

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELIANA NUNES ESTRELA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JARDIM - CEARÁ**

JUIZ DE FORA
2016

ELIANA NUNES ESTRELA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JARDIM - CEARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Angélica Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2016

ELIANA NUNES ESTRELA

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JARDIM - CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 30/09/2016.

Prof(a). Dr(a). Angélica Cosenza Rodrigues (Orientadora)
Doutora em Educação Em Ciências e Saúde (UFRJ)

Prof. Dr. Fernando Perlatto Bom Jardim
Doutor em Sociologia (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Cristina do Amaral Moreira
Doutora em Educação em Ciência e Saúde (UFRJ)

A Deus, pelo fôlego de vida que me sustenta, anima e me conduz;
Ao meu esposo, Cristiano Pinheiro, companheiro amoroso, dedicado e incentivador de minhas lutas;
Ao meu amado filho, Christian Pinheiro, por todo seu amor e compreensão nos momentos de ausência e fragilidade que passei durante esta trajetória;
À minha mãe, Elizabeth; e minha tia Isaura; por todo zelo e empenho durante esta jornada;
À Renata, amiga e companheira presente em todo momento do Curso.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC nas pessoas de Prof^a Izolda Cela, Maurício Holanda e Idilvan Alencar, pela oportunidade, confiança e incentivo desde sempre;

À minha Orientadora Prof(a). Dr(a). Angélica, pela valiosa atenção, ensinamentos e impulso nos momentos necessários.

À minha Agente de Suporte Acadêmico, Luísa Vilardi pelo apoio e incentivo.

Às professoras Tereza Mônica, Cícera de Sousa, Irene Esmeraldo, Sielma Tavares, Lavina Soares da 19^a Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19 por todo carinho e pelas experiências compartilhadas.

Aos gestores e professores da EEEP Dr. Napoleão Neves da Luz que compartilharam saberes, informações e experiências de vida.

À minha amiga Germana Brito, companheira e colaboradora em todas as horas.

Aos colegas do Ceará, especialmente às minhas companheiras de trabalho e estudo Elvira e Hernita e ao meu companheiro Regis, pelas dificuldades e alegrias compartilhadas.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa
a si mesmo, os homens se educam entre
si, mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire, 1981, p.79)

RESUMO

A presente Dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação – PPGP do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF. O caso de gestão estudado investigou a implementação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, observando possibilidades e limites no processo ensino-aprendizagem em uma escola pública, pertencente à Secretaria da Educação do Estado do Ceará no município de Jardim. Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever o processo de implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na escola de campo; analisar como o(a)s gestor(a)s e professor(a)s da escola avaliam os resultados do ensino e aprendizagem em decorrência da implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa; e propor um plano de ação educacional interventivo, empreendendo estratégias inovadoras na metodologia da aprendizagem Cooperativa. Assumimos como hipótese: A metodologia de Aprendizagem Cooperativa utilizada na escola tem possibilitado inovações pedagógicas e efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos pesquisas bibliográficas, documental, bem como, a realização de entrevistas com roteiros semiestruturados e questionários.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Protagonismo Juvenil; Escola-comunidade.

ABSTRACT

This assignment was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education - PPGP of the Center for Public Policies and Evaluation of the education of the Federal University from Juiz de Fora - CAEd / UFJF. The management case studied investigated the implementation of the Cooperative Learning Methodology, where there was special to the possibilities and limits about the teaching-learning process in a public school, belonging to the Education Department of the State of Ceará in the municipality of Jardim. The goals defined for this study were: to describe the process of implementation of Cooperative Learning methodology in the school of field; Analyze how the school's managers and teachers evaluate the results of teaching and learning as a result of the implementation of Cooperative Learning methodology; And then propose an intervention educational plan of action, creating innovative strategies in Cooperative learning methodology. We accept as hypothesis: The methodology of Cooperative Learning used in the school has made possible pedagogical innovations and positive effects in the teaching-learning process. In this perspective, we used as methodology the qualitative research and as instruments bibliographical researches, documentary, as well as, the accomplishment of interviews with semi-structured scripts and questionnaires.

Keywords: Cooperative Learning; Juvenile Protagonism; School-community.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
CEDEA	Célula de Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
CREDE	Coordenadoria Regional de desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPC	Escolas Populares Cooperativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEI	Laboratório Educacional de Informática
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Aprendizagem Cooperativa
PACCE	Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
PROCENTRO Experimental –	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFOR regionais	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza das regionais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de avaliação do Estado do Ceará
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema de implementação da AC.....	26
Figura 2- Metodologia do PRECE	31
Figura 3- Papel dos sujeitos e a estrutura organizacional da AC	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Criação do Núcleo de Aprendizagem Significativa.....	90
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Área de Formação dos Docentes.....	55
Tabela 2- Tempo de experiência dos docentes.....	80
Tabela 3- Formas como conheceu a AC.....	81
Tabela 4 - Sendo uma escola do campo, essa atende às características, necessidades e expectativas da população do campo?	82
Tabela 5 - Uso da AC em sala de aula.....	83
Tabela 6 - Como ocorre a participação na metodologia da aprendizagem cooperativa	84
Tabela 7 - Há cooperação entre os professores?.....	85
Tabela 8 - Articulação entre o currículo da escola e a AC	86
Tabela 9 - Percepção dos docentes sobre a relação entre os conteúdos escolares e a AC	86
Tabela 10 - A Aprendizagem Cooperativa tem contribuído para o fortalecimento do protagonismo estudantil e comunitário.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PERSPECTIVAS E MÉTODOS	16
1.1 As origens da aprendizagem cooperativa.....	16
1.2 Aprendizagem cooperativa do prece: entre conceitos e métodos.....	24
1.3 Estrutura da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.....	31
1.4 Delineando a escola investigada e alguns processos pedagógicos	38
2 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	53
2.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	53
2.2 A aprendizagem cooperativa, o currículo escolar e o processo de ensino-aprendizagem	57
2.3 Os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade.....	67
2.4 A aprendizagem cooperativa, o currículo escolar e o processo ensino-aprendizagem e os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade.....	71
2.4.1 Perspectiva do(a)s gestor(a)s.....	71
2.4.2 Perspectivas dos/das docentes	79
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA 19ª CREDE.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	104

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC), observando as possibilidades e limites no processo ensino-aprendizagem de uma escola pública da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, localizada no município de Jardim.

