento do grupo existe quando os membros do grupo discutem o quanto bem estão alcançando seus objetivos e mantendo relações de trabalho eficazes. Os grupos precisam descrever quais ações dos membros são úteis e inúteis e tomar decisões sobre quais comportamentos continuar ou mudar. A melhoria contínua do processo de aprendizagem resulta da análise cuidadosa de como os membros estão trabalhando juntos.

Fonte: elaborado pelo presente autor a partir de Johnson e Johnson (2023).

A aprendizagem cooperativa, conforme Miranda, Barbosa e Moisés (2011), estimula o esforço mútuo e a responsabilidade social, mas sem negligenciar a responsabilidade individual de cada participante no processo. Barbosa (2016) reforça essa visão, destacando que essa metodologia contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia intelectual e do pensamento criativo, ao criar um espaço na sala de aula para a participação ativa dos estudantes, os quais são incentivados a lidar com a resolução de problemas cognitivos, a conviver em grupo e a gerenciar seus próprios conflitos. Isso não apenas facilita a integração dos estudantes ao ambiente escolar, mas também melhora a qualidade dos relacionamentos entre discente – discente, discente – docente e docente – docente.

Johnson e Johnson (2023) argumentam que a prática da aprendizagem cooperativa promove uma relação recíproca entre rendimento acadêmico, saúde psicológica e qualidade dos relacionamentos. Esses domínios estão completamente alinhados com os resultados da pesquisa realizada por Pellegrino e Hilton (2012) no âmbito do National Research Council. Essa organização norte-americana realiza pesquisas sobre temas importantes da sociedade para auxiliar governos na elaboração de políticas públicas.

Pellegrino e Hilton (2012) fundamentam que o aprendizado que tanto se procura está relacionado à capacidade de aplicar o que se aprendeu em situações novas, o que os estudiosos da pesquisa (comitê formado por educadores, psicólogos e economistas) chamaram de transferência de conhecimento. Isso significa que não basta o estudante aprender conceitos como média, moda e mediana na matemática, ele precisa ser capaz de usar o que aprendeu em sua vida. Essa habilidade de transferir o que se sabe, seja em circunstâncias da vida real ou compartilhando conhecimento com outras pessoas, ajuda os estudantes a desenvolverem as

competências para o século 21.

Essas competências foram divididas em três grandes dimensões por Gomes (2012): cognição, intrapessoal e interpessoal. A cognição envolve estratégias e processos de aprendizado, criatividade, memória e pensamento crítico. A dimensão intrapessoal está relacionada à capacidade de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos. A dimensão interpessoal envolve a habilidade de expressar ideias, interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas.

As três dimensões, no entanto, não são isoladas ou independentes entre si. Pelo contrário, há uma inter-relação entre elas que envolve habilidades que podem estar em mais de uma dimensão (Gomes, 2012), conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Competências necessárias ao século XXI.



Fonte: Gomes (2012).

Pellegrino e Hilton (2012) salientam que para a dimensão cognição há uma oferta mais farta de pesquisas e, por isso, claras evidências de que o bom desempenho nessa área traz bons resultados posteriores na vida do estudante. Já as outras duas dimensões, apesar de assumirem importância equivalentes, são bem menos estudadas. Toro (2009), no entanto, fundamenta a importância de cultivar boas relações para si mesmo e para o mundo:

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

O desenvolvimento de competências socioemocionais é defendido pelo Movimento Prece e desenvolvido na EEEP Alan Pinho, já que se tem como meta desenvolver a pessoa, o estudante, de forma integral. Dessa maneira, as emoções são um terreno fértil para fazer a aprendizagem funcionar e para o desenvolvimento humano e por isso fazem parte do currículo das formações promovidas pelo Movimento Prece de Aprendizagem Cooperativa (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Além de promover o desenvolvimento das três dimensões de competências necessárias ao século 21, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia pertinente para o contexto atual ao levar em conta a urgência da adoção de uma nova ética e uma nova forma de se viver em sociedade, onde todos saibam cuidar uns dos outros (Barbosa, 2016).

O professor Manoel Andrade afirma que desde 2014 o Movimento Prece faz formações de professores e estima que mais de dois mil professores participaram dos cursos e capacitações sobre aprendizagem cooperativa e solidária promovidas pelo movimento (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Esta metodologia vem sendo implementada em todos os projetos do Movimento Prece, inclusive sendo utilizada diariamente na EEEP Alan Pinho Tabosa, detentora do título de Escola Transformadora e considerada uma das melhores escolas públicas do Brasil no ano de 2020, avaliação feita com base no Ideb 2019 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Nascimento, 2020; Movimento Prece, 2023).

Vale ressaltar que os norte americanos David Johnson e Roger Johnson, que preceituaram os cinco elementos da aprendizagem cooperativa (Johnson; Johnson, 2023) viajaram até o Cipó (Pentecoste-CE) para conhecer o Prece e a EEEP Alan Pinho Tabosa. Andrade Neto (2023) destaca que as pesquisas desenvolvidas por David Johnson e Roger Johnson nos Estados Unidos da América – EUA muito ajudou ao Movimento Prece, principalmente com relação à sistematização das práticas sobre cooperação e, na direção inversa, eles podem aprender muito sobre solidariedade na educação e liderança estudantil, que ainda não são uma prática comum na metodologia americana (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Manoel Andrade esclarece que o movimento de aprendizagem cooperativa e solidária que o Prece promove e multiplica busca construir uma sociedade mais cooperativa, em que as pessoas possam trabalhar juntas para alcançar objetivos comuns e uma sociedade solidária, onde as pessoas podem ajudar umas às outras sem necessariamente terem um ganho imediato (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Manoel Andrade ressalta que o Movimento Prece desafia os professores e gestores escolares a oportunizar, e estimular, os estudantes a assumirem papéis de liderança, o que representa uma estratégia muito poderosa, principalmente para escolas que amargam insucessos acadêmicos. A abordagem que o Movimento Prece faz, oportunizando liderança estudantil na prática, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais, fomentando o protagonismo estudantil, desenvolvendo formações em cooperação e solidariedade *etc.* é chamada de liderança estudantil cooperativa e solidária (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Segundo Manoel Andrade, a aprendizagem cooperativa e solidária é relativamente simples, mas exige que os educadores se prontifiquem a superar alguns paradigmas, pois nessa metodologia os estudantes ensinam uns aos outros e aprendem uns com os outros, isto é, preconiza a participação estudantil ativa. Assim, o tempo da aula deve ser menos utilizado pelo professor para “dar aula”/palestrar e mais disponibilizado para que os estudantes realizem as tarefas individuais e coletivas com seus colegas, o que estimula a liderança, autonomia intelectual, sentimento de autoeficácia do estudante e motivação para a aprendizagem (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

Ao falar sobre visões de futuro do Movimento Prece, o professor Manoel diz:

...nós gostaríamos de ver muitas escolas valorizando as emoções dos estudantes, dos professores e de todos que fazem a escola e entendendo muito bem [a importância disso], não precisa todo mundo ser psicólogo, mas a gente pode entender porque a emoção não é uma coisa só de psicólogo, a emoção é do ser humano. A gente gostaria muito de ver escolas estimulando a autodeterminação dos estudantes [...], gostaríamos de ver escolas que ensinam os estudantes a cooperarem entre si, escolas que adotam a liderança estudantil como estratégia para desenvolver aprendizagem, gostaríamos de ver escolas onde os estudantes desenvolvam o espírito solidário e gostaríamos que essas escolas se comprometessem não somente com aprendizagem com equidade dos seus estudantes, mas que também tivessem um compromisso muito forte com a formação de lideranças éticas para desenvolver o nosso país e para **desenvolver o bem-estar da humanidade**. Eu acho que essa é uma missão precípua. A mais importante missão de uma escola é construir uma sociedade onde os seres humanos se sintam bem e isso é o que nós chamamos de escola de aprendizagem cooperativa e solidária (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

No Brasil, a Aprendizagem Cooperativa tem base no Movimento Prece e ambos constituem intrinsecamente a experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa, a quem é destinado o capítulo seguinte. (Queiroz, 2022; Escolas Transformadoras, 2023).

3 UMA ESCOLA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A EEEP Alan Pinho Tabosa faz parte da rede de escolas de educação profissional do Estado do Ceará, as quais ofertam cursos técnicos de maneira concomitante ao ensino médio, atuando em tempo integral. Dentre as 683 instituições públicas que ofertam o ensino médio no Ceará, a Alan Pinho figura no grupo das 100 melhores. Destas 100, 90 são profissionalizantes, quatro são EEMTI (escolas de tempo integral, mas que não ofertam curso profissional), quatro são militares, uma compõe o IFCE (instituto federal que oferta curso técnico integrado em ensino médio) e uma oferta ensino médio regular (Brasil, 2022).

Além de ser uma escola em tempo integral, a EEEP APT busca ser uma escola de educação integral (isto é, que aborda aspectos cognitivos, interpessoais e intrapessoais) fundamentando seu projeto político pedagógico na metodologia de aprendizagem cooperativa, o que a tornou uma referência local, nacional e internacional de inovação pedagógica (Carvalho; Andrade Neto, 2019).

Os desdobramentos dessa experiência tem sido alvo de diversas pesquisas acadêmicas, as quais estão, predominantemente, relacionadas à aprendizagem cooperativa enquanto metodologia ativa, o que contribui para melhorar o desempenho acadêmico e socioemocional dos estudantes e viabilizar a construção de uma rede de apoio entre discentes na construção de parcerias para enfrentamento de dificuldades pessoais, escolares ou mesmo sociais (Queiroz; Nascimento, 2020).

Seguindo o entendimento de Barbosa (2016), a EEEP Alan Pinho Tabosa tem sua metodologia baseada tanto no método de Johnson e Johnson (2023) como na experiência do PRECE. Ela foi inaugurada em 2011 e, dentre seus diferenciais, está o fato de ter a Universidade Federal do Ceará como cogestora (Sousa, 2015).

Em solenidade realizada no mês de junho de 2011, o então governador do estado do Ceará e o então Vice-Reitor da UFC assinaram convênio pelo qual a UFC dará suporte às atividades na escola, para viabilizar implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa. Nas palavras do professor Henry Campos, Vice-Reitor da UFC à época da inauguração da EEEP APT, essa parceria realizada entre a escola e a universidade era inédita no país (UFC, 2011).

O Professor Manoel Andrade destaca que a ideia inicial que motivou a instituição do convênio UFC/SEDUC foi testar a possibilidade de estabelecer o DNA da cooperação e da solidariedade dentro de uma escola pública e, ao mesmo tempo, dar a oportunidade para que precistas graduados egressos dos cursos de licenciatura da UFC pudessem se estabelecer como

profissionais de educação em suas comunidades de origem e, assim, pudessem eficazmente contribuir com o desenvolvimento local de sua região através da educação (Sousa, 2015).

Sobre a parceria realizada entre UFC e SEDUC, Dr. Elton Luz Lopes, diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa desde sua inauguração, fez a seguinte declaração em entrevista a Queiroz (2022):

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

Então, consoante Queiroz (2022), para compor a coordenação e docência da escola, selecionou-se equipe de profissionais (ou estudantes universitários prestes a graduar-se) que tivessem conhecimento e/ou familiaridade sobre aprendizagem cooperativa e solidária, seja em virtude da experiência nas EPC's do PRECE e/ou no programa de ACS na universidade – COFAC/PACCE da UFC.

Em depoimento para livro organizado por Lovato e Franzim (2017), o diretor da EEEP APT explica que o início de tudo foi um grande sonho coletivo que reuniu jovens sem qualquer experiência em educação para tocar a gestão de uma escola fora dos padrões do ensino público no Brasil. Os resultados de hoje mostram que a ousadia valeu a pena.

Queiroz (2022) esclarece que a expansão da Universidade Federal do Ceará nesse período possibilitou que o ciclo de mútua ajuda entre os estudantes do PRECE pudesse se amplificar para além dos jovens de Pentecoste e adjacências, de forma que universitários oriundos dos mais diversos lugares se agregaram ao movimento com o compromisso em comum de voltar-se para a escola pública, estimulando o acesso à universidade desses estudantes.

Desse ponto em diante, Queiroz (2022) reflete sobre dois lados de uma mesma moeda, isto é, a escola passou a ocupar papel central das ações do Movimento Prece, substituindo paulatinamente até que definitivamente o que antes era feito dentro das EPC's. Em outras palavras, há uma coincidência do início dessas atividades com a rede pública com a diminuição das atividades desenvolvidas nas Escolas Populares Cooperativas nas comunidades.

Certamente, seria preciso analisar outros fatores potencialmente influenciadores que levaram a essa concomitância de efeitos, mas é inegável que a participação das principais lideranças das EPC's nesses projetos com a rede pública, notadamente a EEEP APT, incidiu impactos sobre o movimento social PRECE (Ribeiro, 2018).

Queiroz (2022) afirma que é possível identificar que a abertura da EEEP APT ao Movimento Prece trouxe para dentro da escola uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no protagonismo, cooperação e solidariedade entre os estudantes, possibilitando o rompimento com modelos de educação tradicional, tipicamente bancários e claramente obsoletos à realidade atual.

A Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa traz em seu cerne os pressupostos do protagonismo e da autonomia intelectual dos estudantes como estratégia para gerar aprendizagem e os princípios da cooperação e da solidariedade, herdados da experiência impactante e inovadora do PRECE (Escolas Transformadoras, 2023).

Os princípios da cooperação e da solidariedade vivenciados na experiência do PRECE, foram herdados e fortemente valorizados pela Alan Pinho Tabosa. [...] A cultura do Prece e da escola de compartilhar o que se aprende e devolver o que se recebe é orgânica, aquele que recebe uma oportunidade tem o compromisso ético de voltar e oferecê-la ao outro, inclusive em dimensões organizacionais. [Um exemplo] é a parceria solidária estabelecida entre a Alan Pinho Tabosa e outras duas escolas estaduais no município. A parceria tem como objetivo estimular a leitura e a produção textual nessas duas escolas por meio dos projetos Promotores Estudantis de Leitura e Revisores Solidários de Texto, em que estudantes e professores da Alan Pinho ajudam alunos a se desenvolverem nessa área (Escolas Transformadoras, 2023).

Já os estudantes da EEEP APT no primeiro ano letivo da escola, em 2012, não tinham experiência sobre aprendizagem cooperativa, visto que durante todo o ensino fundamental eles haviam apenas experimentado a abordagem tradicional que, quase sempre utilizam aulas expositivas e supervaloriza o esforço estudantil puramente individual (Sousa, 2015). Tal situação pode ser percebida no depoimento de uma estudante:

Quando eu vim de outra escola, eu tinha muito essa ideia do eu, eu tenho que conseguir. Então, através da escola, pela metodologia cooperativa que trabalha, tive que aprender que não sou só eu, mas que tenho amigos, que tenho pessoas ao meu redor que também querem e que se nos ajudarmos, a gente consegue chegar aonde desejamos, ao nosso objetivo final, e todo mundo ser feliz. Então, desfiz essa ideia do eu (Sementes da Educação, 2018).

Em vídeo da série Sementes da Educação, uma estudante relatou que quando ingressam na escola, os estudantes fazem uma imersão de uma semana em preparação inicial que aborda conceitos, premissas, proposta metodológica *etc.* da aprendizagem cooperativa e solidária. O professor Manoel Andrade destaca que nessa formação inicial são realizadas diversas oficinas, dentre as quais algumas despertam a empatia entre os estudantes (y, 2018):

Um exercício muito importante que desenvolve a empatia, que é uma marca da nossa escola, é que todo estudante que chega à nossa escola, no primeiro ano, a primeira coisa que ele faz dentro da sala de aula é contar sua história para seus colegas. Ele se

senta com estudante do segundo e do terceiro ano. Ele conta sua história de vida para os colegas e ouve as histórias de vida dos outros dois colegas. Isso tem um impacto muito grande na vida deles, porque eles começam a conhecer o outro, as dificuldades que o outro enfrenta, as semelhanças que existem entre eles. Então isso estimula a empatia. Nós temos técnicas de aprendizagem cooperativa, como a polêmica construtiva, onde as pessoas mudam de posição em um conflito, que ajuda a entender melhor o outro e melhora as relações afetivas entre eles (Sementes da Educação, 2018).