O interesse em conhecer a experiência na referida escola surgiu por ter sido a primeira escola na regional a que ela se insere a ter feito a adesão à Metodologia de Aprendizagem Cooperativa e, portanto, seria oportuno conhecer e perceber as possibilidades, desafios, inovações e contradições dessa metodologia de aprendizagem. Pretende-se conhecer as dificuldades encontradas na implementação, a literatura a respeito do assunto que subsidie a prática dos gestore(a)s e professore(a)s, além disso, torna-se importante conhecer como ocorreu o processo de envolvimento dos estudantes e a divisão das células de estudo, a influência da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na relação comunidade-escola e como a escola faz o acompanhamento das células de aprendizagem.

A experiência da metodologia da Aprendizagem Cooperativa utilizada nas escolas estaduais da rede pública é inspirada no Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) que tem como base iniciativas autônomas e informais de grupos de estudo de jovens, bem como na teoria norte-americana de Aprendizagem Cooperativa.

A Aprendizagem Cooperativa nasceu de uma experiência informal na comunidade rural de Cipó, no interior do Ceará, quando estudantes decidiram se apoiar mutuamente e estudar em grupo. Como grande incentivador desse movimento, os estudantes contaram com a importante colaboração do professor Manoel Andrade Neto, da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro da comunidade e líder desse movimento.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa não considera apenas o aspecto acadêmico, o que já é trabalhado por outras metodologias em execução nas escolas, mas é uma estratégia para engajar os estudantes em ações de desenvolvimento e retorno possibilitando aproximação com as comunidades, oportunizando o desenvolvimento das suas competências e habilidades, além de incentivar a liderança promotora e o protagonismo juvenil, como um processo de

empoderamento favorável ao exercício da cidadania dos sujeitos.

No Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), os próprios estudantes se tornam facilitadores das disciplinas com mais afinidades e cooperam entre si, buscando superar as deficiências de aprendizagem, vislumbrando o acesso ao ensino superior. E quando isso acontece, o jovem universitário que conseguiu o seu ingresso através das células de aprendizagem, torna-se exemplo de superação para os demais, o que estimula os outros jovens. Dessa forma, historicamente foram constituídas as células de aprendizagem que funcionavam na comunidade rural de Cipó, especialmente numa antiga casa de farinha.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), diante dos resultados obtidos por meio do ingresso de um número substantivo de jovens que participaram das células de estudo nas universidades, estabeleceu parceria com o PRECE com o objetivo de difundir a Aprendizagem Cooperativa para os estudantes e professore(a)s do Ensino Médio da Rede Pública Estadual.

A SEDUC, em 2011, adotou a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e, desde então, vem constatando a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes, o que pode ser evidenciado pelas avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além disso, ainda evidencia-se no desenvolvimento do protagonismo juvenil e na aproximação escola-comunidade. A partir da divulgação, mobilização e incentivo da SEDUC, as Escolas conhecem o PRECE, e podem fazer adesão a ele e o implementarem.

Atualmente, o Estado do Ceará conta com 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que são órgãos de execução regional e que têm como função principal implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais nas unidades escolares da Rede Estadual e cooperar com as Secretarias Municipais de Educação. A escola onde foi realizada a pesquisa para esta dissertação de Mestrado pertence à 19ª CREDE. A pesquisadora assume a função de Coordenadora desta CREDE e é, portanto, responsável pela coordenação geral de programas e projetos, inclusive da metodologia da Aprendizagem Cooperativa em consonância com as políticas educacionais do Estado do Ceará.

Com uma proposta diferenciada, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa aponta para um caminho em que os esforços sejam cooperativos e não individuais e competitivos, e que possam levar ao desenvolvimento cognitivo e

social, a uma busca pela cidadania e transformação da sociedade. Segundo Sanches (2005 *apud* PEREIRA e SANCHES, 2013) esse tipo de metodologia investe na cooperação em detrimento da competição, privilegiando o incentivo do grupo, dessa forma, os estudantes trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns. Como, neste trabalho, nosso foco é uma escola de Ensino Médio um desses objetivos comuns pode ser o alcance da inserção no ensino superior.

Assim, a pesquisa emerge em meio ao problema que é compreender como se deu o processo de implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, com vistas às possibilidades e limites que essa metodologia pode apresentar no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se, com este estudo, buscar possíveis respostas às indagações levantadas, analisando dados, baseando-se em referenciais teóricos, coletando os dados através de entrevistas com roteiros semiestruturados com gestores e questionários para o(a)s professor(a)s. Para tanto, definiu-se como objetivos específicos: i) descrever o processo de implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na escola campo; ii) analisar como o(a)s gestor(a)s e professor(a)s da escola avaliam os resultados do ensino e aprendizagem em decorrência da implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa; e iii) propor um plano de ação educacional interventivo, empreendendo estratégias inovadoras na metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a descrição do caso de gestão, ou seja, a origem da metodologia Aprendizagem Cooperativa, a implementação, a inspiração, a expansão nas escolas da Rede Estadual, os atores envolvidos. Apresenta, também, o cenário da educação do Estado do Ceará, contextualizando a escola, objeto de nosso estudo.

O segundo capítulo contempla o referencial teórico, os aspectos metodológicos da pesquisa de campo e busca um diálogo com os dados de evidências a partir de entrevistas e questionários com os sujeitos envolvidos no programa.

O terceiro capítulo traz uma proposta de plano de ação a ser implementado a partir do alinhamento da metodologia com a realidade escolar. Pretende-se apresentar um desenho dessa metodologia, e se reconhecido como caso de sucesso, efetivar sua implementação nas demais escolas da CREDE.

1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PERSPECTIVAS E MÉTODOS

A finalidade deste capítulo é compreender de que forma a metodologia da Aprendizagem Cooperativa se desenvolve na escola a partir da liderança do(a)s gestore(a)s.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas escolas da Rede Estadual do Ceará se deu por meio de adesão e, portanto, o recorte dessa pesquisa será em uma escola pública localizada no município de Jardim, sob a abrangência da 19ª CREDE, por ter sido esta a primeira a fazer adesão à metodologia.

Para melhor compreender o estudo, o capítulo traz um pouco das práticas pedagógicas no contexto atual, um breve histórico da metodologia com os modelos que a embasaram, contextualizando a experiência da Aprendizagem Cooperativa norte-americana e a experiência de Aprendizagem Cooperativa do PRECE.