Como uma estratégia de adaptação para os novos estudantes, foi cunhada uma estratégia cooperativa denominada ETMFA (Exposição, Tarefa individual, Meta coletiva, Fechamento e Avaliação individual) a qual inclui cinco etapas: exposição introdutória de um conteúdo pelo professor, delimitação de uma tarefa individual que ele passa para cada estudante, realização de um trabalho coletivo nos grupos de estudantes, fechamento da aula pelo professor, realizando uma síntese da aula e utilizando o momento para tirar eventuais dúvidas e, ao final, uma avaliação individual de conhecimentos para os alunos (Sousa, 2015; Barbosa, 2016).

Nas palavras do Diretor Elton, esse funcionamento da aula caracteriza um modelo que difere da abordagem tradicional. Na primeira etapa, exposição inicial do assunto objeto de estudo, o professor utiliza entre 20% e 30% do tempo da aula. Logo após, com os estudantes já organizados em células compostas por três estudantes, fazem uma tarefa individual para reforçar a importância que cada um tem para a construção do conhecimento coletivamente, para a própria formação e dos colegas. Na sequência, tem-se um trabalho coletivo, onde eles devem entregar um produto ao professor, chamado de meta coletiva. Em seguida, o professor faz um fechamento do assunto, fazendo alguns apontamentos e alinhamentos. Por fim, é realizada uma avaliação individual (Sementes da Educação, 2018).

Sousa (2015) destaca que a técnica ETMFA contém todos os elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa, mas dá alguma ênfase a certos elementos da abordagem tradicional. A ideia da utilização dessa técnica era diminuir possíveis resistências à aprendizagem cooperativa por parte dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitar aos professores a oportunidade de ganharem mais experiência na utilização dessa metodologia (PRECE, 2015a).

Para Andrade Neto *et al.* (2022), dentre diversas estratégias, a aprendizagem em cooperação é a mais empregada em atividades e projetos para garantir a aprendizagem com equidade, um dos principais objetivos da EEEP APT.

Em *live* realizada no âmbito dos Encontros Universitários 2020 da UFC, que aconteceu de maneira virtual em março de 2021 em decorrência da pandemia do covid-19, o diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa, Dr. Elton Luz Lopes, comenta sobre a atuação da escola e seu papel social:

“Nós não buscamos excelência acadêmica para formar uma elite intelectual, mas para criar oportunidade na vida da juventude. Não faz sentido criar essa elite e deixar grande parte para trás, assim estaríamos contribuindo para desigualdade social. Nosso papel enquanto escola e Estado é o contrário” (Encontros Universitários 2020 UFC, 2021).

Queiroz (2022), após entrevistar o diretor da EEEP APT, listou os três objetivos da referida escola: i) Excelência acadêmica com equidade; ii) Formar cidadãos éticos; e iii) Buscar a felicidade.

Um dos professores relata que a EEEP APT trabalha dimensões que vão além de conteúdos acadêmicos. Ele percebe a escola trabalhando com foco no futuro, formando cidadãos melhores, pessoas mais engajadas com a comunidade, mais empáticas, que tem autonomia moral. Segundo ele, é um resgate de valores (Sementes da Educação, 2018).

Uma professora da EEEP APT ressalta o entendimento dessa abordagem multidimensional:

“A gente entende que a formação dentro da escola não pode ser apenas uma formação intelectual, de conteúdos, [os estudantes] são seres humanos e como seres humanos possuem várias dimensões e todas essas dimensões precisam ser percebidas, precisam ser cuidadas” (Sementes da Educação, 2018).

Sousa (2015) afirma que uma das ações que contribuem para estimular os estudantes secundaristas a ampliarem suas perspectivas de futuro e ao mesmo tempo internalizarem o princípio da solidariedade, do protagonismo e desenvolverem suas habilidades cooperativas é a presença diária de estudantes da UFC, principalmente dos cursos de licenciatura, que desejassem realizar estágios ou atividades voluntárias na escola, praticando e contribuindo com a utilização da aprendizagem cooperativa.

Essa participação universitária foi possível porque, segundo Sousa (2015), o convênio estabelecido entre UFC e SEDUC previu a disponibilização de transporte diário pela SEDUC para os universitários participarem do cotidiano escolar e, conseqüentemente, aperfeiçoem suas práticas como iniciação à docência em aprendizagem cooperativa.

Como forma de estimular o protagonismo estudantil na sala de aula e, ao mesmo tempo, promover e cultivar a parceria entre professor e estudante em tarefas, funções e propósitos, a escola utiliza a estratégia dos Coordenadores de Células (PRECE, 2015b). Sousa (2015) esclarece que essa estratégia, inspirada na experiência do PRECE, tem como princípio a cooperação e a solidariedade e está fundamentada na convicção de que os estudantes podem e devem ser importantes parceiros de seus professores na construção de sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos seus colegas. Os estudantes são estimulados a apoiarem

o professor em sala de aula, colaborando para que os objetivos da aprendizagem, planejados por ele, sejam plenamente alcançados.

Sousa (2015) amplia o entendimento do modelo de atuação da EEEP APT ao dizer que os estudantes que desejam agir como coordenadores de células em suas turmas realizam um curso sistematizado sobre liderança cooperativa e solidária. Nesse curso, os estudantes aprendem a desempenhar funções e tarefas como: liderar a realização do contrato de cooperação, da divisão de funções e do processamento de grupo; estimular os colegas a desempenharem as funções que receberam (relator, monitor do barulho, guardião do tempo etc.); evitar dispersão e manter o foco na execução das tarefas para alcançar a meta coletiva; estimular a interação promotora entre os colegas e buscar estratégias para vivência dos conflitos de forma construtiva, dentre outras funções.

Em entrevista concedida ao presente autor, o diretor da Alan Pinho comentou sobre estratégias e ações utilizadas na escola com o intuito de ofertar uma educação integral e com equidade (quadro 6). Em linhas gerais as estratégias seguem a seguinte lógica: i) formar lideranças; ii) criar ambiente (clima emocional) de cooperação e solidariedade; iii) desenvolver aprendizagem cooperativa e solidária em sala de aula; iv) promover ações específicas de acolhimento emocional.

Destaca-se ainda da entrevista com o referido diretor que, ao desenvolver tais estratégias e ações com o intuito de ofertar uma educação integral e com equidade, a escola baseia suas ações em cinco premissas, quais sejam: educação emocional; autodeterminação dos estudantes; aprendizagem cooperativa; parceria entre professores e estudantes; e solidariedade altruística entre os estudantes.

Quadro 6 – Estratégias e ações de uma escola de aprendizagem cooperativa.

Estratégia	Ação	Breve descrição
Estratégia de formação de lideranças	Curso Liderança Cooperativa e Solidária	Curso ministrado por todos os professores para estudantes novatos e veteranos com o objetivo de discutir temas importante para o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe e ao mesmo tempo vivenciar a logística da estratégia metodológica da Escola.
	Itinerário de Liderança	Disciplina eletiva ofertada 2 ou 3 vezes ao ano para dar continuidade ao curso da primeira semana e aprofundar a discussão sobre criação de projetos para resolver problemas da Escola.
	Jornada Anual de Liderança Cooperativa e Solidária	Curso ofertado na última semana do ano com a participação de convidados externos.
Criação do ambiente de cooperação de solidariedade	Cafê da manhã	Evento realizado no início do 1º dia de aulas para o qual são convidados os estudantes novatos e suas famílias. Nele os servidores, professores e estudantes veteranos dão boas vindas, apresentam a Escola e convocam os novatos (estudantes e famílias) a fazerem parte e a estarem presentes nos próximos 3 anos. As famílias são convidadas a escrever uma mensagem, de expectativa em relação a formação do seu filho(a), que será guardada e entregue ao estudante 3 anos depois, no dia da formatura. O café da manhã se encerra com os proessores, servidores e eestudantes veteranos servindo o café da manhã para novatos e suas famílias;
	Compartilhamento de Histórias de Vida	Como seqüência do café da manhã os estudantes são divididos em salas contendo 1/3 de cada série para compartilharem suas histórias de vida e ouvirem as dos colegas novatos e veteranos. Essa atividade busca estimular a conexão, criação de laços e criação de clima emocional agradável. Ao final do dia os estudantes novatos escrevem sua história de vida, que será armazenada no baú das histórias de vida, e os veteranos escrevem um relato de experiência para ir completando a sua história de vida escrita no seu primeiro dia na Escola.
	Diversos projetos como Letras Solidárias, Clube de Inglês, Clube de Teatro, Clube de Leitura, Partilha Literária, ...	São ações com protagonismo estudantil em que a cooperação e a solidariedade são estimuladas e promovidas juntamente com o desenvolvimento de competências requeridas em avaliações externas.
ACS em sala de aula	ETMFA	Método de aprendizagem cooperativa em sala de aula desenvolvida pelos professores da Escola a partir da técnica JIGSAW. Utiliza divisão da turma em células (grupos) de 3 estudantes com rotatividade semanal para favorecer a máxima interação e a formação de células heterogêneas. ETMFA é uma sigla que representa os passos a serem executados na aula: Exposição introdutória; Tarefa individual; Meta coletiva; Fechamento da aula; Avaliação individual.
	Coordenadores de Células	Método para estímulo da liderança, parceria entre professores e estudantes e organização da sala para a aula que utiliza ETMFA. Na sala com 45 estudantes 15 são escolhidos com o coordenadores de célula (CC) e ao longo do ano todos assumirão essa função.
	IDACI - Índice de Desempenho Acadêmico Cooperativo e Individual	É um indicador do quanto os estudantes estão aprendendo os conteúdos individualmente e cooperativamente. Para o cálculo, considera o desempenho individual e dos membros das células em que o estudante analisado participou. A partir daí, analisa-se o quanto a cooperação está acontecendo nas células.
Política de acolhimento emocional	PSI TÁ ON	Serviço de atendimento emergencial criado pela parceira voluntária Psicóloga Kassia Fonseca que mobilizou psicólogos que atendem voluntariamente, de forma presencial e remota, estudantes e servidores da Escola.
	Psicólogo Escolar	Atendendo a pedido da EEEP APT, a Secretaria de Educação (SEDUC) enviou um psicólogo que atua realizando atendimentos , desenvolvendo atividades de acolhimento emocional , realizando atividades de orientação vocacional e apoiando os professores no planejamento das aulas de diálogos socioemocionais .
	Grupos Terapêuticos	Parceria com a Secretaria de Saúde do município de Pentecoste para a disponibilização de uma psicóloga que realiza grupos de terapia quinzenais com participação voluntária dos estudantes. Além do encontro terapêutico a PSI Regislândia faz atendimentos individuais e familiares, triagem e encaminhamentos de casos que necessitam de atendimento em outros equipamentos da rede de proteção

Fonte: elaborado pelo presente autor a partir de entrevista com o diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa (2024).

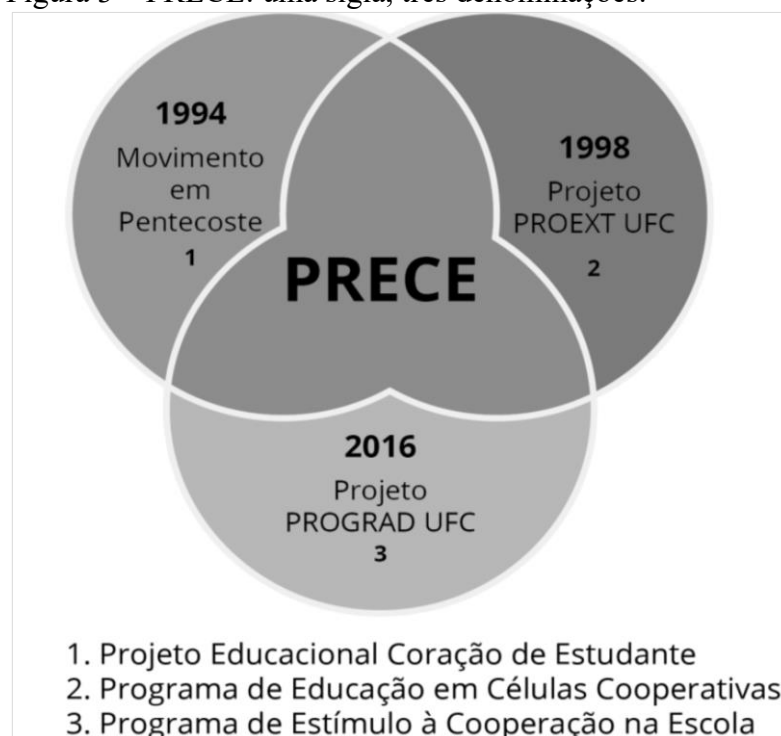
Compreende-se de Lovato e Franzim (2017) que, para entender história da EEEP Alan Pinho Tabosa e, sobretudo, da Aprendizagem Cooperativa é preciso resgatar todo o movimento criado pelo Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, que começou como uma experiência não formal de educação e ganhou força no início dos anos 1990. Para tal, e considerando que membros do Movimento Prece representam o grupo controle nesta pesquisa, a seção 4 foi destinada para descrever a história do Movimento. Portanto, o Movimento Prece além de ser grupo controle, tem também na sua história contribuição para validação conceitual da metodologia da aprendizagem cooperativa e solidária.

4 MOVIMENTO PRECE, FONTE DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

De acordo com Queiroz (2022), é interessante observar que ao fazer o resgate da trajetória do PRECE ao longo de seus quase 30 anos de existência, ele vem se modificando, a começar pelo nome.

Iniciou como Projeto Educacional Coração de Estudante em meados dos anos 90; por volta de 2004 foi modificado para Programa de Educação em Células Cooperativas e, por último, em 2016 foi nomeado de Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (figura 3). Em todas as situações, a sigla permanece a mesma: PRECE (Andrade, 2019).

Figura 3 – PRECE: uma sigla, três denominações.



Fonte: Barbosa (2016).

Inicialmente o grupo se denominou Projeto Educacional Coração de Estudante em alusão à música de Milton Nascimento, tomando o verso “Força, Juventude e Fé”, como seu lema. Deste nome também derivou a sigla Pr.E.C.E e seu duplo sentido com a palavra *Prece*, como oração e revelando uma ligação espiritualosa que os membros do grupo tinham com uma pequena congregação cristã presente na comunidade do Cipó (Andrade Neto, 2018; Queiroz, 2022).

É no ano de 1994 que inicia a trajetória do Movimento Prece em um município do interior do Ceará, Pentecoste, localizado a 89 km de Fortaleza, capital do estado. Em uma pequena localidade rural chamada Cipó a cerca de 20 km da sede do município, um grupo de sete jovens, sem escolarização básica, aceitam o convite de Manoel Andrade Neto, professor de

Química da UFC e natural da comunidade de Cipó, para estudarem juntos em uma casa de farinha abandonada para, dessa forma, ingressarem na Universidade Federal do Ceará, fazendo surgir o PRECE (Queiroz, 2022).

O PRECE [...] surgiu em Pentecoste, Ceará, em 1994, sob a liderança do professor Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará e de mais sete estudantes que, na ocasião, estavam fora da escola. Esses seis rapazes e uma moça se reuniam em uma casa de [fazer] farinha para estudarem juntos com o desejo de se escolarizarem e entrarem na universidade. E assim conseguiram através do PRECE (Andrade, 2019).

Nas palavras de Rodrigues (2007), um dos sete estudantes que foram convidados e que aceitaram o convite de estudar na antiga casa de fazer farinha, Manoel Andrade foi o mentor da ideia da criação de um espaço que se destinasse a apoiar estudantes da comunidade de Cipó e adjacências, com o propósito de incentivá-los a buscar, através da educação, condições para mudar suas perspectivas, rompendo com o cenário histórico no qual os filhos de agricultores de subsistência não tinham acesso ao conhecimento formal e sequer vislumbravam a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Como pode ser percebido no relato que Professor Manoel Andrade fez ao ser indagado por Rodrigues (2007) sobre os motivos pelos quais ele resolvera dedicar-se voluntariamente às atividades que representassem novas perspectivas aos moradores de Cipó e comunidades vizinhas, a solidariedade no movimento PRECE está presente desde a motivação para sua criação:

“Pelo fato da oportunidade que tive de estudar me senti muito incomodado ao perceber que entre os jovens nas comunidades, em sua maioria, não havia perspectivas de um futuro melhor. E eu percebia que o caminho capaz de transformar aquela realidade era a educação. Também não me conformava em ver meus amigos de infância vivendo em condições precárias e me questionava: eles têm tanta inteligência como quaisquer outras pessoas e por que vivem nessa situação? É óbvio que o que eles não tiveram foi oportunidade de construir uma vida melhor. Por isso resolvi me engajar nessa luta pela educação, visando construir alternativas que possibilitem a essa juventude romper com uma realidade de injustiça e atraso político” (Rodrigues, 2007).