O capítulo discorre acerca da Rede Estadual do Ceará, com a sua estrutura organizacional situando a 19ª CREDE que compõe essa estrutura e da qual a pesquisadora é coordenadora, ou seja, responsável pelo acompanhamento e implantação dos programas e projetos de política educacional da gestão do Estado do Ceará.

Apresenta, ainda, um olhar sobre o cotidiano escolar, com práticas e vivências implementadas na escola pesquisada, destacando a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa por meio dos diversos atores, descrevendo um pouco sobre a estrutura da escola pesquisada.

1.1 As origens da aprendizagem cooperativa

Johnson e Johnson (1982 apud LOPES e SILVA, 2009) relatam que a Aprendizagem Cooperativa não é um método novo, para esses autores a proposta surge de um misto de outros momentos históricos em que se tentava instituir um processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se resgatar a informalidade da Aprendizagem Cooperativa, presente na pré-história, na qual o ser humano primitivo tinha como elementos norteadores da cooperação o trabalho, a busca pela sobrevivência e a construção de ferramentas tecnológicas da época. Segundo Firmiano (2011), em diversos escritos antigos pode-se detectar a presença explícita da necessidade de colaboração entre os

indivíduos. Na Bíblia, no Antigo Testamento, encontram-se várias passagens que coadunam com a Aprendizagem Cooperativa, como, por exemplo, em Eclesiastes 4, que diz:

É melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas. Se um cair, o amigo pode ajudá-lo a levantar-se. (...) E se dois dormirem juntos vão manter-se aquecidos (...). Um homem sozinho pode ser vencido, mas dois conseguem defender-se. Um cordão de três dobras não se rompe com facilidade.

No livro de Neemias, também no Antigo Testamento, Neemias conclama o povo para exercitar a solidariedade e a interdependência positiva. No Talmude, no Século III A.C. ao Século V D.C. estabelece-se que para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem mutuamente.

Neste processo histórico, podemos nos remeter a forma como os filósofos gregos, a exemplo de Sócrates, passava seus ensinamentos aos seus discípulos, por meio do diálogo com ênfase no discurso. Resgatando alguns desses momentos na história, destacamos o período de 1875 a 1880 em que o superintendente das escolas públicas de Quincy em Massachussets, Francis Parker, foi responsável por potencializar esse movimento de implementação e ampliação da Aprendizagem Cooperativa com mais de 30.000 professore(a)s (FIRMIANO, 2011).

A Aprendizagem Cooperativa perpassa por várias gerações, que ampliaram e aperfeiçoaram os paradigmas da aprendizagem, como afirmam Lopes e Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa surge da necessidade que o ser humano tem de colaboração com os pares e interação entre os indivíduos. O percurso dos diferentes significados que foram atribuídos à Aprendizagem Cooperativa ao longo dos séculos, fazem parte de uma construção histórica.

Resgatando os filósofos, Lopes e Silva (2009, p. 7) afirmam:

[...] o filósofo grego Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) ensina os discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os nos diálogos de sua famosa arte do discurso. Por outro lado, Quintiliano (séc. I) na obra *De institutione oratória*, composta por doze livros, propõe um programa de educação em que trata dos benefícios que resultam da situação dos estudantes se ensinarem mutuamente. Do mesmo modo, em Sêneca (35 a.C. – 39 d.C.) podemos encontrar um precursor da aprendizagem cooperativa quando afirma *QuiDocetDiscet* (Quem ensina, aprende duas vezes).

No site do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis

(PACCE), da Universidade Federal do Ceará, há destaque ao método Lancasteriano como sendo uma experiência embrionária em Aprendizagem Cooperativa. Tal experiência é datada do final do século XVIII como iniciativa de Joseph Lancaster e Andrew Bell. Esses estudiosos utilizavam amplamente os grupos orientados por monitores em países como Inglaterra e Índia para a educação de “massas”. Porém, o que se tentava construir era uma opção de educação básica universal com baixo custo financeiro, nesse período, o processo de ensino-aprendizagem era conhecido como Método Mútuo ou Educação Mútua.

No final da Idade Moderna, ainda segundo Lopes e Silva (2009), Andrew Bell (1753 – 1832), pedagogo britânico, após o seu retorno ao Reino Unido, publica um relatório sucinto sobre sua experiência com aplicação do método de ensino mútuo ou recíproco em Madras, atraindo o interesse do jovem Joseph Lancaster (1778 – 1838) também pedagogo britânico, que adotou o método de ensino mútuo ou recíproco, popularizando-se ao ponto de ser reconhecido pelo rei, e obter uma difusão geral em 1811, sendo aplicado em grande número das escolas primárias. Lancaster publica seu sistema de ensino nas obras *Improvements in Education* (1803) e *the British System of education* (1812) (SALMON, 1904).

Foi em 1806 que o método Lancastiano foi exportado para a América do Norte, essa implantação em terras americanas se deu na cidade de Nova York por meio da fundação da Escola Lancaster. A escola em terras estadunidenses possibilitou mais do que a contribuição com um novo método, foi propulsora de vários estudos que buscavam compreendê-lo, bem como sistematizá-lo o que o fez ser compreendido como uma metodologia sólida com um método rigoroso. Esses estudos acabaram por gerar uma grande expansão quanto à aplicação e os estudos teóricos.

Nos Estados Unidos, em meados de 1930, com o processo de transição de Colônia para República, inicia-se o movimento conhecido como *Common School Movement*, tal movimento ampliou e modificou a educação no país e ficou conhecido como a mudança ou a reforma mais significativa. Esta reforma lança uma mudança na concepção do que seria educação privada e familiar, para educação universal, compreendendo que a educação seria responsável pela promoção da democracia. Compreender que a educação seria responsável por uma formação humana e democrática do sujeito se constituiu como elementos suficientes para que o modelo de educação, que estava ganhando espaço, centrasse na Aprendizagem

Cooperativa.

Dias, Nascimento e Fialho (2010) dão um destaque ao Coronel Francis Parker que, nas três últimas décadas do século XIX, fez com que a AC dominasse a educação norte-americana, como um dos potencializadores desse método. Segundo esses autores, para Parker as crianças são cooperativistas natas, neste sentido, tendem a compartilhar os conhecimentos adquiridos de forma natural. O que não podemos deixar de destacar é que o objetivo de Parker com a AC era contribuir com a construção de uma sociedade colaborativa e democrática.