Além da solidariedade mostrar-se como princípio para o Movimento Prece, percebe-se também na fala do Professor Manoel a influência das liberdades e capacidades – ou da falta delas – de Sen (2018), apresentadas no relato como perspectivas e oportunidades, na percepção de bem-estar daquela população rural. A teoria do desenvolvimento como liberdade de Sen (2018), que preceitua que se deve considerar dimensões de liberdades e capacidades para avaliar desenvolvimento ao invés do aspecto puramente econômico, também pode ser percebida no relato a seguir:

“O ideal de dedicação aos estudos interrompeu o círculo vicioso que praticamente obrigava o jovem a abandonar sua comunidade e a aventurar-se na busca de trabalho nos grandes centros urbanos, cuja condição desfavorável, por falta de qualificação profissional e baixa escolaridade, ensejava que a maioria se acomodasse em

subempregos ou que fosse explorada como mão de obra barata, vivendo exposta às mazelas sociais, como a violência, a falta de assistência médica e a precarização da moradia, dentre outras” (Rodrigues, 2007).

Rodrigues (2007) afirma que a partir da experiência de estudo em grupo dos sete primeiros estudantes precistas, foi sistematizada pelo PRECE a metodologia que se convencionou-se, por sugestão de Manoel Andrade, chamar de educação em células. Essa prática metodológica compreende um processo de estudos em que estudantes colaboram entre si e apoiam-se mutuamente.

Ressalta-se aqui a identidade precista que ora surge no movimento, a qual é assim definida:

O que se denomina genericamente de “precista” não é apenas aquele que participa dos projetos educacionais do PRECE, e sim qualquer sujeito envolvido na rede de ações protagonizadas por um coletivo, que possui origens, caminhadas e objetivos semelhantes – sejam elas ações educativas, político-comunitárias ou referentes ao processo de desenvolvimento da economia local. Esse coletivo possui um cíclico processo de conscientização individual e comunitária, provocando a transformação da realidade por meio da utilização do saber e do autoconhecimento dos sujeitos como seres ativos e históricos (Avendaño, 2008; Queiroz, 2022).

Sobre a prática metodológica de educação em células do PRECE, Rodrigues (2007) apresenta depoimentos de precistas que, à época do relato, eram estudantes de graduação na UFC:

“A grande diferença é a valorização do conhecimento que cada um tem, porque tem pessoas que desenvolvem o aprendizado mais rápido, outros mais lentos. Eu considero o meu mais lento. Então eu tive essa valorização” (Nonata, graduanda em Pedagogia/UFC, citado por Rodrigues, 2007)

“A metodologia do estudo em célula foi uma coisa que deu certo. Você está ali, cooperando com seus colegas na célula. Então, se você não sabe de um assunto, mas o colega já sabe um pouco mais e ele pode lhe ensinar. Se eu já sei um pouquinho mais de matemática, outro pode saber mais de biologia. Então é essa boa vontade de ajudar o companheiro naquilo que ele não sabe. Isso é muito gratificante, você se sente muito importante de estar podendo colaborar com o seu colega. Essa metodologia é uma coisa que sempre estimula a gente a procurar estudar mais, porque a gente sabe que vai ser procurado por colegas que, às vezes, não dominam certas matérias. [...] A gente aprende ensinando e aprende também junto com as pessoas, porque a gente, às vezes, acha que sabe tudo, mas, na célula, a gente aprende mais do que ensina” (Genival, graduando em Agronomia/UFC, citado por Rodrigues, 2007)

“É um pouco diferente de toda a experiência que eu já havia tido antes, que era estudar e voltar para casa [...], não havia mais um estímulo para gente estudar em casa. No Prece é diferente, o estudo em grupo com outras pessoas, gostei muito, me adaptei bem, gostei das amizades que fiz lá, aprendi a gostar de estudar, diferente do que eu estudava só para passar na prova. [...] E assim fui aprendendo a estudar e a gostar de estudar e adquirir conhecimento não só para as provas, mas também para a vida, no estudo em grupo, naquela brincadeira, estudando, conversando, dialogando, o que eu nunca tinha visto em toda minha vida escolar” (Helano, graduando em Agronomia/UFC, citado por Rodrigues, 2007)

Esses relatos demonstram a existência de forma prática, pragmática, de elementos fundamentais na aprendizagem cooperativa, tais como interação promotora, responsabilidade individual, interdependência positiva e habilidades sociais e aborda também a relação de cuidado consigo e com o outro. Essas relações de cuidado, vale lembrar, contribuem para a geração de bem-estar e, portanto, para a criação de valor social, pois conforme expõem Kroeger e Weber (2014), o valor social é criado se o bem-estar melhora, levando em consideração o contexto do ambiente onde ele ocorre.

Voltando à história do PRECE, movimento expoente da Aprendizagem Cooperativa no Ceará e no Brasil, Rodrigues (2007) acrescenta que Manoel Andrade Neto foi o escolhido, dentre 10 filhos, para com 8 anos de idade ir morar com parentes em Fortaleza a fim de estudar em escola pública, enfrentando diversas dificuldades econômicas.

Sua convivência com grupos religiosos, notadamente a Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, as dificuldades que enfrentou para concluir a educação básica e, posteriormente, para chegar à universidade foram experiências que, certamente, possibilitaram o desenvolvimento de certa sensibilidade social, que o levou a contribuir com sua comunidade e a acreditar no potencial de jovens e adultos em mudar sua própria realidade. [...] Visando construir uma alternativa de enfrentamento de uma realidade desigual e excludente, criou um espaço educativo com a finalidade de oportunizar o acesso aos estudos a jovens e adultos, mas que também se prestasse a uma reflexão crítica sobre a realidade social e política, sobretudo a local. (Rodrigues, 2007).

Reconhece-se no contexto trazido de Rodrigues (2007) que Manoel, a partir de suas experiências, teve despertadas e buscou desenvolver em seus próximos capacidades humanas centrais propostas por Nussbaum (2003), tais como: sentido, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; controle sobre o ambiente.

O trabalho que o PRECE desenvolve é, claramente, uma forma de enfrentar as desigualdades educacionais e, por isso, ser uma opção de fazer frente aos desafios de romper com as amarras de um sistema social pautado na desigualdade econômica, na ignorância política e na falta de oportunidade, sobretudo para os segmentos mais pobres da população (Rodrigues, 2007).

Andrade (2019) destaca que o jeito que os sete jovens encontraram, apesar de todas as circunstâncias, mas aprendendo em cooperação e com solidariedade, trouxe êxitos, pois cinco deles e a moça fizeram o ensino superior e ainda construíram um movimento de estudantes cooperativos e solidários que tem sido exemplo de metodologia participativa para agentes da educação cearense, brasileira e internacional.

Entretanto, Queiroz e Nascimento (2021) trazem à tona a seguinte percepção:

É preciso um olhar para além do encantamento que a resiliência protagonizada por estes sertanejos proporciona com suas histórias de vida e perceber aí a tragédia das

políticas de educação, especialmente a cearense à época com os piores indicadores de analfabetismo do país que de tão precárias estavam que jovens viram melhor oportunidade em estudar em casa de farinha e embaixo de pés de árvores que dentro de uma escola. Na falta de professores deram aulas uns aos outros. E sem subsídios para sua escolarização contaram com uma rede solidária e comunitária para suprir suas necessidades mais elementares. Nas entrelinhas dessa surpreendente narrativa de superação há uma brutal marginalização dessa população em acessar a educação formal.

De acordo com Queiroz (2022), o inesperado ingresso desses jovens sertanejos na universidade pública gerou surpresa e causou entusiasmo na região circunvizinha à comunidade de Cipó.

A superação de adversidades estruturais, como a ausência de escolas ou professores na comunidade, as dificuldades para transporte, a baixa condição socioeconômica das famílias, a necessidade laboral de sobrevivência, o impositivo êxodo rural, a falta de perspectiva acadêmica ou profissional, dentre outros elementos impeditivos, tornou-se um fator motivador para adesão de outras pessoas da região, centenas de adolescentes, jovens e adultos que passaram a acreditar que também poderiam graduar-se (Rodrigues, 2007; Andrade, 2019).

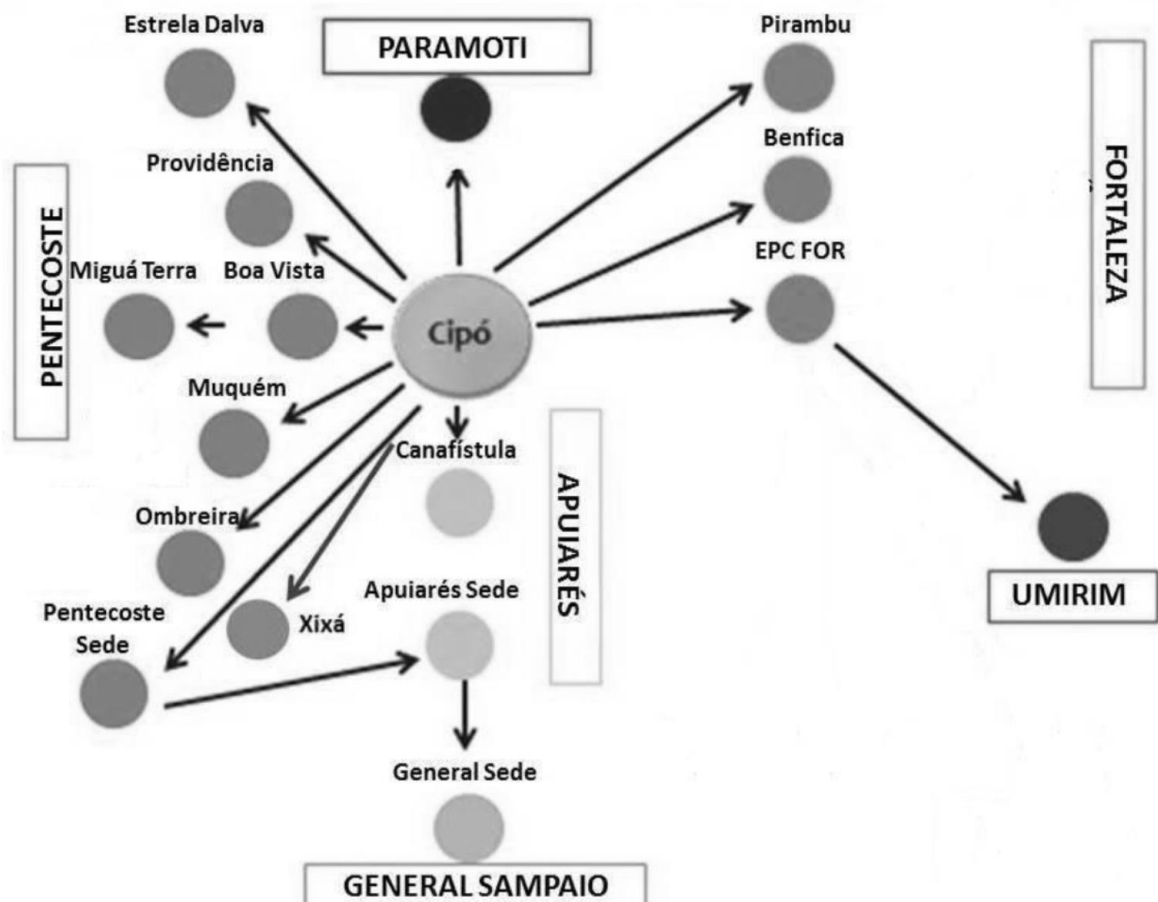
De acordo com Queiroz (2022), à medida que estes jovens ingressavam na Universidade Federal do Ceará, permaneciam colaborando como universitários extensionistas, mesmo na ausência de bolsas estudantis de financiamento. Então, em 1998 o movimento foi cadastrado na Pró-reitoria de Extensão da UFC, o que proporcionou no decorrer de semestres seguintes a obtenção de bolsas estudantis e apoio direto da UFC para o movimento.

Queiroz (2022) apresenta que por volta de 2001 a iniciativa do grupo de sete estudantes da zona rural tornou-se amplamente conhecido entre as comunidades de Pentecoste-CE e centenas de jovens passaram a procurar a pequena casa de farinha na comunidade do Cipó. Em 2002, mais de 40 estudantes da sede do município foram para zona rural, em busca do PRECE. No ano seguinte, criaram um núcleo, a Escola Popular Cooperativa – EPC de Pentecoste, no centro da cidade. Logo depois, o grupo desenvolveu o projeto Incubadoras de Células, que originou a criação de EPC's em outras comunidades rurais de Pentecoste e nos municípios Umirim, Apuiarés e Paramoti (Lovato; Franzim, 2017). As lideranças do PRECE compreenderam que este seria o momento certo para descentralizar suas ações e passaram a estimular que os precistas organizassem associações estudantis em suas próprias localidades de origem (Andrade Neto, 2018; Rigotto; Aguiar; Ribeiro, 2018; Andrade, 2019; Queiroz, 2022).

Barbosa (2016) analisou a história da multiplicação do PRECE para diferentes comunidades, onde cada núcleo passou a ser chamado de Escola Popular Cooperativa – EPC. A figura 4 ilustra tal multiplicação, na qual as setas indicam a origem, isto é, de qual núcleo faziam parte os estudantes fundadores da nova EPC. Os retângulos identificam o município onde

estão localizados e os círculos fazem referência à localidade onde funcionavam, em sua maioria comunidades da zona rural.

Figura 4 – Multiplicação do PRECE em EPC's.



Fonte: Barbosa (2016).

Segundo Queiroz (2022), à medida que os estudantes precisistas ingressavam na universidade e/ou graduavam-se passaram a qualificar cada vez mais sua ação comunitária em suas respectivas áreas de atuação profissional.

Ribeiro (2018), ao analisar a história desse movimento, faz um resgate de ações realizadas, as quais compreendem: Jornalismo Comunitário, para discutir problemáticas locais por meio de jornal impresso e programa de rádio local; Núcleo de Assessoria ao Produtor Rural, feitos por precisistas da área da agronomia em um trabalho educativo com produtores locais; Observatório do eleitor, para estimular educação política no município. E diversos outros foram sumarizados por Barbosa (2016) e estão apresentados no quadro 3, como a criação da Agência de Desenvolvimento Econômico Local – Adel por jovens precisistas, o movimento em defesa da escola pública, a realização de encontros cearenses de aprendizagem cooperativa, inclusive com participação de autores internacionais.

Dez anos após a formação de sua primeira célula de estudo com os sete jovens que aceitaram o convite para estudarem e ajudarem-se mutuamente na velha casa de farinha, o PRECE recebeu a visita do professor Edgar Linhares, então conselheiro do Conselho de Educação do Estado do Ceará (CEE), do qual foi presidente entre 2007 e janeiro de 2015. Edgar Linhares, ao conhecer a história do movimento, afirmou que a maneira do PRECE trabalhar a aprendizagem já era utilizada por professores americanos e europeus em suas escolas desde os anos de 1960 e a chamavam de metodologia da Aprendizagem Cooperativa, a qual era sistematizada e consubstanciada em pesquisas (Andrade, 2019).

Ressalta-se que, até então, conforme afirma Rodrigues (2007), o PRECE liderado pelo Professor Manoel não era inspirado em nenhuma teoria educacional, embora a prática educativa em curso se aproximasse da proposta de educação libertadora de Paulo Freire (2013), cuja concepção de educação, em resumo, era de possibilitar um conhecimento crítico da realidade, capaz de facultar ao oprimido a condição de sujeito da sua própria libertação, o que faz recordar, mais uma vez, a teoria do desenvolvimento como liberdade de Sen (2018).

Tão logo tomou conhecimento de que o que faziam há uma década tinha o nome de aprendizagem cooperativa, o professor Manoel buscou conhecimento teórico sobre tal metodologia, viajando, inclusive, para os Estados Unidos da América – EUA a fim de conhecer melhor e aprofundar-se na metodologia da aprendizagem cooperativa sistematizada por Johnson e Johnson (2023).

Conforme descreve Andrade (2019), em 2009, inspirada na experiência exitosa do PRECE, a UFC convidou o professor Manoel Andrade Neto para criar um programa semelhante na universidade, considerando, entretanto, o contexto, as necessidades e objetivos da instituição de ensino superior. Desse modo, Manoel deu início à Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa – COFAC através da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Depois de 3 anos passou a ser chamada de Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE.

O PACCE é um programa de bolsas em aprendizagem cooperativa da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica da UFC – EIDEIA/UFC, o qual tem como principal objetivo colaborar para o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFC, tendo como principal estratégia a difusão de células estudantis cooperativas. (PACCE, 2023). Os seis princípios que norteiam a dimensão formativa do PACCE são oriundos dos cinco elementos que fundamentam a aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (2023) mais um fator extraído do Movimento Prece que contribui para despertar a solidariedade entre os envolvidos no processo. Assim, os princípios são: interdependência positiva, responsabilidade

individual, interação promotora, habilidades sociais, processamento de grupo e história de vida (figura 5).

Figura 5 - Princípios que norteiam a dimensão formativa do PACCE.



Fonte: elaborada pelo presente autor a partir de PACCE (2023).

Segundo Barbosa (2016), em 2010 inicia-se uma parceria entre o PRECE e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) na gestão do setor Protagonismo Estudantil para fortalecer a formação de professores, estudantes e gestores na metodologia da Aprendizagem Cooperativa, fato que contribuiu para a sistematização metodológica das práticas desenvolvidas pelo PRECE.

Em junho de 2011, foi inaugurada a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa em parceria com a UFC para viabilizar a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, a pioneira no Brasil com essa proposta, sendo gerida por um corpo docente de origem predominantemente do PRECE (Barbosa, 2016).

Já em 2016, é realizada uma parceria entre SEDUC/CE, Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e Pró-Reitoria de graduação da UFC para um novo projeto denominado Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, que capacita estudantes universitários para estimularem a formação de Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa nas escolas públicas de Fortaleza (Barbosa, 2016).

Barbosa (2016) resumiu as fases do PRECE a partir de características peculiares a cada período (quadro 7) e destaca que, com a ida do Professor Manoel Andrade para a COFAC

(UFC) e com a parceria com a SEDUC e SME, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE ganha mais espaço e adeptos, visto que passa a ser utilizada não somente com universitários de origem popular, mas também para a comunidade estudantil da universidade e das redes públicas de educação.

Quadro 7 – Evolução do PRECE por fases e características.

Ano	Acontecimentos	Fase	Características
1994	Início da primeira célula do PRECE com os sete jovens	Fase 1 Experimental (1994-1996)	- Sentimento de comunidade
1996	Primeira aprovação do estudante precista Francisco Antônio no curso de Pedagogia da UFC		- Desconfiança sobre o PRECE por parte de pessoas da comunidade
1998	-PRECE cria uma associação denominada Projeto Educacional Coração de Estudante -PRECE é cadastrado como projeto de extensão na UFC -Primeira edição do jornal Tribuna do Estudante -Estudantes de outras regiões de Pentecoste e Apuiarés começam a frequentar o Cipó -Financiamento da Fundação Mary Harriet Speers	Fase 2 Organização Institucional (1996-2000)	- Necessidade de firmar parcerias institucionais (UFC, CEJA Itapipoca)
2000	- Firmada parceria com CEJA Itapipoca para colaborar na realização de provas com estudantes -Realização de reforma na casa de farinha para acolher mais estudantes - Recebimento de apoio financeiro da Igreja Presbiteriana Norte-americana		- Necessidade de organizar o movimento para ampliar o acesso a novos estudantes
2001	-Primeiro estudante da sede de Pentecoste, Marciano, se desloca para estudar no Cipó	Fase 3 Ampliação da Atuação do PRECE (2001-2005)	- Presença do Cristianismo
2002	-Estudantes de outras regiões de Pentecoste começam a frequentar o Cipó - Retorno da edição do jornal Tribuna do Estudante		
2003	-Multiplicação do PRECE para a sede do município de Pentecoste -Início da construção dos núcleos do PRECE nas comunidades rurais -PRECE é premiado pela primeira vez em edital da organização Brazil Foundation		- Incentivo à comunicação (Jornal e Programa de Rádio do PRECE)
2004	-Criação do ICORES (Instituto Coração de Estudante) - Os núcleos do PRECE passam a se organizar em rede e a utilizar a denominação de Escolas Populares Cooperativas – EPCs -Manoel Andrade é selecionado como empreendedor social da Ashoka		-Necessidade de expandir o PRECE para outros espaços
2005	- Parceria do PRECE com o Programa Conexões dos Saberes (UFC) - Parceria do PRECE com o NUCOM através de projeto financiado pelo edital PROEXT		- Ampliação das parcerias do PRECE dentro da UFC

Continua...

Ano	Acontecimentos	Fase	Características	
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Grupo de Desenvolvimento Político e Ação Comunitária (GDPAC) pelo PRECE - Articulação do Fórum de Segurança de Pentecoste pelo PRECE - Criação do Observatório do Eleitor, um projeto de fiscalização e monitoramento das ações do Legislativo por parte dos estudantes - Manoel Andrade vai morar nos EUA para fazer pós-doutorado - Criação do Conselho das EPC's (órgão representativo e deliberativo da rede PRECE) 	Fase 4 Politização do Movimento (2006-2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação do PRECE em defesa de uma escola pública de qualidade - PRECE passa a executar projetos com crianças e pré-adolescentes - Necessidade de fortalecer estratégias de participação cidadã 	
2007	<ul style="list-style-type: none"> - Aniversário de 13 anos do PRECE - Primeiras articulações do Movimento em Defesa da Escola Pública - Desenvolvimento do Projeto Estudante Ativo com estudantes do ensino médio - Criação da ADEL por estudantes do PRECE - Financiamento da Fundação Lemann 		Fase 5 Sistematização da Metodologia (2009-2011)	Necessidade de sistematizar a metodologia desenvolvida pelo PRECE
2008	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do Movimento em defesa da escola pública - Parceria do PRECE com a prefeitura de Pentecoste para a realização do Projeto Estudante Cooperativo (PEC) voltado para estudantes e professores do ensino fundamental - Manoel Andrade assume a Coordenação da COFAC na UFC - Lançamento do livro do NUCOM juntamente com o PRECE 			
2009	<ul style="list-style-type: none"> - Manoel Andrade participa do curso sobre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa com os irmãos Johnson nos Estados Unidos - Parceria do PRECE com a Associação Escola de Formação de Governantes (ESG- Ceará) para a promoção de ciclos de debates voltados para a conscientização política - Financiamento do Projeto Estudante Cooperativo por edital do HSBC 	Fase 6 Ampliação das parcerias institucionais e da difusão da metodologia PRECE (2012-2018)	Ampliação das parcerias com políticas públicas educacionais	
2010	<ul style="list-style-type: none"> - Início da sistematização da metodologia do PRECE através da parceria com a SEDUC 			
2011	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento do Memorial do PRECE - Realização do primeiro encontro cearense de aprendizagem cooperativa (ECAC) 			
2012	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa inicia suas atividades, em Pentecoste, com a metodologia inspirada na metodologia do PRECE. - Consolidação do Projeto Estudante Cooperativo da SEDUC em parceria com o PRECE. - Realização do segundo ECAC. 			
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do FINS (Fundo de Investimento Solidário) do PRECE. 			
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do terceiro ECAC. 			
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganização do movimento político partidário. 			
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Estímulo à Cooperação na Escola realizado pelo ICORES em parceria com a UFC, SEDUC e SME. 			

Continua...

Ano	Acontecimentos	Fase	Características
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Suspensão de cerca de 200 de bolsas de aprendizagem cooperativa na UFC, isto é, reestruturação, incluindo downsizing e alteração de algumas lideranças, do PACCE. - Suspensão de 105 bolsas na UFC das bolsas Prece (Programa de Estímulo à Cooperação na Escola), que tinha com objetivo realizar conexão Universidade-Educação básica). - Organização dos Precistas para criação da Cidade do Prece na comunidade do Cipó. 	Fase 7 Desestruturação da atuação do Movimento Prece na Universidade Federal do Ceará (2019-2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Enfraquecimento do apoio do Governo Federal, representado pela UFC, ao Movimento Prece em virtude, especialmente, dos desdobramentos da política nacional. - Fortalecimento do capital social do Movimento Prece, isto é, fortalecimento das forças internas.
2024	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho/proposição de um projeto para promoção da aprendizagem cooperativa em parceria com o Ministério da Educação (MEC). 	Fase 8 [Retomada da] Parceria entre Movimento Prece e Governo Federal (2024-actual)	Expectativa de expansão do Movimento Prece para universidades federais em diferentes estados brasileiros

Fonte: Atualizado pelo presente autor a partir de Barbosa (2016).

De acordo com o professor Manoel Andrade, o PRECE, que apesar de ser uma sigla que teve diferentes denominações ao longo das últimas 3 décadas, embora todos na mesma direção, agora se apresenta como o Movimento Prece de Aprendizagem Cooperativa e Solidária (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023). Na ocasião, o professor diferencia a cooperação de solidariedade, em que o ser cooperativo é uma pessoa que sabe trabalhar com os outros para alcançar objetivos comuns, que tem consciência e faz uso dos cinco elementos da aprendizagem cooperativa propostos pelos Johnson e Johnson (2023).

Já a solidariedade é uma ação que pode ser estimulada e aprendida e que não está vinculada simplesmente a um objetivo coletivo. A ação solidária está focada no outro, na necessidade de ajudar o outro, não só por caridade, mas pela consciência adquirida com a empatia gerada com o compartilhamento de histórias de vida, entendendo de que o outro é importante (Aprendizagem Cooperativa e Solidária, 2023).

A Aprendizagem Cooperativa e Solidária é a metodologia usada pelo Movimento Prece para as suas atividades educacionais. Uma teoria de característica empírica, fruto de uma junção entre a aprendizagem cooperativa de David W. Johnson e Roger T. Johnson e no conhecimento prático acumulado das décadas de trabalho do PRECE (Movimento Prece, 2023).

A cultura de cooperação e solidariedade que tem sido forjada pelo Movimento Prece ao longo dos seus trinta anos de existência tem contribuído com a formação de muitas pessoas para trabalhar com práticas educacionais baseadas nesses valores (Vieira, 2008; Ramos, 2009; Sousa, 2015).

5 METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia utilizada nesta pesquisa, apresentando sua tipologia, população, amostra, grupo-controle, procedimentos para coleta de dados (incluindo uma descrição dos instrumentos utilizados) e como os dados foram analisados, explanando os testes estatísticos e softwares utilizados.

5.1 Tipologia da pesquisa

Tomando como base a tipologia utilizada por Vergara (2016), esta pesquisa poderá ser classificada quanto aos fins e aos meios. Considerando Gil (2007), esta pesquisa ainda poderá classificada quanto à sua abordagem, que pode ser quantitativa e/ou qualitativa.

Quanto aos fins, é considerada descritiva porque, conforme define Vergara (2016), expõe características da organização em estudo, EEEP APT, e não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Gil (2002) tem entendimento semelhante ao considerar que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

De acordo com Birochi (2017), na pesquisa descritiva o investigador poderá descrever o comportamento de determinadas relações ou variáveis entre os fenômenos ou descrever o entrelaçamento dos fenômenos, suas relações e interações, visando a aprofundar a sua compreensão sobre a realidade estudada. Esta pesquisa tem uma abordagem que segue essa segunda vertente, isto é, investiga e descreve a interação entre os fenômenos criação de valor social e aprendizagem cooperativa.

Para Gil (2002), uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador (Collins; Hussey, 2005).

Gil (2007) também classifica as pesquisas quanto à abordagem, que pode ser quantitativa e/ou qualitativa. As pesquisas quantitativas procuram mensurar a realidade estudada. O processo de mensuração é fundamental para a pesquisa quantitativa, pois fornece a conexão necessária entre a observação empírica e a expressão matemática das relações quantitativas (Birochi, 2017). Esta pesquisa tem uma abordagem quantitativa, visto que seu objetivo geral é mensurar o valor social criado por uma escola de aprendizagem cooperativa na percepção de seus estudantes.

Quanto aos meios, este trabalho é um estudo de caso. Conforme estabelece a tipologia de Vergara (2016), estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país. Além disso, tem caráter de profundidade e detalhamento.

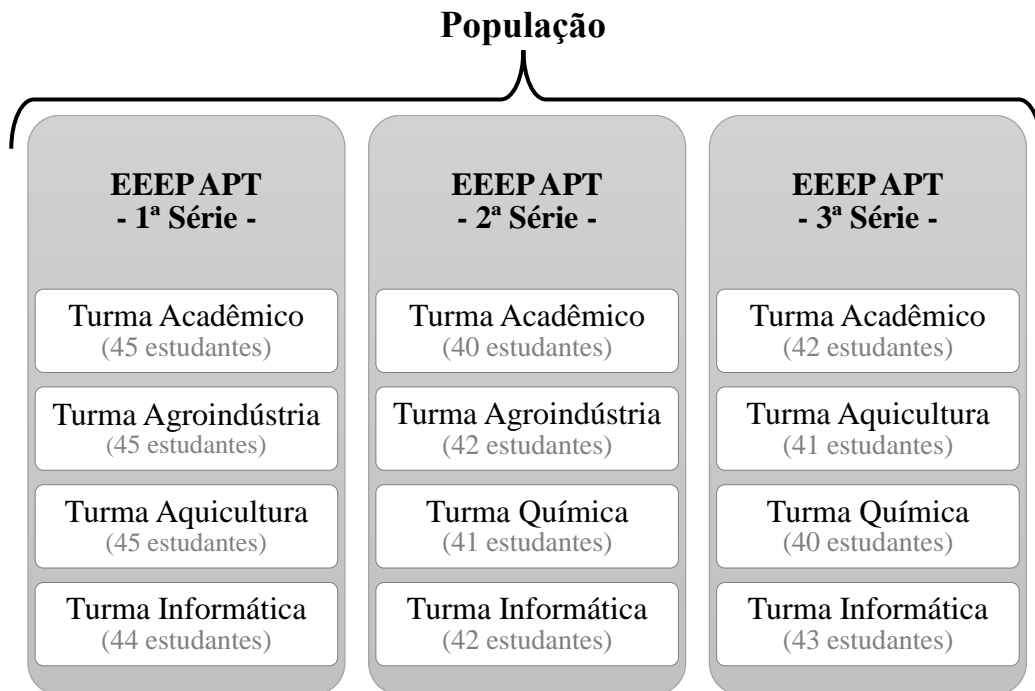
Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002).

Esta pesquisa está circunscrita à instituição EEEP Alan Pinho Tabosa, de forma a investigar a metodologia que ela emprega e desenvolve, Aprendizagem Cooperativa, e verificar o valor social criado a partir desta proposta pedagógica.

5.2 População e amostra

A população desta pesquisa, conforme ilustra a figura 6, compreende todos os 510 estudantes, em 2023, da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, uma escola com gestão pedagógica oficialmente compartilhada entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e a Universidade Federal do Ceará e que desenvolve, utiliza e promove a utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Figura 6 – População e amostra da pesquisa.



Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

Já que a população é composta por 510 indivíduos e considerando para o cálculo do tamanho amostral nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%, a amostra deve ter no mínimo 220 respondentes, conforme calculadora do tamanho amostral disponibilizada por SurveyMonkey (2023). Nesta pesquisa, foram coletados dados validados de 378 estudantes da instituição objeto de estudo, atendendo com sobra o tamanho amostral.

Também foram coletados dados, para fins de grupos-controle, de 54 pessoas que participaram das Escolas Populares Cooperativas do Prece, os quais representam a raiz do Movimento Prece.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

Os dados são a base para todas as assertivas análises de contexto e tomadas de decisão, seja nas organizações seja na vida pessoal. Na produção acadêmica não é diferente, os dados figuram como aspecto fundamental de toda e qualquer pesquisa. Independentemente de ser uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, os dados são um elemento essencial, de forma que sua ausência retira o sentido que o trabalho poderia ter.

Esta pesquisa faz uso de dados primários e secundários. Os primeiros foram coletados através de aplicação de questionários e os secundários obtidos através de documentos, relatórios e notícias publicados sobre as temáticas abordadas neste estudo.