Após Parker, John Dewey, filósofo e pedagogo dos Estados Unidos, também incorporou aos seus trabalhos de ensino a utilização de grupos cooperativos e fez uso da AC para instituir seu método de instrução. Dewey defendia que, o professor ao ensinar, além de educar, colabora com a construção de uma vida mais justa (FIRMIANO, 2011). Lopes e Silva (2009) bem como Firmiano (2011) ressaltam que no livro *Democracy and Education* (1916) Dewey apresenta a escola como um espaço de vida e trabalho em equipe entre professore(a)s e estudantes, em que essa colaboratividade se faz presente nas atividades partilhadas, assim, eles aprendem ao mesmo tempo que ensinam.

Todavia, o modelo competitivo, no final de 1930, tomou força nas escolas estadunidenses, conseqüentemente, esse modelo respaldado na competitividade interpessoal tomou conta de todo o ocidente. Este fenômeno mudou o foco do que Parker e Dewey vinham tentando instituir como modelo e o que passou a ser vigente foi a aprendizagem competitiva, que tinha como alimento o individualismo. A mudança de paradigma chegou a ser tão forte que nos anos 50 a competição foi considerada a forma mais tradicional e eficaz (DIAS, NASCIMENTO e FIALHO, 2010).

Entretanto, esses acontecimentos não marcaram a extinção da AC. O que aconteceu foi um enfraquecimento do movimento de expansão em detrimento de uma lógica capitalista que imprimia na sociedade características diferenciadas do que era desenvolvida na AC. A existência de estudos e escolas que seguiam o método em outros locais são ressaltados no estudo de Firmiano (2011, p. 7), que destaca que, no período de 1900 a 1970, a Aprendizagem Cooperativa foi experimentada em diversos países europeus, “Alemanha, Portugal, França. Nos anos 70, os irmãos Johnson, 1975; Sharan e Sharan, 1976; Aronson e seus companheiros em 1978 e outros, fazem ressurgir a aprendizagem cooperativa”

(GOMES, 2012).

O modelo cooperativo começa a ganhar espaço novamente a partir de 1970, seguindo os estudos de Sherif, desenvolvidos entre os anos de 1958 e 1966 e por Deutsch desenvolvidos no período de 1949 a 1966. Sherif e Deutsch estudaram e forneceram elementos teóricos sobre a interação estudante-estudante e a relação com o processo de ensino-aprendizagem. Ambos herdaram suas perspectivas de Kurt Lewin que contribuiu com um movimento permanente em defesa da AC, durante a década de 1940, nos Estados Unidos. Somado a esses estudiosos não podemos deixar de destacar a contribuição de David (Psicólogo Social) e Roger Johnson (Pesquisador Educacional) que desempenharam papéis importantes na disseminação desse método pelo mundo (DIAS, NASCIMENTO e FIALHO, 2010).

David e Roger Johnson, segundo Firmiano (2011) aprimoraram uma base teórica sobre a AC por meio de pesquisas e projetos práticos de aplicação que continuam sendo desenvolvidos no Centro de Aprendizagem Cooperativa na Universidade de Minnesota. O Centro de AC é responsável por ensinar os conceitos básicos da efetivação da interação discente aos educadores, para que estes possam modificar e adaptar os princípios básicos da metodologia para sua própria realidade. Os Estados Unidos é o maior polo de atuação dessa metodologia por contar com inúmeras universidades e escolas empenhadas no desenvolvendo aplicação e desenvolvimento teórico do método. (DIAS, NASCIMENTO e FIALHO, 2010, p. 2). Estes autores ainda destacam algumas das principais instituições, são elas:

[...] Cooperative Learning Center (Universidade de Minnesota), Universidade Californiana de Santa Cruz, Johns Hopkins University, Simons College (Boston) etc. Nesses pólos, técnicas são desenvolvidas para o aperfeiçoamento da prática dessa metodologia participativa como, por exemplo, “Jigsaw” (técnica do quebra-cabeça)[...].

No Brasil, a Aprendizagem Cooperativa sofre influências dos teóricos norte-americanos, e dos teóricos portugueses. Entretanto, a AC ainda é concebida como uma metodologia nova, o que gera ainda estudos pontuais e isolados, com pouca divulgação.

A proposta de Aprendizagem Cooperativa foi introduzida no Brasil por ocasião de um curso ministrado pelo Dr. William Green¹, que ficou responsável pela disciplina do curso de Mestrado em Educação “Aprendizagem Cooperativa” na

¹ Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade de Andrews, Michigan-USA.

Universidade Federal do Ceará. A partir daí, docentes do Colégio Adventista CADIMG (1997), que participaram do curso, construíram um plano de implantação da AC para todas as turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio da referida escola.

Na região Nordeste, no Estado do Ceará, podemos citar uma experiência que ocorreu, no final da década de 1990, que foi o Programa de Educação em Células Cooperativas - PRECE –, este é uma organização sem fins lucrativos que incentiva estudantes de origem popular a formarem grupos de estudos cooperativos, chamados de células estudantis de aprendizagem cooperativa. Tais células são formadas nas comunidades de origem dos jovens com o intuito de colaborar para a formação de sujeitos críticos, capazes de promover o desenvolvimento de forma sustentável em suas comunidades, visando fazer dessas comunidades um espaço de cooperação e desenvolvimento igualitário. Este Programa está funcionando há aproximadamente 20 anos.

Em 2008, a primeira instituição formal do Ceará a implantar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa como projeto piloto foi a EEEP Alan Pinho Tabosa no Município de Pentecoste, pertencente à rede pública estadual de educação.

Nesse sentido, o PRECE vem nos apresentar uma proposta de metodologia de AC que permite compreender as diversas possibilidades na utilização dessa metodologia, bem como na relação professor(a)-estudante comunidade durante o processo de aprendizagem.

Assim, como há uma metodologia educacional desenvolvida pelos irmãos Johnsons, estudiosos dos Estados Unidos, voltada para o contexto da sala de aula, também foram desenvolvidas no Brasil algumas experiências pontuais de aprendizagem cooperativa.

É importante perceber a consonância e a influência da metodologia norte-americana no processo de sistematização do PRECE, especialmente em relação à construção e ao funcionamento das células de aprendizagem. A influência da metodologia norte-americana é perceptível nos aspectos da dimensão das células, da quantidade de estudantes que farão parte delas, que, por sua vez, está associada à escolha da atividade de cooperação já existente; da composição da célula, devendo ser heterogênea e formada com o auxílio do(a) professor(a) a fim de evitar “panelinhas”, formando células de trabalho e não de “amigos”; e da duração da célula, o que permite alterar a constituição dos grupos com alguma regularidade, tendo em vista que, a primeira finalidade da Aprendizagem Cooperativa é aproximar,

criar oportunidades de compreender diferentes pontos de vista (FIRMIANO, 2011).

Segundo Miranda (2011), a Aprendizagem Cooperativa, que será foco deste trabalho, teve início na comunidade rural de Cipó, no Estado do Ceará, quando sete estudantes resolveram se reunir para estudar com o objetivo de concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Para tal, esses estudantes contaram com a ajuda do professor Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará – UFC (MIRANDA *et al.*, 2011).

O professor Manoel Andrade é um referencial na metodologia da Aprendizagem Cooperativa no Ceará. Para ele, sua relação com o PRECE está ligada à sua história de vida e à sua relação com a comunidade onde vive.

É necessário destacar que o sucesso do PRECE não se deve somente ao fato de conseguir levar estudantes pobres para as universidades, mas por ser um novo caminho de formação dos estudantes, que é pautado em valores como a cooperação, a solidariedade e o protagonismo social. Dentro do PRECE, formou-se uma rede de estudantes que além de se apoiarem mutuamente na aprendizagem, também se articulam para resolver problemas de suas comunidades, através da atuação que eles próprios têm nas associações estudantis criadas por eles, denominadas Escolas Populares Cooperativas (EPC), espaços onde estes estudantes têm desenvolvido seu protagonismo social e autonomia para atuar na resolução de problemas comunitários (RODRIGUES, 2007).

Na Aprendizagem Cooperativa desenvolvida pelo PRECE, as reuniões dos estudantes ocorrem em ambiente externo à escola, é necessário compreender que o que é central para o desenvolvimento desses modelos de aprendizagem é a importância do estabelecimento de interações sociais entre os estudantes. O fato de os estudantes estarem agrupados em um mesmo espaço não garante por si só que as relações que eles estabelecem entre si serão eficazes no sentido de possibilitar novas aprendizagens, o que nos faz refletir sobre a necessidade de que os estudantes sejam ensinados a conviver em grupo, a aprenderem a reconhecer que os relacionamentos interpessoais são fontes de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A aprovação na universidade de Francisco Antônio, um dos estudantes do programa, motivou o grupo e atraiu novos estudantes da região. Aquela forma de estudo, no qual um cooperava com o outro e todos partilhavam o que sabiam foi mostrando seus resultados e novos estudantes também conseguiram ingressar na

universidade. Ao entrar na universidade o jovem era estimulado a retornar para suas comunidades para colaborar com os demais, foi isso que alimentou o ciclo de cooperação entre esses jovens sertanejos que viram suas vidas sendo mudadas através da aprendizagem cooperativa.

O lócus de encontro para os estudos conhecidos como Casa de Farinha foi o primeiro espaço de abrigo dessa experiência. A Casa de Farinha ficou marcada como ponto forte, não somente por ser a escola do momento, mas também ser o lugar do diálogo, do compartilhamento das histórias de vidas e da troca de experiências. Portanto, pode-se perceber uma contradição importante nesse contexto: o espaço físico, o espaço sociológico e ideológico presente. A contradição refere-se ao fato de que os estudantes não tinham um espaço próprio, adequado para os estudos, mas tinham em mente ideias e um projeto maior de envolvimento da comunidade que visava ao bem social e a um objetivo de aprender e de crescer como comunidade.

Em 2002, cerca de 40 estudantes da sede de Pentecoste passam a estudar no PRECE e, em 2003, eles fundam a primeira Escola Popular Cooperativa na sede do município atraindo inclusive estudantes de outros municípios.

Assim, a partilha de conhecimentos e experiências multiplicou-se para mais de 500 estudantes de origem popular na universidade, 13 associações estudantis (Escolas Populares Cooperativas) em 4 municípios (Pentecoste, Apuiarés, Paramoti e Umirim).

Notamos uma aproximação da Educação Popular Freireana com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, pois, ambas, respeitam a singularidade e a coletividade na construção de saberes. Sobre isso, Paulo Freire (1967, p. 40) escreveu: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”.

Ambas valorizam as experiências dos estudantes no processo de aprendizagem, nas duas o foco é no desenvolvimento de seus potenciais e interesses, nas relações humanas/interações e na busca por recursos efetivos de aprendizagem e de uma mudança na sociedade.

Paulo Freire foi um educador que lutou pela construção da educação popular, voltado e preocupado com a causa dos excluídos, Acreditando e fazendo acreditar na possibilidade de transformação social. Esse enfoque de sua luta está explícito em

suas obras, como citado a seguir:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p.45).

Nesse sentido, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sob a ótica de seus princípios e características, pode ser entendida como uma forma de se fazer uma educação pensada por Freire, que busca permitir ao homem essa construção como pessoa capaz de transformar o mundo e estabelecer relações com outros homens.

Além disso, em 2009, a UFC criou o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE. Segundo a Universidade, o PACCE foi criado com o objetivo de aumentar os índices de conclusão dos cursos (UFC, 2009).

Ademais, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará estabeleceu uma parceria com o PRECE para difundir a Aprendizagem Cooperativa para estudantes e professore(a)s do Ensino Médio em sua Rede com o intuito de superar as dificuldades dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, tendo em vista que o tempo pedagógico em sala de aula não era suficiente.

A seguir, apresentamos como estão estruturadas conceitualmente e metodologicamente as células de aprendizagem cooperativa.

1.2 Aprendizagem cooperativa do prece: entre conceitos e métodos

David e Roger Johnson (1987, 1993, 1999) compreendem que o processo de aprendizagem é compartilhado entre os estudantes, que buscam o desenvolvimento cognitivo e social do estudante. Apresenta-se com uma proposta de estudos de grupos cooperativos, se diferenciando dos grupos utilizados tradicionalmente em sala de aula, nos quais se entrega o material de estudo ou uma atividade e poucos estudantes dentro do grupo participam da sua execução, pois não há uma organização para essa atividade.

A Aprendizagem Cooperativa surge como “uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (BESSA e

FONTAINE, 2002, p.37 *apud* PEREIRA e SANCHES, 2013). Pode ser definida como um método de ensino, como um recurso ou estratégia “que tem em conta a diversidade dos estudantes dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os estudantes cooperem para aprender” (FONTES e FREIXO, 2004, p.26).