O questionário foi aplicado com o uso da plataforma virtual *google forms* para o público da EEEP Alan Pinho Tabosa, tendo, inicialmente, uma apresentação da pesquisa no auditório da escola. Para o público do Movimento Prece, o link para o questionário no *google forms* foi compartilhado via aplicativo de mensagens *whatsapp*. Já para o público da EEM Etelvina Gomes Bezerra foi utilizado questionário impresso, em decorrência da indisponibilidade, no momento, de internet.

O questionário foi dividido em três partes, sendo que a primeira tem foco na caracterização socioeconômica dos respondentes através da apresentação de 19 questões. A segunda parte do questionário consiste na apresentação de 42 perguntas para levantamento das capacidades (Anexo A). Esta seção do formulário foi utilizada para calcular uma medida das capacidades das pessoas entrevistadas, a partir da aplicação de uma variedade de perguntas sobre oportunidades, habilidades e restrições em uma ampla variedade de domínios da vida (dimensões).

Na terceira e última parte do questionário são apresentadas 19 questões atitudinais que buscam identificar o comportamento dos respondentes quanto ao uso da aprendizagem cooperativa e quanto ao potencial de liderança cooperativa e solidária (Apêndice A). Dessas 19 questões, 10 referem-se à aprendizagem cooperativa aplicada pelo Movimento Prece que tem como fundamentação os cinco elementos propostos por Johnson e Johnson (2023). O índice AC foi calculado considerando essas 10 questões. As nove demais questões foram adicionadas como uma provocação inicial para o desenvolvimento de uma medida de avaliação do potencial de liderança cooperativa e solidária. Essas questões foram elaboradas e definidas em comunhão com o Professor Manoel Andrade, o qual, por ter sido idealizador do Movimento Prece, coordenador do Programa de Aprendizagem Cooperativa na Universidade Federal do Ceará e inspiração para diversos outros programas no Ceará e noutros Estados tendo como base a referida metodologia, o credenciam como referência nessa temática.

Destaca-se que, em maio de 2023, uma visita à EEEP Alan Pinho Tabosa foi realizada pelo presente autor e seu professor orientador com o intuito de conhecer a escola, um pouco de sua metodologia e conversar com o Diretor Elton Luz, o qual se colocou à disposição para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Em setembro de 2023 o presente autor foi à EEEP APT apresentar a pesquisa e aplicar o questionário para alunos da segunda série, obtendo 136 respostas dentre 165 potenciais respondentes. Em lotação plena, a escola poderia ter 180 estudantes na segunda série, mas, por diversos fatores, 15 deles foram ou estão em processo de transferência para outra escola de ensino médio.

Já no mês de dezembro de 2023, o autor deste trabalho foi à Alan Pinho em diferentes dias coletar dados com os demais estudantes da escola. Nessas ocasiões foram registrados mais 247 questionários, sendo 148 de estudantes da primeira série e 99 da terceira.

No mês de janeiro de 2024, através de mensagens enviadas em grupos no aplicativo *whatsapp* formados por profissionais que participaram das Escolas Populares Cooperativas do Prece, chamados de Precistas, e por esclarecimentos realizados individualmente utilizando a mesma plataforma, foram obtidos dados de 54 respondentes. Estes representam o grupo controle nesta pesquisa.

Já em fevereiro de 2024, o presente autor foi coletar dados, para um segundo grupo-controle, de estudantes secundaristas que frequentam a EEM Etelvina, uma escola regular que não possui em seu projeto político pedagógico a metodologia de aprendizagem cooperativa. Na ocasião, foram coletados dados de 47 respondentes. Contudo, ao perceber que o tempo total da coleta de dados (o qual envolveu: apresentação inicial pela coordenação escolar, apresentação pessoal do pesquisador, esclarecimento sobre as temáticas centrais e objetivos da pesquisa, preenchimento do questionário contendo 80 questões e agradecimentos finais) foi de menos de 50 minutos, o presente autor, por prudência científica, resolveu não considerar os referidos dados nesta análise por considerar essa rapidez como forte indicativo de preenchimento sem a devida atenção. A título de comparação, o tempo médio dispendido na Alan Pinho para o processo de coleta de dados foi de duas horas/aula (100 minutos) por turma.

Portanto, a análise de dados foi realizada com base em 432 respondentes, sendo 378 estudantes da escola de aprendizagem cooperativa e 54 do Movimento Prece.

5.4 Procedimentos de análise de dados

A análise nesta pesquisa utiliza métodos quantitativos. Na análise dos dados coletados na primeira parte do questionário, foi realizada estatística descritiva fazendo uso do *software* Microsoft Excel com o intuito de apresentar uma visão geral sobre as variáveis em estudo. Em seguida, no IBM SPSS Statistics 26 foi computado o teste Alfa de Cronbach a fim de verificar a consistência interna dos dados.

Para atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho, foi realizada a terceira etapa da análise de dados, que compreende a realização de testes de diferenças de médias com uso do *software* IBM SPSS Statistics 26. Nesta etapa foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, visto que a amostra não atendeu simultaneamente aos requisitos de normalidade e homoscedasticidade e a comparação das médias foi feita com base em mais de dois grupos. Antes disso, contudo, foi preciso inverter, na parte II do questionário, as respostas das questões

01, 09, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32 e 33, já que elas apresentam direção inversa, isto é, quanto maior o número respondido, menor a liberdade percebida.

A quarta etapa da análise diz respeito ao cálculo dos índices de valor social e de aprendizagem cooperativa. Para o primeiro, foi calculada as médias das questões pertencentes à parte II do questionário e, após, parametrizado essas médias de 0 a 1, de forma que uma média calculada igual a 1 (um) representa parâmetro igual a 0 (zero), assim como uma média calculada igual a 5 (cinco) representa parâmetro igual a 1 (um). Para essa parametrização, foi utilizada uma técnica chamada de normalização ou escala min-max. Essa técnica ajusta os valores de uma variável para um intervalo específico, garantindo que o valor mínimo seja mapeado para 0 (zero) e o valor máximo seja mapeado para 1 (um). A fórmula geral para normalização min-max é a seguinte:

$$X_{\text{norm}} = \frac{X - X_{\text{min}}}{X_{\text{max}} - X_{\text{min}}}$$

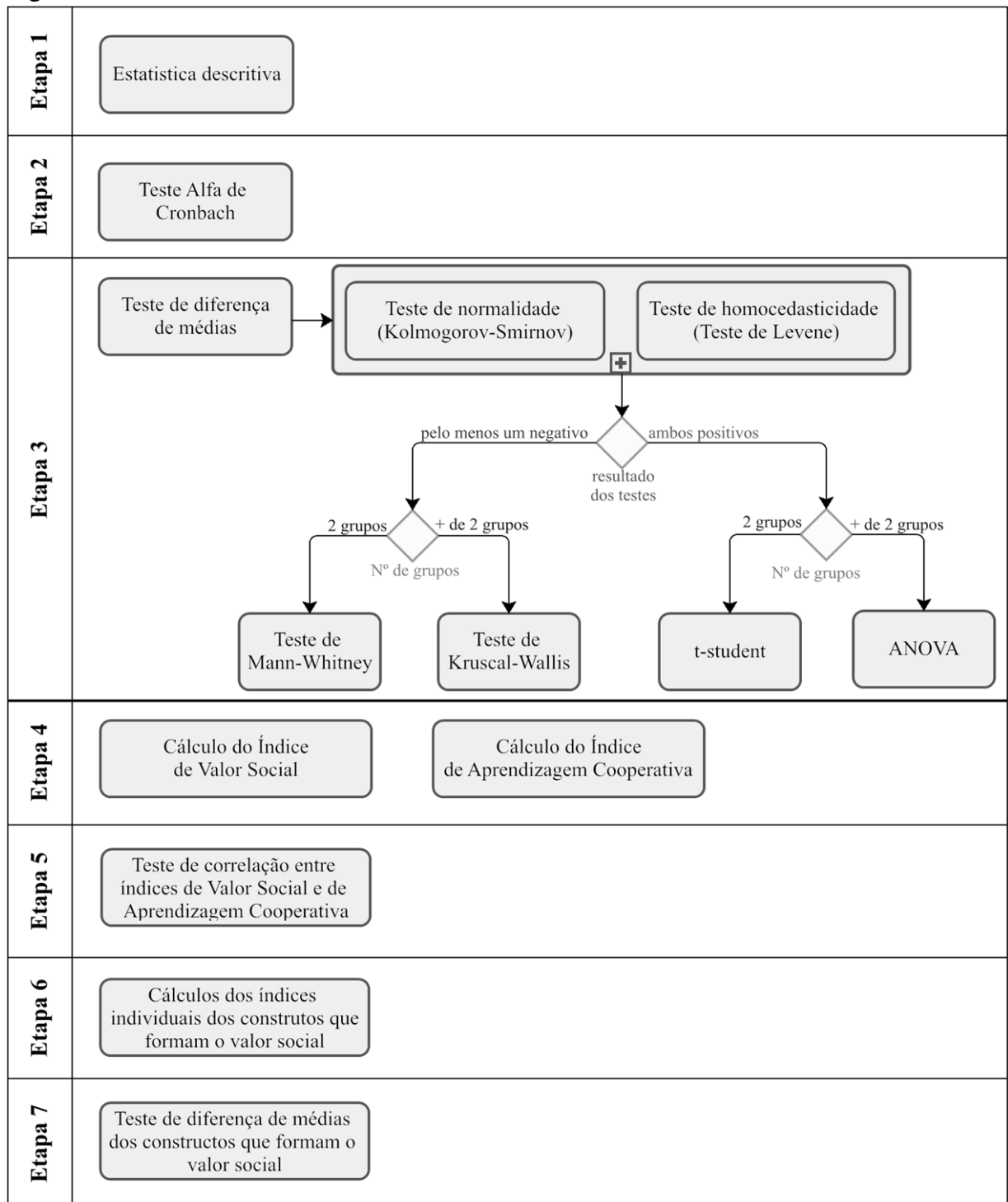
onde: X_{norm} representa o valor normalizado/parametrizado; X representa o valor a ser parametrizado; X_{min} representa o valor mínimo na escala de respostas; e X_{max} representa o valor máximo na escala de respostas.

Já para o cálculo do índice de Aprendizagem Cooperativa, foram considerados os dados coletados na parte PIII-4 do questionário, a qual contém dez questões apresentadas em escala *Likert* de cinco pontos sobre os elementos da aprendizagem cooperativa propostos por Johnson e Johnson (2023). Também foi preciso calcular as médias das respostas e, assim como realizado para valor social, parametrizá-las de zero a um.

Dando continuidade, para atender ao segundo objetivo específico, foi realizada análise de correlação entre os índices de valor social e de aprendizagem cooperativa com uso do software IBM SPSS. Em seguida, foi calculado o índice de cada constructo que compõe o valor social, o segmentando por série e curso da Alan Pinho e grupo-controle.

Por fim, atendendo ao último objetivo específico, foram realizados testes para verificar diferenças estatisticamente significativas entre os índices dos constructos que formam o índice de valor social, segmentando os estudantes da Alan Pinho por série e por curso profissional. A figura 7 resume, de maneira didática, os testes estatísticos realizados, os quais foram organizados em sete etapas.

Figura 7 – Testes estatísticos.



Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

Após apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, explicitando quais são, como são e em que ordem são realizados os devidos testes estatísticos, a análise realizada dos resultados é exposta na próxima seção.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para esta análise foram coletados dados de 432 respondentes. Destes, 378 fazem parte do objeto desta pesquisa, isto é, são estudantes da Alan Pinho, e 54 são participantes do Movimento Prece, o qual representa o grupo controle.

6.1 Descrição do perfil geral dos respondentes desta pesquisa

Os 432 sujeitos que participaram desta pesquisa representam dois grupos, a Escola Alan Pinho e o Movimento Prece. A tabela 1 sintetiza o perfil geral dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa.

Tabela 1 – Perfil geral dos estudantes da Alan Pinho participantes desta pesquisa.

Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série			Total
Valores absolutos	148	131	99			378
Valores relativos (em %)	39,15	34,66	26,19			100,00
Curso	Acadêmico	Agroindústria	Aquicultura	Informática	Química	Total
Valores absolutos	106	73	56	88	55	378
Valores relativos (em %)	28,04	19,31	14,81	23,28	14,55	100,00
Gênero	Feminino	Masculino	Prefere não informar			Total
Valores absolutos	228	132	18			378
Valores relativos (em %)	60,32	34,92	4,76			100,00
Idade	Entre 14 e 15 anos	Entre 16 e 17 anos	Entre 18 e 25 anos	Entre 25 e 35 anos	Acima de 35 anos	Total
Valores absolutos	47	274	57	0	0	378
Valores relativos (em %)	12,43	72,49	15,08	0,00	0,00	100,00
Cor/Etnia	Amarela ou Branca	Parda	Preta			Total
Valores absolutos	140	200	38			378
Valores relativos (em %)	37,04	52,91	10,05			100,00
Zona de domicílio	Zona urbana	Zona rural				Total
Valores absolutos	256	122				378
Valores relativos (em %)	67,72	32,28				100,00
Renda Familiar (em salário mínimo)	Menos de 0,5	0,5 (exclusive) a 1 (inclusive)	1 (exclusive) a 2 (inclusive)	2 (exclusive) a 5 (inclusive)	Acima de 5	Total
Valores absolutos	103	124	91	43	17	378
Valores relativos (em %)	27,25	32,80	24,07	11,38	4,50	100,00
Religião	Católica	Evangélica	Matriz Afrobrasileira	Outra religião cristã	Nenhuma	Total
Valores absolutos	249	64	7	3	55	378
Valores relativos (em %)	65,87	16,93	1,85	0,79	14,55	100,00

Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

Observa-se que o perfil predominante dos respondentes pertencentes ao objeto central desta pesquisa é do gênero feminino, com idade entre 16 e 17 anos, de cor parda, residente em zona urbana, com renda familiar de até 1 (um) salário-mínimo e de religião católica.

Percebe-se que as três séries estão participando na pesquisa, no entanto a primeira tem maior representatividade, chegando a quase 40%. Com pouco mais de 26%, os estudantes da terceira série tem menor representatividade nesta amostra porque, como os dados foram coletados em meados de dezembro, bem após as avaliações externas e exames de vestibulares, eles já estavam concluindo seu ensino médio (2º grau) e alguns já haviam preenchido todos os requisitos para sua graduação, o que os permitia não irem à escola.

Já com relação aos cursos profissionais, verifica-se que dentre os cinco cursos a turma do Acadêmico possui maior percentual de participação, chegando a 28%, enquanto as turmas de química e aquicultura apresentam os menores percentuais, de 14,5% e 14,8%, respectivamente.

Tabela 2 – Perfil geral do grupo controle, composto por pessoas oriundas do Movimento Prece.

Gênero	Feminino	Masculino	Prefere não informar			Total
Valores absolutos	26	25	3			54
Valores relativos (em %)	48,15	46,30	5,56			100,00
Idade	Entre 14 e 15 anos	Entre 16 e 17 anos	Entre 18 e 25 anos	Entre 25 e 35 anos	Acima de 35 anos	Total
Valores absolutos	0	0	1	17	36	54
Valores relativos (em %)	0,00	0,00	1,85	31,48	66,67	100,00
Cor/Etnia	Amarela ou Branca	Parda	Preta			Total
Valores absolutos	12	34	8			54
Valores relativos (em %)	22,22	62,96	14,81			100,00
Zona de domicílio	Zona urbana	Zona rural			Total	
Valores absolutos	49	5			54	
Valores relativos (em %)	90,74	9,26			100,00	
Renda Familiar (em salário mínimo)	Menos de 0,5	0,5 (exclusive) a 1 (inclusive)	1 (exclusive) a 2 (inclusive)	2 (exclusive) a 5 (inclusive)	Acima de 5	Total
Valores absolutos	2	1	2	30	19	54
Valores relativos (em %)	3,70	1,85	3,70	55,56	35,19	100,00
Religião	Católica	Evangélica	Matriz Afrobrasileira	Outra religião cristã	Nenhuma	Total
Valores absolutos	37	1	0	14	2	54
Valores relativos (em %)	68,52	1,85	0,00	25,93	3,70	100,00

Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

O perfil geral do grupo controle, Movimento Prece, apresentado na tabela 2, revela ser de idade acima de 35 anos, cor parda, residente em zona urbana, de religião católica e com renda entre 2 e 5 salários-mínimos. Destaca-se que há mais de três vezes o número de pessoas ganhando acima de 5 salários-mínimos se comparado com quem recebe até 2 sm.