De acordo com Carvalho (2015), a aprendizagem cooperativa é:

Uma proposta metodológica de organização do trabalho da sala de aula com os estudantes trabalhando em grupo de estudo que funciona na sala de aula e fora dela. O professor coordena as ações dos estudantes de tal forma que sejam alcançados os objetivos gerais e específicos da disciplina e do aprendizado (desenvolvimento de valores e habilidades) (CARVALHO, 2015, p.64).

Desse modo, a metodologia da AC pressupõe trabalho em grupo que funciona na sala de aula e fora dela, sob a coordenação do professor com o intuito de atingir os objetivos. Ainda sobre o aspecto conceitual, Fathman e Kesller (1993 *apud* LOPES e SILVA 2009) definem a Aprendizagem Cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os estudantes interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual e coletiva pelo seu trabalho.

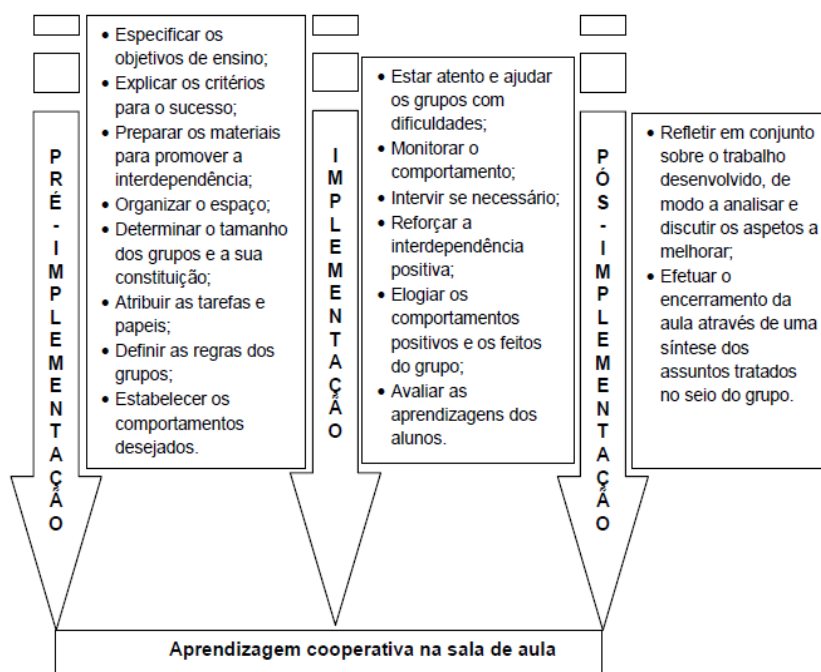
Em mais uma definição semelhante, Balkcom (1992 *apud* LOPES e SILVA, 2009) diz que a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino em grupos pequenos, cada um com estudantes de diferentes níveis de capacidades, que usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto.

Para Johnson et al. (1998), existem cinco elementos-chave para que haja uma cooperação verdadeira e que precisam ser solidamente estruturados, são eles: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento em grupo. Nesse contexto, desenvolve uma visão mais dinâmica de aprendizado em que o estudante passivo das salas de aulas tradicionais desenvolve sua pro atividade e o(a) professor(a) torna-se facilitador(a), não derramando mais o conhecimento e sim gerindo atividades para que ele brote. O estudante torna-se responsável pelo aprendizado, aumentando o sentimento de pertença à instituição pedagógica, cria relações de confiança e amizade com os integrantes do grupo, além de ter a responsabilidade sobre o êxito ou fracasso dos

resultados, o que tem valiosa influência sobre a sua autoestima.

Além dos elementos-chave apresentados no parágrafo anterior, Magalhães (2014) considera que existem três fases distintas na implementação da Aprendizagem Cooperativa demonstradas no esquema representado pela Figura 1, a seguir:

Figura 1- Esquema de implementação da AC



Fonte: Magalhães, 2014, p.33.

Estas fases, distintas, mas complementares e interligadas, compõem e organizam o processo de implantação da aprendizagem cooperativa.

A primeira fase, denominada pré-implementação, é a fase considerada mais importante, uma vez que, há a sensibilização para a interdependência positiva, elemento-chave para uma cooperação efetiva em que cada um depende do outro, ao mesmo tempo em que envolve os membros a participarem de todo o processo proposto, porém, sem negligenciar os outros elementos (responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento em grupo), considerados essenciais em todas as fases. Nesse momento, também se faz a planificação do trabalho, a constituição dos grupos, a definição de objetivos, de papéis, entre outras atividades que são a base para as demais fases.

O reforço da interdependência positiva, a recompensa (elogios) ao grupo, o

monitoramento, as intervenções necessárias, a avaliação da aprendizagem ocorrem na segunda fase. Nessa etapa de desenvolvimento do trabalho, o(a) professor(a) assume a postura de mediador(a), com o papel de monitorar e intervir, quando necessário, enfim, coordenando a ação dos estudantes e auxiliando na aprendizagem do grupo, e na terceira fase, e última, traz a reflexão, a validação sobre os aspectos que devem melhorar e a síntese dos assuntos tratados.

Corroborando com o pensamento de David, Roger e Karl (1998 apud VASCONCELOS et al., 2007) sobre os elementos-chave da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, Carvalho (2015) diz que essa metodologia funciona como um pano de fundo para a utilização de estratégias que envolvem interação social, desenvolvimento de competências e habilidades, dinâmicas de grupo, interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo e participação igualitária.

É importante destacar que, embora a concepção da metodologia de Aprendizagem Cooperativa dê ênfase ao estudante, fazendo dele o protagonista, o(a) professor(a) é indispensável nesse processo de aprendizagem, exercendo o papel de observador, facilitador e incentivador.

Alguns autores como Arends (2008 apud MAGALHÃES, 2014), Freitas e Freitas (2003) e Lopes e Silva (2009) referem que o movimento pedagógico que deu base ao modelo de Aprendizagem Cooperativa tem sua origem nos Estados Unidos da América, não obstante, existam experiências da mesma na natureza e época em países como Canadá, Israel, Austrália e também na Europa, sobretudo na Inglaterra.