6.2 Diferenças quanto à percepção de valor social e de utilização da aprendizagem cooperativa

Para atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho, qual seja, analisar diferenças significativas quanto à percepção de valor social e de utilização da aprendizagem cooperativa, agrupando por curso profissionalizante e por série de escolaridade, convém fazer testes de consistência interna dos dados, o que sugere confiabilidade do questionário aplicado, e de verificação dos pré-requisitos para realização de ANOVA ou de testes não paramétricos, a fim de verificar diferenças ou semelhanças estatisticamente significativas.

Então, para verificar consistência interna dos dados foram realizados testes Alfa de Cronbach para valor social (42 questões que compõem a parte II do instrumento de coleta de dados) e para aprendizagem cooperativa (questões 4.1 a 4.10 da parte III do instrumento de coleta de dados), os quais apresentaram resultados estatisticamente consistentes, conforme demonstram as tabela 3 e 4.

Tabela 3 – Teste Alfa de Cronbach para valor social.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,878	42

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Tabela 4 – Teste Alfa de Cronbach para aprendizagem cooperativa.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,881	10

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Ao realizar teste de normalidade da amostra, verifica-se na tabela 5 que, segundo o teste Kolmogorov-Smirnov, a amostra segue distribuição normal em cada curso e no grupo controle para a média das respostas relacionadas à valor social. Com relação à média das respostas referentes à aprendizagem cooperativa, a normalidade é percebida apenas nos grupos PRECE, Aquicultura e Química.

Tabela 5 – Teste de normalidade da amostra segundo curso profissional.

	PI-03 - Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Média_VS	.PRECE	,092	54	,200 [*]	,979	54	,461
	Acadêmi	,066	106	,200 [*]	,980	106	,106
	Agroind	,085	73	,200 [*]	,972	73	,100
	Aquicult	,109	56	,093	,975	56	,290
	Informá	,075	88	,200 [*]	,976	88	,098
	Química	,084	55	,200 [*]	,966	55	,126
Média_AC	.PRECE	,108	54	,170	,944	54	,013
	Acadêmi	,091	106	,032	,950	106	,001
	Agroind	,126	73	,006	,963	73	,032
	Aquicult	,105	56	,187	,951	56	,023
	Informá	,107	88	,014	,949	88	,002
	Química	,105	55	,195	,952	55	,029

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Fazendo teste Kolmogorov-Smirnov para verificar normalidade da amostra com base nas séries de escolaridade, percebe-se na tabela 6 que, para o valor social, apenas as séries 1ª e 2ª e o PRECE seguem parâmetros normais de distribuição normal. Já para a aprendizagem cooperativa, apenas o grupo PRECE possui distribuição normal.

Tabela 6 – Teste de normalidade da amostra segundo série de escolaridade.

	PI-02 - Série	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Média_VS	1ª Sér	,069	148	,083	,984	148	,084
	2ª Sér	,064	131	,200 [*]	,981	131	,068
	3ª Sér	,091	99	,043	,970	99	,023
	PRECE	,092	54	,200 [*]	,979	54	,461
Média_AC	1ª Sér	,117	148	,000	,939	148	,000
	2ª Sér	,080	131	,041	,970	131	,006
	3ª Sér	,092	99	,039	,951	99	,001
	PRECE	,108	54	,170	,944	54	,013

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Para a realização da ANOVA, além da normalidade da distribuição, há o pré-requisito de os erros terem variância comum, isto é, homocedasticidade. Isso implica que os agrupamentos que estão sendo analisados devem possuir variâncias homogêneas para que a

ANOVA tenha validade. Contudo, foi verificado que nem todos os grupos seguem parâmetros normais de distribuição, não atendendo, assim, ao primeiro pré-requisito para a realização da ANOVA. Portanto, sabendo-se que as médias são comparadas em mais de dois grupos, considerando os cursos e as séries, atendendo ao primeiro objetivo específico, o teste adequado para verificação de diferenças de médias é o de Kruskal-Wallis.

Ao ser realizado teste de Kruskal-Wallis para grupos do curso profissional (tabela 6), percebe-se que tanto com relação ao valor social quanto à aprendizagem cooperativa, há diferenças significativas entre esses grupos/cursos. Nas tabelas 8 e 9 identifica-se que o grupo PRECE diferencia-se significativamente das médias dos cursos profissionais tanto em valor social como em aprendizagem cooperativa.

Tabela 7 – Teste de diferença de médias de valor social e de aprendizagem cooperativa segundo curso profissional.

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Média_VS é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Média_AC é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,050.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Com relação apenas aos cursos profissionais, a média de valor social do curso Acadêmico apresenta diferença significativa, superior, quando comparada com as dos cursos Química, Aquicultura e Informática. Tais diferenças, como será detalhado adiante, destaca-se pelos seguintes constructos de valor social: liberdade religiosa, trabalho/escola e moradia. Já sobre as médias de aprendizagem cooperativa, não se evidencia diferença significativa entre os cursos, o que sugere que professores específicos da base profissional, os quais ministram aulas para suas respectivas turmas, empregam a referida metodologia na mesma intensidade.

Tabela 8 – Teste de diferenças de médias de valor social grupo a grupo, segundo curso profissional.

Comparações por Método Pairwise de PI-03 - Curso

Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. ^a
Química-Aquicultura	,374	23,698	,016	,987	1,000
Química-Informática	4,042	21,457	,188	,851	1,000
Química-Agroindústria	26,473	22,289	1,188	,235	1,000
Química-Acadêmico	45,724	20,745	2,204	,028	,413
Química-.PRECE	87,047	23,914	3,640	,000	,004
Aquicultura-Informática	-3,668	21,339	-,172	,864	1,000
Aquicultura-Agroindústria	26,099	22,175	1,177	,239	1,000
Aquicultura-Acadêmico	45,350	20,622	2,199	,028	,418
Aquicultura-.PRECE	86,673	23,808	3,640	,000	,004
Informática-Agroindústria	22,431	19,762	1,135	,256	1,000
Informática-Acadêmico	41,682	18,002	2,315	,021	,309
Informática-.PRECE	83,005	21,579	3,847	,000	,002
Agroindústria-Acadêmico	19,251	18,986	1,014	,311	1,000
Agroindústria-.PRECE	60,574	22,406	2,703	,007	,103
Acadêmico-.PRECE	41,324	20,871	1,980	,048	,716

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais. As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Tabela 9 – Teste de diferenças de médias de aprendizagem cooperativa grupo a grupo, segundo curso profissional.

Comparações por Método Pairwise de PI-03 - Curso

Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. ^a
Aquicultura-Informática	-,008	21,318	,000	1,000	1,000
Aquicultura-Química	-3,054	23,675	-,129	,897	1,000
Aquicultura-Agroindústria	25,314	22,153	1,143	,253	1,000
Aquicultura-Acadêmico	33,794	20,602	1,640	,101	1,000
Aquicultura-.PRECE	104,748	23,785	4,404	,000	,000
Informática-Química	-3,045	21,436	-,142	,887	1,000
Informática-Agroindústria	25,306	19,743	1,282	,200	1,000
Informática-Acadêmico	33,786	17,985	1,879	,060	,904
Informática-.PRECE	104,740	21,558	4,859	,000	,000
Química-Agroindústria	22,260	22,267	1,000	,317	1,000
Química-Acadêmico	30,741	20,724	1,483	,138	1,000
Química-.PRECE	101,694	23,891	4,257	,000	,000
Agroindústria-Acadêmico	8,480	18,967	,447	,655	1,000
Agroindústria-.PRECE	79,434	22,384	3,549	,000	,006
Acadêmico-.PRECE	70,954	20,850	3,403	,001	,010

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais. As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Ao ser realizado teste de Kruskal-Wallis tendo como grupos a série de escolaridade (tabela 10), verifica-se que ambas as médias de valor social e de aprendizagem cooperativa possuem grupos com diferenças significativas.

Tabela 10 – Teste de diferença de médias de valor social e de aprendizagem cooperativa, segundo série de escolaridade.

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Média_VS é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,001	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Média_AC é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,050.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

As tabelas 11 e 12 indicam que o grupo controle se diferencia significativamente das três séries da Alan Pinho tanto com relação ao valor social quanto com relação à aprendizagem cooperativa. Além disso, mostram que não se evidencia diferença estatisticamente significativa entre as três séries em ambas as temáticas abordadas neste estudo.

Tabela 11 – Teste de diferenças de médias de valor social grupo a grupo, segundo série de escolaridade.

Comparações por Método Pairwise de PI-02 - Série

Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. ^a
2ª Série-3ª Série	-8,484	16,624	-,510	,610	1,000
2ª Série-1ª Série	22,109	14,975	1,476	,140	,839
2ª Série-PRECE	-78,995	20,187	-3,913	,000	,001
3ª Série-1ª Série	13,625	16,208	,841	,401	1,000
3ª Série-PRECE	-70,511	21,118	-3,339	,001	,005
1ª Série-PRECE	-56,886	19,846	-2,866	,004	,025

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Tabela 12 – Teste de diferenças de médias de aprendizagem cooperativa grupo a grupo, segundo série de escolaridade.

Comparações por Método Pairwise de PI-02 - Série

Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. ^a
2ª Série-3ª Série	-18,042	16,608	-1,086	,277	1,000
2ª Série-1ª Série	23,216	14,960	1,552	,121	,724
2ª Série-PRECE	-103,752	20,167	-5,145	,000	,000
3ª Série-1ª Série	5,174	16,192	,320	,749	1,000
3ª Série-PRECE	-85,710	21,097	-4,063	,000	,000
1ª Série-PRECE	-80,536	19,826	-4,062	,000	,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais. As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Busca-se explicar diferenças, não indiferenças. Entretanto, quanto à aprendizagem cooperativa, ressalta-se que a EEEP Alan Pinho começa a trabalhar a metodologia nos estudantes enquanto eles ainda estão no ensino fundamental, isto é, eles passam a ter contato com a aprendizagem cooperativa, a ter o senso de cooperação e trabalho em equipe antes mesmo de ingressarem na EEEP APT.

Ainda, os primeiros dias de aula são reservados para um intensivo com oficinas exclusivamente sobre a abordagem metodológica da escola, buscando deixar todos os estudantes preparados para o trabalho cooperativo. Assim, a percepção sobre aprendizagem cooperativa é igualitária entre as séries. De todo modo, sugere-se que novo estudo seja realizado para verificar sensibilidade do modelo considerando idade do público, linguagem utilizada e demais experiências ou percepções que o questionário espera captar dos respondentes.

6.3 Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa

Para analisar correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, atendendo ao segundo objetivo específico, foi necessário inicialmente normalizar de 0 a 1 as médias apuradas nas partes II e III do questionário, o que resultou nos índices de valor social e de aprendizagem cooperativa apresentados na tabela 13.

Tabela 13 – Índice de valor social e índice de aprendizagem cooperativa da EEEP APT em 2023.

Série	PRECE	1ª Série	2ª Série	3ª Série	EEEP APT		
Índice de Valor Social	0,773	0,719	0,693	0,702	0,705		
Índice de Aprend. Coop.	0,839	0,722	0,697	0,719	0,713		
Curso	PRECE	Acad	Agro	Aquic	Info	Quim	EEEP APT
Índice de Valor Social	0,7726	0,7329	0,7118	0,6884	0,6941	0,6786	0,705
Índice de Aprend. Coop.	0,8389	0,7403	0,7366	0,6817	0,6952	0,6877	0,713

Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

Verifica-se que na segunda série os índices regridem e, na terceira série, voltam a crescer. Tal fato relaciona-se com o empenho dos estudantes quanto ao seu contexto na escola. Na primeira série há muitas novidades (comparando com o ensino fundamental), o que os estimula a ficarem atentos e mais dedicados, especialmente devido ao número de disciplinas que aumenta substancialmente. Na segunda série há uma acomodação. Na terceira série, último ano, há a retomada do foco, do ímpeto, para a definição do seu futuro pós ensino médio, além da realização de novas atividades, especialmente o estágio profissional e a preparação diferenciada para vestibulares e avaliações externas.

Para verificar se há correlação entre os índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, atendendo ao segundo objetivo específico, foram utilizados os testes *rô* de Spearman (tabela 14) e correlação de Pearson (tabela 15).

Tabela 14 – Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, de acordo com *rô* de Spearman

			Média_VS	Média_AC
<i>rô</i> de Spearman	Média_VS	Coefficiente de Correlação	1,000	,498**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000
		N	432	432
	Média_AC	Coefficiente de Correlação	,498**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	.
		N	432	432

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Tabela 15 – Correlação entre índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, de acordo com teste de Pearson.

		Média_VS	Média_AC
Média_VS	Correlação de Pearson	1	,500**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	432	432
Média_AC	Correlação de Pearson	,500**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	432	432

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Sabendo-se que em alguns grupos acata-se a hipótese de distribuição normal e em outros não, sugere-se considerar o teste *r* de Spearman nesta análise, o qual revelou uma correlação positiva significativa de 0,498 com um nível de confiança de 0,01. Esta correlação positiva está em consonância com a teoria, onde os benefícios da aprendizagem cooperativa se alinham com os construtos do valor social.

Tanto a metodologia de aprendizagem cooperativa quanto o conceito de valor social estão em sintonia com a promoção da igualdade e inclusão. Na aprendizagem cooperativa, os estudantes são encorajados a trabalhar juntos, independentemente de suas habilidades individuais, promovendo a igualdade de oportunidades e valorizando as contribuições de todos os membros do grupo. Da mesma forma, o valor social reconhece a importância de garantir que todos os membros da sociedade tenham acesso a oportunidades e recursos que promovam seu bem-estar.

Ambos, a metodologia de aprendizagem cooperativa e o conceito de valor social, enfatizam a importância da interação e colaboração entre os indivíduos. Na aprendizagem cooperativa, os alunos colaboram em atividades e projetos, compartilhando conhecimentos e habilidades para alcançar objetivos comuns. De maneira semelhante, o valor social, conforme proposto por Anand, ressalta a importância das interações sociais e das relações positivas na determinação do bem-estar e do valor percebido.

Tanto a aprendizagem cooperativa quanto o conceito de valor social priorizam o bem-estar coletivo em detrimento do individualismo. Na aprendizagem cooperativa, os alunos são motivados a alcançar metas compartilhadas e a apoiar uns aos outros para o sucesso do grupo como um todo. O valor social, por sua vez, enfatiza a importância de políticas e práticas que melhorem o bem-estar geral da sociedade, considerando não apenas o bem-estar individual, mas também o coletivo.

6.4 Constructos que formam o valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa

Por fim, para alcançar o último objetivo específico proposto neste trabalho, que é mensurar os constructos que formam o valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa, foram calculados os índices individuais dos constructos que formam o valor social, de forma a possibilitar uma análise daqueles que se obtiveram menores e maiores pontuações para a amostra em análise, sendo, assim, indicativos de objeto para capacitação/atução sobre/preparação e, na outra ponta, motivo de celebração e inspiração. Ademais, foram realizados testes para verificar diferenças estatisticamente significativas entre esses constructos.

Tabela 16 – Constructos do valor social de uma escola de aprendizagem cooperativa.

Grupo	Saúde	Liberdade de expressão política	Liberdade de participação política	Liberdade religiosa	Liberdade de pensamento	Capacidades emocionais	Segurança	Relações sociais e com o meio	Discriminação fora do trabalho (da escola)	Trabalho (escola)	Moradia	Valor Social
PRECE	0,65	0,78	0,81	0,90	0,76	0,73	0,75	0,74	0,85	0,80	0,78	0,77
EEEP APT	0,52	0,75	0,67	0,83	0,73	0,66	0,72	0,64	0,81	0,73	0,78	0,71
Acadêmico	0,56	0,77	0,67	0,89	0,76	0,69	0,74	0,67	0,83	0,76	0,82	0,73
Agroindústria	0,49	0,78	0,62	0,87	0,72	0,66	0,76	0,65	0,82	0,74	0,78	0,71
Aquicultura	0,50	0,78	0,73	0,79	0,72	0,67	0,73	0,61	0,77	0,70	0,76	0,69
Informática	0,55	0,72	0,66	0,76	0,70	0,63	0,70	0,63	0,82	0,72	0,76	0,69
Química	0,48	0,70	0,64	0,79	0,73	0,63	0,65	0,64	0,80	0,70	0,74	0,68
1ª Série	0,55	0,75	0,68	0,83	0,74	0,64	0,75	0,66	0,82	0,75	0,81	0,72
2ª Série	0,47	0,76	0,63	0,79	0,71	0,65	0,69	0,63	0,83	0,72	0,76	0,69
3ª Série	0,53	0,74	0,69	0,86	0,75	0,68	0,71	0,64	0,79	0,72	0,76	0,70

Fonte: elaborada pelo presente autor (2024).