O grupo de atividade cooperativa se distingue por existir uma interdependência entre os estudantes, que devem interagir entre si para conseguir a resolução da tarefa, ou seja, atingir a meta coletiva que deve ser de interesse de todos e alcançada pelo grupo, buscando o desenvolvimento cognitivo e social do estudante. Dessa forma, apresenta-se uma proposta de estudo que vem questionar esse modelo de escola que centraliza as técnicas de aprendizagem no ensino transmitido exclusivamente pelo(a) professor(a), que despreza as interações sociais que são geradoras de aprendizagem e que foca o ensino nas competências acadêmicas em detrimento do ensino de competências/habilidades sociais, fundamentais para que os estudantes aprendam a conviver em sociedade.

A interação promotora por sua vez, surge a partir do treino das habilidades sociais combinado com a interdependência positiva, os próprios estudantes

estimularão os colegas na elaboração da tarefa, considerando que o critério de sucesso é uma meta coletiva e parte da ideia de que os estudantes são os responsáveis pela aprendizagem uns dos outros a partir das interações que estabelecem entre si. As habilidades sociais, que se referem à competência social: saber ouvir, falar, compartilhar ideias, respeitar as diferenças, ser empático, cuidar para uma resolução positiva do conflito, entre outras. São considerados elementos fundamentais da Aprendizagem Cooperativa porque o sucesso do grupo depende de como os estudantes utilizam essas habilidades ao longo de seu convívio. Segundo Freitas e Freitas (2009) os estudantes não nascem com essas competências sociais, elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma sistemática, de modo a permitir aos estudantes a sua aquisição e consequente utilização no trabalho em grupo.

Por último, temos o processamento de grupo, que é um elemento que se refere a um balanço constante que o grupo realiza, focando tanto na avaliação dos relacionamentos entre os parceiros quanto nos métodos utilizados para alcançar as metas estabelecidas pelo grupo. Os estudantes devem ser capazes de distinguir quais as ações dentro do grupo que não são de ajuda e decidir quais os comportamentos a adotar para um melhor funcionamento, descartando os que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho (FONTES e FREIXOS, 2004). Este elemento é muito importante para fortalecer o exercício da cooperação entre os(as) educandos(as), encorajando o enfrentamento de desafios mais complexos no grupo, além de garantir mais proximidade entre os seus membros, fortalecendo as relações.

Assim, percebemos que esse método de estudo e discriminação do conhecimento não é voltado para o trabalho em grupos heterogêneos. Busca fazer com que os estudantes trabalhem juntos na resolução de problemas, na conclusão de algum projeto ou para o trabalho em qualquer outra proposta pedagógica. Os estudantes dos grupos contam com a orientação de um(a) professor(a) ou facilitador(a), este por sua vez é responsável por garantir a constituição de cinco elementos básicos que caracterizam a Aprendizagem Cooperativa no uso correto de suas atribuições, são eles: Interação Social (face a face); Responsabilização Individual; Desenvolvimento de Habilidades Sociais; Processamento de Grupo e a Interdependência Social Positiva (PINHO et al., 2013).

Tais características são responsáveis pelo ajustamento e a adaptação da

Aprendizagem Cooperativa às especificidades sociais, políticas, culturais e econômicas dos estudantes, bem como as da intervenção pedagógica para melhorar a eficácia de qualquer grupo que não esteja funcionando bem (PINHO et al., 2013). Estes autores detalham cada característica, dizendo que:

- **Interdependência positiva:** é considerada a principal característica da Aprendizagem Cooperativa, consiste na percepção que os integrantes do grupo só serão bem sucedidos se todos os outros forem. Segundo Lopes e Silva (2009) para estimular o trabalho podem ser utilizadas as recompensas de grupo, a partilha de recursos e os papéis complementares;
- **Responsabilidade individual e de grupo:** o grupo decide e divide os trabalhos para cada membro, que por sua vez, é responsável por fazer a sua parte do trabalho. O(a)s professore(a)s e/ou mediadore(a)s entram como avaliadore(a)s, observando o esforço de cada estudante na resolução do trabalho, sempre dando *feedback* a cada estudante e ao grupo na totalidade (JOHNSON e JOHNSON, 1994);
- **Interação estimuladora:** ocorre quando há a realização de uma tarefa com objetivos comuns. Nesse caso, além de ter que dar conta das demandas individuais que já lhe foram atribuídas, os estudantes precisam ajudar os colegas, caso seja necessário, partilhando os recursos, estabelecendo-se um compromisso entre todos. Esse processo exige uma motivação mútua, felicitando-se em conjunto pelas aprendizagens realizadas (JOHNSON, JOHNSON e HOLUBEC, 1999). A interação estimuladora possibilita o aumento do rendimento escolar e faz com que o conhecimento mútuo melhore. Para que seja eficaz, o tamanho do grupo deve ser entre dois e quatro elementos (JOHNSON, JOHNSON e HOLUBEC, 1999; LOPES e SILVA, 2009);
- **Competências sociais:** Para Lopes e Silva (2009), tais competências têm que ser ensinadas aos estudantes para que consigam cooperar de forma eficaz. Algumas dessas competências são a liderança, a escuta ativa, a comunicação e a resolução de conflitos;
- **Avaliação do grupo:** Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Iqbal (2004) afirmam que ocorre quando os elementos do grupo analisam o cumprimento dos objetivos estabelecidos para uma tarefa e para si próprios, tendo em conta as regras definidas. Nessa avaliação, os estudantes têm que determinar as atitudes positivas e negativas e as condutas que o grupo deve manter ou modificar. Para que eles possam realizar essa avaliação, necessitam que lhes seja concedido o tempo necessário, bem como as condições essenciais (Johnson, Johnson e Holubec, 1999 apud PINHO et al., 2013, p. 916,917).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999 apud PINHO et al., 2013) existem três formas de organizar os grupos de Aprendizagem Cooperativa, são eles: formal, informal e de base. Pinho et al. (2013) os descrevem como:

Os grupos formais são aqueles que funcionam durante um período de tempo, que pode variar entre uma hora e várias semanas. Nesse tipo, os estudantes trabalham para atingir um objetivo comum, garantindo que as tarefas em que estão envolvidos sejam concluídas, além de participarem de forma ativa nas tarefas intelectuais de organização do material, explorando-o, explicando-o e integrando-o nas estruturas conceituais já existentes. Os grupos informais funcionam durante um período de tempo menor que o

dos formais, podendo ser de apenas uns minutos até uma aula inteira, e são, normalmente, utilizados pelo professor durante uma atividade mais direcionada, como, por exemplo, uma demonstração, uma leitura ou a realização de um exercício. Tal como os formais, permitem assegurar que os estudantes realizem o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar o material nas estruturas conceituais existentes.