Percebe-se pela tabela 16 que o constructo Saúde é o que menos pontuou, com todos os valores abaixo de 0,6 para a escola Alan Pinho. Tal situação merece um estudo específico, a fim de verificar se tal situação acontece em decorrência/reverberação do isolamento provocado pela pandemia do covid-19 e/ou se tem correlação com rotina padrão das escolas de educação profissional, que espera dedicação mínima de 9 horas diárias de estudo, realização de avaliações e atividades frequentes de cerca de 20 disciplinas diferentes. Destaca-se que a Alan Pinho reconhece essa situação e, apesar da utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa que promove, dentre outros pontos, o apoio e cuidado mútuo, e da Política escolar de Acolhimento Emocional, a medição do constructo Saúde do valor social sugere a necessidade de dedicar mais atenção a este fator.

Destaca-se que os constructos Liberdade religiosa e Discriminação fora do trabalho/escola foram os constructos que mais pontuaram. Estes destaques positivos encontram explicação nos princípios e valores adotados pela escola em sua atuação. Contribuem para promover maior liberdade religiosa, por exemplo, empatia, apoio mútuo e respeito às diferenças. Já para o constructo Discriminação fora do trabalho/escola, contribuem as várias ações que promovem liderança, protagonismo e sentimento de autoeficácia.

Além desses destaques para a escola como um todo, outros constructos apresentaram diferença significativa entre os grupos quanto à série e quanto ao curso profissional, além de considerar em ambos os agrupamentos o grupo controle.

Verifica-se que, agrupando por curso profissional e grupo controle, há sete constructos do valor social com diferenças significativas de desenvolvimento, sendo eles: saúde; liberdade de participação política; liberdade religiosa; capacidades emocionais; segurança; relações sociais e com o meio; e trabalho/escola (tabela 17).

Tabela 17 – Teste de diferença de médias dos constructos do valor social, segundo curso profissional.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Saúde é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,002	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Liberdade de Expressão Política é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,260	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de Liberdade de Participação Política é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,002	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Liberdade Religiosa é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,002	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Liberdade de Pensamento é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,109	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de Capacidades Emocionais é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,008	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de Segurança é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,046	Rejeitar a hipótese nula.
8	A distribuição de Relações Sociais e com o Meio é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,001	Rejeitar a hipótese nula.
9	A distribuição de Discriminação fora do Trabalho/Escola é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,584	Rejeitar a hipótese nula.
10	A distribuição de Trabalho/Escola é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.
11	A distribuição de Moradia é igual nas categorias de PI-03 - Curso.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,602	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,050.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Já entre as séries da Alan Pinho e considerando também o grupo controle, há seis constructos do valor social com diferenças significativas de desenvolvimento, sendo eles: saúde; liberdade de participação política; liberdade religiosa; capacidades emocionais; relações sociais e com o meio; e trabalho/escola (tabela 18).

Tabela 18 – Teste de diferença de médias dos constructos do valor social, segundo série de escolaridade.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Saúde é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Liberdade de Expressão Política é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,894	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Liberdade de Participação Política é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,001	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de Liberdade Religiosa é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,043	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de Liberdade de Pensamento é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,150	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de Capacidades Emocionais é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,016	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de Segurança é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,100	Reter a hipótese nula.
8	A distribuição de Relações Sociais e com o Meio é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.
9	A distribuição de Discriminação fora do Trabalho/Escola é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,335	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de Trabalho/Escola é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,000	Rejeitar a hipótese nula.
11	A distribuição de Moradia é igual nas categorias de PI-02 - Série.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,207	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,050.

Fonte: elaborada pelo presente autor com uso do software IBM SPSS Statistics 26 (2024).

Por fim, esta pesquisa sinaliza que a utilização da aprendizagem cooperativa, que aborda aspectos cognitivos, aspectos de relação intrapessoal e de relação interpessoal, não apenas melhora o desempenho acadêmico dos estudantes, mas contribui especialmente para uma educação holística, mais inclusiva, democrática e, portanto, com maior percepção de valor social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar lacuna existente na literatura, esta pesquisa destaca a importância de examinar a relação entre aprendizagem cooperativa e valor social, um aspecto que até então não havia sido diretamente explorado. Além de sua relevância acadêmica ao ampliar a literatura nesse campo, este trabalho oferece contribuições práticas ao demonstrar os resultados entregues pela escola objeto deste estudo, servindo também como modelo para outras instituições medirem e diagnosticarem sua própria criação de valor social. Assim, este estudo proporcionou *insights* valiosos sobre a implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa em uma escola pública e sua influência no valor social percebido. Ainda, esta dissertação contribui para a formulação de políticas públicas visando escolas mais inclusivas, em tempo integral, e com educação integral, abordando aspectos cognitivos, interpessoais e intrapessoais.

Os resultados obtidos revelaram uma correlação positiva entre os índices de valor social e de aprendizagem cooperativa, indicando que essa abordagem pedagógica pode desempenhar um papel significativo na promoção do desenvolvimento de capacidades e liberdades, contribuindo assim para a criação de valor social percebido pela comunidade escolar.

Além disso, a análise dos constructos de valor social apresentou áreas específicas onde a escola objeto de estudo obteve maiores pontuações, a lembrar: discriminação fora do trabalho/escola, liberdade religiosa, liberdade de pensamento crítico e liberdade de expressão política. Esses resultados sugeriram que a utilização da aprendizagem cooperativa não apenas melhora o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também contribui para uma educação mais inclusiva, integral, democrática e com maior percepção de valor social.

No entanto, é importante reconhecer que este estudo teve suas limitações. A abordagem quantitativa adotada pode não capturar totalmente a complexidade das experiências dos estudantes e profissionais envolvidos. Além disso, não foi analisado o mercado de trabalho em Pentecoste e região, fator que pode influenciar percepção dos estudantes de diferentes cursos profissionais sobre o constructo Trabalho, o que repercute no índice de valor social. Ainda, o foco em uma única escola limita a generalização dos resultados para outros contextos educacionais.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que examinem os efeitos no valor social da aprendizagem cooperativa ao longo do tempo e em diferentes contextos escolares. Além disso, seria interessante explorar mais a fundo os mecanismos pelos quais a aprendizagem cooperativa influencia o valor social percebido, por meio de métodos qualitativos que permitam uma compreensão mais profunda das experiências

dos participantes. Considerando que a idade e a situação financeira-profissional dos participantes investigados (no caso desta pesquisa, estudantes da Alan Pinho e profissionais oriundos do Prece) podem influenciar o resultado de valor social, sugere-se testar/verificar se o modelo utilizado tem sensibilidade para avaliar grupos em fases diferentes da vida, isto é, com diferentes maturidades.

Propõe-se também que seja realizado estudo a fim de validar o índice de aprendizagem cooperativa e, em outro nível, validar o conceito mais amplo de aprendizagem cooperativa, aqui denominado de Liderança Cooperativa e Solidária. Este conceito ampliado abrange, além dos elementos da aprendizagem cooperativa propostos por Johnson e Johnson (2023), dimensões que foram desenvolvidas ao longo da trajetória do movimento Prece, as quais foram representadas por questões contidas na parte III do questionário desta pesquisa (apêndice A). Juntas, essas dimensões formam uma sequência lógica:

- ❖ **Consciência solidária:** capacidade de identificar e/ou entender os problemas que a sua comunidade enfrenta e disposição para ajudar a solucioná-los.
- ❖ **Visão estratégica de projetos:** tendo consciência dos problemas que o meio em que vive enfrenta, capacidade de idear/idealizar soluções e transformá-las em um projeto, estabelecendo objetivos exequíveis e planejando atividades para alcançá-los.
- ❖ **Competência relacional:** tendo a solução de um problema da comunidade em forma de projeto claro e viável, capacidade de articular pessoas para realizar executar tal projeto. Compreende-se que problemas comunitários necessitam da atuação de diferentes pessoas para sua resolução.
- ❖ **Capacidade Cooperativa:** estando em conjunto com outras pessoas para atuar na ação ou projeto, capacidade de trabalhar em cooperação, sendo fundamentais a consciência da interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais e habilidade para realizar análise do processo (processamento de grupo).
- ❖ **Autodeterminação:** durante a execução do projeto, diversas situações adversas (previstas ou não) poderão surgir. Assim, a autodeterminação é imprescindível para seguir firme com o projeto e solucionar o problema comunitário inicialmente identificado. Compreende-se que a autodeterminação envolve as competências autonomia, sentimento de autoeficácia, autorresponsabilidade e obstinação.

Em suma, além de ter reforçado a importância da mensuração do valor social institucional na percepção de seu público atendido, este estudo contribuiu para o avanço do conhecimento sobre os benefícios da aprendizagem cooperativa não apenas em termos acadêmicos, mas também em relação ao seu impacto no valor social de uma escola pública. Espera-se que os resultados aqui apresentados inspirem novas pesquisas e orientem práticas educacionais centradas no estudante, mais inclusivas e com maior demonstração de valor social.

REFERÊNCIAS

ACHLEITNER, Ann-Kristin; BASSEN, Alexander; RODER, Barbara. **An integrative framework for reporting in social entrepreneurship** [online]. 2009. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1325700. Acesso em: 28 maio 2023.

ALMEIDA, Cristiana Dias de. **Governança em territórios locais, do ideal à realidade: análise do Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social**. 2021. 345f. – Tese (doutorado) – Universidade de Coimbra e Universidade Católica Portuguesa, Programa Interuniversitário de Doutoramento em Serviço Social, Coimbra, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/37986>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ANAND, P. *et al.* The development of capability indicators. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 10, n. 1, p. 125-152, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227345726_The_Development_of_Capability_Indicators. Acesso em: 11 abril 2023.

ANDRADE, Ana Maria Teixeira. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457f. -Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

ANDRADE NETO, Manoel. **Pelos que ficaram pra trás e para os que estiveram comigo: narrativa autobiográfica do Professor Manoel Andrade Neto, um matuto sonhador**. In: Memorial para obtenção do título de Professor Titular do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. (texto não publicado).

ANDRADE NETO, Manoel *et al.* Aprendizagem Cooperativa em Aulas de Química– Fundamentação Teórica: análise da correlação entre desempenho acadêmico e cooperativo versus responsabilidade individual e interação promotora numa Escola Estadual de Educação Profissional em Pentecoste-CE. **Revista Scientia Vitae**, v. 13, n. 37, p. 25-41, 2023.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E SOLIDÁRIA. **Live aprendizagem cooperativa e solidária**. 2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8ZaAh-wgy_Y. Acesso em 12 jul. 2023.

ARENA, Marika; AZZONE, Giovanni; BENGIO, Irene. Performance measurement for social enterprises. **Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations**, v. 26, n. 2, p. 649-672, 2015.

AROGYASWAMY, Bernard. Social entrepreneurship performance measurement: A time-based organizing framework. **Business Horizons**, v. 60, n. 5, p. 603-611, 2017.

AVENDAÑO, Ana Carolina Andrade. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V.M.; AMARAL, C.E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F.G. (orgs) **Psicologia Comunitária e Educação Popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará**. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.

BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. 232f. –

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

BEZERRA-DE-SOUSA, Indira Gandhi *et al.* O valor social gerado por empresas sociais: reflexões a partir de uma meta-síntese. **RGSA: Revista de Gestão Social e Ambiental**. v. 13, n. 2, p. 75-92, 2020.

BRAGA, Clara Suzana Cardoso. **Abordagem das capacidades como meio para mensuração da criação de valor social na ação dos empreendimentos sociais**. 2020. 158f. – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2020.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2017.

BOSCHEE, Jerr. *A key lesson business can teach charities*. **Chronicle of Philanthropy**, v. 18, n. September, p. 41-43, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados Ideb 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CALIL, Lúcia Peixoto. Indicadores: o desafio de evidenciar mudanças. In: OTERO, Martina Rillo (org). **Contexto e prática da avaliação de iniciativas sociais no Brasil: temas atuais**. 1ª ed. São Paulo: Pereirópolis, 2012, p. 61-89.

CARVALHO, Frank Viana. **Trabalho em Equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação**. São Paulo, Editora Scortecci, 2015.

CARVALHO, Frank Viana; ANDRADE NETO, Manoel. **Metodologias Ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de Projetos**. São Paulo: República do Livro, 2019.

CHELL, Elizabeth. *Social enterprise and entrepreneurship: Towards a convergent theory of the entrepreneurial process*. **International small business journal**, v. 25, n. 1, p. 5-26, 2007.

CLIFFORD, Jim; MARKEY, Kate; MALPANI, Natasha. *Measuring social impact in social enterprise: The state of thought and practice in the UK*. London, **E3M**, p. 1-10, 2013.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro *et al.* A evolução do conceito de serviço público no contexto das mudanças de estado e concessões político-administrativas: uma visão aglutinadora. **Revista da FAE**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 45–64, 2020. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/660>. Acesso em: 25 abr. 2023.

COUTO, Paulo Roberto Guimarães; FERREIRA, Paulo Lyra Simões; OLIVEIRA, Jackson da Silva; OLIVEIRA, José Carlos Valente de. Valor Social das atividades da Diretoria de

Metrologia Científica e Industrial (Dimci) do Inmetro. **9º Congresso Brasileiro de Metrologia** (CBM), Fortaleza, novembro. 2017.

DEUTSCH, Morton. A theory of co-operation and competition. **Human relations**, v. 2, n. 2, p. 129-152, 1949. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872674900200204>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2020 UFC. **Escolas de Aprendizagem Cooperativa e Solidária no Ceará**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lrUc-N_Exqw>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **EEEP Alan Pinho Tabosa (CE)**. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-estadual-de-educacao-profissional-alan-pinho-tabosa/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ESCOLAS 2030. **O programa**. Organizações-polo. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/o-programa/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FERRARINI, Adriane Vieira et al. Empreendimento econômico solidário e empresa social: ampliando abordagens e integrando conceitos no diálogo Norte-Sul. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 49, 2018.

FRANCO, Luciane Silva; FRANCO, Antonio Carlos; DOLIVEIRA, Sergio Luis Dias; *et al.* Desenvolvimento sustentável de *smart cities* baseada no contexto do *Triple Bottom Line*: uma revisão sistemática de literatura. **Exacta**, v. 20, n. 3, p. 627–646, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/exacta/article/view/17877>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Patrícia. **Conheça as competências para o século 21**. 2012. Disponível em: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; ERINA PALMA, L.; HATJE, M.; APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA, A. Uma proposta baseada em valores, atitudes e práticas para o ensino inclusivo ampliado na Educação Física. **Kinesis**, [S. l.], v. 40, 2022. DOI: 10.5902/2316546469038. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/69038>. Acesso em: 02 fev. 2024.

IRIS. **IRIS Metrics**. 2022. Disponível em: <https://iris.thegiin.org/metrics>. Acesso em: 28 maio 2023.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T. *An Overview of Cooperative Learning*. Disponível em: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>. Acesso em: 01 jul. 2023.

JORGE, Francisco Miguel da Cunha. **A aplicação do Balanced Scorecard: Triple Bottom Line** na gestão de estacionamento. 2022. Dissertação (mestrado) – Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/15825>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

KROEGER, Arne; WEBER, Christiana. *Developing a conceptual framework for comparing social value creation*. *Academy of Management Review*, v. 39, n. 4, p. 513-540, 2014.

LEWIN, Kurt. *The dynamic of group action*. *Educational Leadership*, p. 195-200, jan. 1944. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

LOVATO, Antônio; FRANZIM, Raquel (orgs). **O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: Instituto Alana/Escolas Transformadoras/Ashoka Brasil, 2017. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

MARTINHO, Hugo. **Responsabilidade Social Empresarial: O atual paradigma de Governance** com os olhos postos no futuro. 2022. 58f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Escola de Lisboa, Faculdade de Direito, Mestrado em Direito e Gestão, Lisboa, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Carmen Silvia Nunes de; BARBOSA, Marília Studart; MOISÉS, Talita Feitosa de. **A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula**. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43222>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MOLECKE, Greg; PINKSE, Jonatan. *Accountability for social impact: A bricolage perspective on impact measurement in social enterprises*. *Journal of Business Venturing*, v. 32, n. 5, p. 550-568, 2017.

MORAIS, Alessandra de *et al* (org.). **Aprendizagem Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. 382 p. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/185/566/5776?inline=1. Acesso em: 03 fev. 2024.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. Disponível em:

<https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/escola-estadual-de-educacao-profissional-alan-pinho-tabosa/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MOVIMENTO PRECE. **Aprendizagem Cooperativa e Solidária**. Disponível em: <https://www.movimentoprece.org/blank>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MULGAN, Geoff. *Measuring social value*. **Stanford Social Innovation Review**, v. 8, n. 3, p. 38-43, 2010.

MULGAN, Geoff *et al.* **Public value: how can it be measured, managed and grown?**. 2019. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/33736/1/Public-Value-How-can-it-be-measured-managed-and-grown.pdf>. Acesso em: 10 abril 2023.

MURAD, Elisa Pereira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; ANDRADE, Daniela Meirelles. Mensuração e avaliação de impacto social de empreendimentos sociais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 3, p. 63-78, set. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4417/441764512016/html/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

NASCIMENTO, Thatiany. **Como escolas de áreas pobres do Ceará têm notas acima da meta no Ideb**. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/como-escolas-de-areas-pobres-do-ceara-tem-notas-acima-da-meta-no-ideb-1.2996237>. Acesso em: 14 abr. 2023.

NAKASONE, Tatiane Mayumi. **Aprendizagem organizacional por meio de avaliações de impacto social no contexto do empreendedorismo social**. 2020. 179f – Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-graduação em Administração, São Paulo, 2020.

NUSSBAUM, Martha C. *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*. **Feminist Economics**, v. 9, n. 2-3, p. 33-59, 2003. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/NUSCAF.pdf>. Acesso em: 10 abril 2023.

OLIVEIRA FILHO, Gilberto R.; KIYAMA, Renato Seiki; COMINI, G. M. Os desafios de mensurar o impacto social. **Negócios com Impacto Social no Brasil**, p. 211-235, 2013.

PACCE, Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. **Sobre o PACCE**. Disponível em: <http://www.pacce.ufc.br/pacce/metodologia>. Acesso em: 01 jul. 2023.

PASSOS, Carlos Artur Krüger. Indicadores, ONGs e cidadania: contribuições sociopolíticas e metodológicas. **GT Indicadores**. Curitiba/São Paulo: Plataforma Contrapartes Novib, 2003.

PELLEGRINO, James W.; HILTON, Margaret L. (Ed.). **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. National Academies Press, 2012. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/read/13398/chapter/1>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PÉRIGO, Daniel Marques. **Avaliação de sistemas de gestão de desempenho e criação de valor social em negócios sociais sob a perspectiva do Social Enterprise Balanced Scorecard**. 2018. 182f. – Dissertação (mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIGA, Talita Ravagnã; DOMENICO, Silvia Marcia Russi. O processo de construção de valores sociais: revisitando o conceito de valor social do ponto de vista da tradição interacionista simbólica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 21, p. e2022-0161, 2023.

POLONSKY, Michael Jay; GRAU, Stacy Landreth; MCDONALD, Sharyn. *Perspectives on social impact measurement and non-profit organizations*. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 34, n. 1, p. 80-98, 2016.

PRECE. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS. **Técnica ETMFA**. Oficinas pedagógicas. Formação pedagógica de professores da EEEP Alan Pinho Tabosa. 2015a. (Texto não publicado).

_____. **Estratégia dos Coordenadores de Célula**. Oficinas pedagógicas. Formação pedagógica de professores da EEEP Alan Pinho Tabosa. 2015b. (Texto não publicado).

QUEIROZ, Talita Feitosa de Moisés. **Escola estadual de educação profissional Alan Pinho Tabosa**: disparadas juvenis na formação de uma escola pública. 2022. 185f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Departamento Interdisciplinar, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2022.

QUEIROZ, Talita Feitosa de Moisés; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. EEEP Alan Pinho Tabosa: uma experiência pedagógica da interseção entre a universidade, o movimento prece e a rede ensino cearense. **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió-AL, 2020.

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5662_28082020152106.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

QUEIROZ, Talita Feitosa de Moisés. NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. Relato de percurso metodológico multidimensional na Escola Alan Pinho Tabosa. In **Revista Brasileira de Avaliação**. 10 (2), 2021. Disponível em:

<https://www.rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202110014>. Acesso em: 01 jul. 2023.

RAMOS, Tony Wérison de Sousa. **Programa de educação em células cooperativas: Prática e prece pela emancipação social de pentecoste**. 2009. 128 f. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Fortaleza, 2009.

RAPTOPOULOS, Maria Madalena Santos Constantim; SILVA, Jorge Ferreira da. Avaliação Comparativa de Métodos de Mensuração e Avaliação de Desempenho para Organizações do Terceiro Setor. **Administração Pública e Gestão Social**. 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351564289006>. Acesso em: 22 jul. 2023.

RIBEIRO, Tony Wérison de Sousa Ramos. **Capital social e participação política: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE**. 2018. 191f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

RIGOTTO, Raquel Maria; AGUIAR, Ada Cristina Pontes; RIBEIRO, Livia Alves Dias. **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

RODRIGUES, Francisco Antônio Alves. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará**. 2007. 139f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

ROSA, Marcelo Medeiros da. **Proposta de framework para avaliar o desempenho de organizações do terceiro setor**. 2018. 150f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Florianópolis, 2018.

SANTOS, Filipe M. *A Positive Theory of Social Entrepreneurship*. **Journal of Business Ethics**, v. 111, n. 3, p. 335–351, 2012. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s10551-012-1413-4>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SEMENTES DA EDUCAÇÃO. **EEEP Alan Pinho Tabosa**. 2018. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10466748/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Editora Companhia das letras, 2018. Versão do kindle.

SINGH, Archana. *The Conceptual Model: Contextualising Social Entrepreneurship*. In: SINGH, Archana (Ed.). **The Process of Social Value Creation**. New Delhi: Springer India, 2016, p. 51–62. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-81-322-2827-1_3>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SOCIAL VALUE INTERNATIONAL. **O que é valor social?**. Disponível em: <<https://www.socialvalueint.org>>. Acesso em: 28 maio 2023.

SOUSA, Francisco Milton de. **Aprendizagem cooperativa em aulas de química: análise da correlação entre desempenho acadêmico e cooperativo versus responsabilidade individual e interação promotora na escola estadual de educação profissional Alan Pinho Tabosa em Pentecoste-CE**. 2015. 161f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Química, Fortaleza, 2015.

SURVEYMONKEY. **Calculadora de tamanho amostral**. Disponível em: <https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

THE JOHNS HOPKINS CENTER FOR CIVIL SOCIETY STUDIES. *Civil society organization workforce as a share of the economically active population, by country, 1995-2000*. 2004. Disponível em: http://ccss.jhu.edu/wp-content/uploads/downloads/2013/02/Comparative-data-Tables_2004_FORMATTED_2.2013.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

TORO, Bernardo. **O cuidado: O paradigma ético da nova civilização. Elementos para uma nova cosmovisão**, Bogotá, 2009.

UFC, Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional da. **UFC e Seduc parceiras na Escola Profissionalizante de Pentecoste**. 2011. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/2500-ufc-e-seduc-parceiras-na-escola-profissionalizante-de-pentecoste>. Acesso em: 01 jul. 2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, Emanuel Meireles. **Atividade comunitária e conscientização**: uma investigação a partir dos modos de participação social. 2008. 135f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza, 2008.

ZAHRA, Shaker A. *et al.* *A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges*. **Journal of business venturing**, v. 24, n. 5, p. 519-532, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>. Acesso em: 28 maio 2023.

ANEXO A – QUESTÕES PARA MENSURAÇÃO DO VALOR SOCIAL

Parte II – Percepções sobre “liberdades e capacidades”

Indique seu grau de concordância em cada uma das afirmações a seguir.

Observações:

Quanto maior o número, maior seu grau de concordância

O número 1 indica total discordância e o número 5 total concordância.

P11-01 - Minha condição atual de saúde limita de alguma forma a realização de atividades diárias em comparação com a maioria das pessoas da minha idade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-02 - Sou livre para expressar minhas opiniões políticas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-03 - Eu posso participar das atividades políticas que afetam minha vida se eu quiser.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-04 - Sou livre para praticar minha religião como quiser.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-05 - Meu conceito de uma vida boa é baseado em meu próprio julgamento.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-06 - Atualmente, é fácil para mim desfrutar do amor, cuidado e apoio de minha família.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-07 - Acho fácil expressar sentimentos de amor, pesar, saudade, gratidão e raiva em comparação com a maioria das pessoas da minha idade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-08 - Aprecio e valorizo plantas, animais e o mundo da natureza.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-09 - Acho difícil fazer amizades duradouras com pessoas de fora da escola ou do trabalho.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-10 - Recentemente tenho conseguido fazer minhas atividades cotidianas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-22 – Ao procurar vaga em emprego ou escola no futuro, acho que sofrerei discriminação por causa da minha identidade de gênero.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-23 – Ao procurar vaga em emprego ou escola no futuro, acho que sofrerei discriminação por causa da minha religião.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-24 – Ao procurar vaga em emprego ou escola no futuro, acho que sofrerei discriminação por causa da minha idade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-25 – Fora de qualquer contexto de trabalho ou escola, acho que no futuro serei discriminado(a) por causa da minha cor/etnia.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-26 - Fora de qualquer contexto de trabalho ou escola, acho que no futuro serei discriminado(a) por causa da minha orientação sexual.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-27 - Fora de qualquer contexto de trabalho ou escola, acho que no futuro serei discriminado(a) por causa da minha identidade de gênero.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-28 - Fora de qualquer contexto de trabalho ou escola, acho que no futuro serei discriminado(a) por causa da minha religião.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-29 - Fora de qualquer contexto de trabalho ou escola, acho que no futuro serei discriminado(a) por causa da minha idade.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-30 - Costumo achar fácil me relacionar com meus colegas de trabalho ou escola.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-31 - Eu respeito, valorizo e aprecio outras pessoas.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-32 - Recentemente tenho perdido muito sono por causa de preocupação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-33 – Recentemente tenho me sentido constantemente sob tensão.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-34 – Recentemente tenho desfrutado de minhas atividades de lazer.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-35 – A minha moradia atual é adequada às minhas necessidades atuais.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-36 – Uso minha imaginação e/ou raciocínio o tempo todo no meu cotidiano.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-37 – Eu tenho um plano claro de como quero que minha vida seja.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-38 – Avalio constantemente como estou conduzindo minha vida e para onde estou indo na vida.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-39 – Tenho pelo menos uma semana (sete dias) de férias anuais fora de casa.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-40 – Me encontro com amigos ou familiares para uma refeição ou um "drink" pelo menos uma vez por mês.

Observação sobre "Drink"

Se o respondente for uma pessoa menor de idade, "drink" significa beber suco e/ou refrigerante;

Se o respondente for uma pessoa maior de idade, "drink" significa beber suco, refrigerante e/ou bebida alcoólica com moderação.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-41 – Meu trabalho ou minha escola faz uso de minhas habilidades e talentos.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

P11-42 – No meu trabalho ou na minha escola sou tratado(a) com respeito.

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 Concordo totalmente

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA MENSURAÇÃO DO POTENCIAL DE LIDERANÇA COOPERATIVA E SOLIDÁRIA

Parte III – Percepções sobre potencial de liderança cooperativa e solidária

Indique o quanto tem a ver com você cada uma das afirmações a seguir.

Observações:

Quanto maior o número, mais a afirmação tem a ver com você.

O número 1 indica que a afirmação não tem a ver com você e o número 5 indica que tem muito a ver com você.

PIII-1

No ambiente em que vivemos (escola, trabalho, bairro ou comunidade etc.) sempre acontecem situações-problemas que nos afetam individual ou coletivamente, tais como: falta de água, falta de livros, violência, injustiças, escolas que não funcionam corretamente etc.

Gostaríamos de saber como você reage diante desses problemas, atribuindo uma nota variando de 1 a 5 de acordo com sua atitude.

PIII-1.1 - Normalmente gosto de discutir sobre a situação-problema e me interesso em entender porque ela acontece.



Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-1.2 - Normalmente eu sinto necessidade de encontrar soluções e contribuir com ideias para solucioná-la.



Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-2

Para entendermos com um mais de detalhes sobre a natureza das ideias que você provavelmente apresenta diante das situações-problemas que seu ambiente (escola, trabalho, bairro e/ou comunidade) eventualmente pode enfrentar, pedimos que atribua uma nota de 1 a 5 de acordo com sua atitude.

PIII-2.1 - Quando apresento uma ideia, acho fácil detalhar e planejar como ela deve ser executada para alcançar os resultados que desejo.



Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-3

Gostaríamos de saber sobre sua visão com relação à necessidade de colaboradores para a execução de ideias/projetos que afetam seu ambiente (escola, trabalho e/ou bairro). Pense numa situação-problema e indique sua atitude a seguir.

PIII-3.1 - Eu acredito que mesmo que eu tenha a melhor ideia e/ou o melhor projeto, não tenho capacidade de executá-lo sozinho e preciso convencer pessoas a me ajudarem.



Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-3.2 - Eu tenho facilidade para convencer pessoas (colegas de escola, trabalho etc.) a colaborarem comigo quando preciso deles para executar uma ideia.



Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4

Imagine que você está em um trabalho de equipe e indique sua atitude nas situações abaixo.

PIII-4.1 - Eu sinto a necessidade de interagir com as pessoas.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.2 - Eu tenho motivação para ensinar as pessoas, quando elas aceitam, aquilo que sei.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.3 - Eu aceito bem e até gosto quando as pessoas me ensinam aquilo que não sei.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.4 - Quando recebo uma tarefa, eu procuro executá-la para não atrapalhar a equipe.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.5 - Eu gosto de dar *feedback* para as pessoas e acho que sei fazer isso.

Feedback pode ser entendido aqui como fazer comentários (dando sugestões ou parabéns, por exemplo) sobre as atitudes e comportamentos das pessoas com as quais relaciona-se.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.6 - Eu aceito bem o *feedback* das pessoas e procuro melhorar meu desempenho após recebê-lo.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.7 - Sinto a responsabilidade de cumprir as tarefas por mim assumidas.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.8 - Eu gosto de encorajar a participação e promover o sucesso das pessoas da equipe, pois tenho sempre a preocupação de saber se elas estão se sentindo bem e se estão entendendo o que está sendo ensinado/realizado.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.9 - Eu me preocupo em promover a harmonia e manter unido um grupo, mas não tenho medo dos conflitos, pois sei vivenciá-los para tirar a melhor vantagem deles.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-4.10 - Eu tenho especial interesse e sempre lembro de discutir sobre a forma de como o grupo está trabalhando.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-5

Para que possamos entender melhor a sua postura quando lhe é dada a responsabilidade de realizar uma tarefa, um projeto ou aprender um novo conteúdo, por favor indique sua atitude nas situações abaixo.

PIII-5.1 - Quando aceito realizar uma tarefa/projeto, eu não tenho dificuldades para decidir, por mim mesmo, o que precisa ser feito para executá-la a contento e procuro encontrar a melhor forma de fazer isso.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-5.2 - Normalmente eu me sinto capaz de concluir com sucesso qualquer tarefa que recebo e que percebo ser de minha responsabilidade.

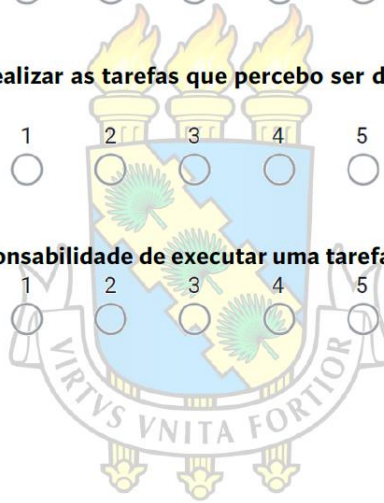
Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-5.3 - Normalmente eu aceito realizar as tarefas que percebo ser da minha responsabilidade e não tento fugir delas.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo

PIII-5.4 - Quando assumo uma responsabilidade de executar uma tarefa, eu persevero até concluí-la.

Isso não tem a ver comigo 1 2 3 4 5 Isso tem muito a ver comigo



Obrigado!!!
Agradeço muito por chegar até aqui S2

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