Os grupos de base são formados para um maior período de tempo, que normalmente corresponde a um ano letivo. Esses grupos são heterogêneos em termos de aprendizagem e os seus elementos não se modificam. O objetivo primordial na formação desses grupos é o de todos os elementos ajudarem-se e se apoiarem, para melhorar o rendimento escolar de cada um. Os estudantes desenvolvem relações responsáveis e sólidas que irão motivá-los a se esforçar na realização das tarefas, a fim de que tenham a melhor aprendizagem e desenvolvimento social possíveis (PINHO et al., 2013, p.919).

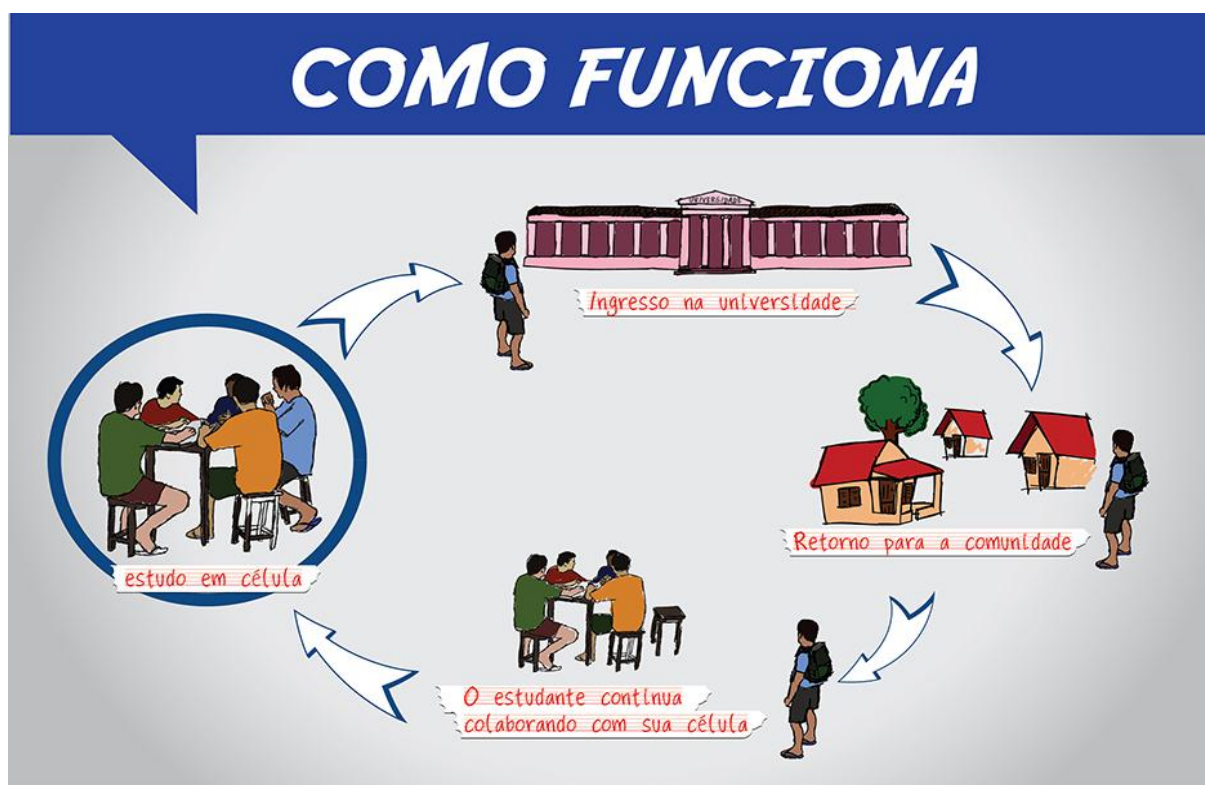
Em síntese, a Aprendizagem Cooperativa do PRECE, que se aproxima dos grupos de base, segue a ideia de que é um processo onde um grupo de estudantes se reúne para compartilhar seus conhecimentos, por consequente suas histórias de vida. Nas reuniões não há professor e os próprios estudantes se tornam facilitadores das disciplinas com as quais possuem maior afinidade, apoiando-se mutuamente para a superação de suas deficiências de aprendizagem.

O PRECE é um programa que traz como diferencial, no seu método de AC, o fato de que pretende além de ajudar na superação das deficiências da aprendizagem, contribuir com o acesso desses estudantes no Ensino Superior. Tal interesse se deve ao fato de que o vínculo do estudante com suas células de origem não se findam com a conclusão do Ensino Médio. Após concluir o nível médio e ingressar na Universidade esses estudantes retornam às suas comunidades-escola para tornarem-se exemplo de transformação para os demais, estimulando os jovens que estão no processo a querer alcançar o Ensino Superior. Além desse papel simbólico, o universitário tem como missão ajudar as células que existem a avançar nas suas atividades.

No *site*² do PRECE encontramos uma imagem que ilustra bem o processo de atuação dos sujeitos nessas células. Vejamos a Figura 2, a seguir:

²Disponível em: <http://www.prece.ufc.br/?page_id=381>. Acesso em: 04 ago. 2015.

Figura 2- Metodologia do PRECE



Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2015.

Assim, percebemos que a proposta de metodologia é construída de forma cíclica em que os sujeitos constantemente estão em relação uns com os outros, compartilhando experiências, fortalecendo sua cultura ao mesmo tempo em que aprendem os conhecimentos que foram legitimados no currículo escolar.

No próximo tópico, ilustramos a organização da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará para que possamos compreender as questões organizacionais que estruturam a educação cearense e o espaço que a Aprendizagem Cooperativa tem nesta organização.

1.3 Estrutura da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará

A atual estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará foi instituída por meio do Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013 (CEARÁ, 2013). Decorre da sua publicação o regulamento que estabelece sua missão institucional, competências e valores e as definições de suas coordenadorias com as devidas atribuições e cargos de direção e assessoramento.

Compõem os órgãos de execução regional e local, as vinte Coordenadorias

Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) atuando no interior do Estado e em Fortaleza, respectivamente. Estão localizadas em todas as regiões do Estado do Ceará e correspondem à instância da SEDUC. Compete às coordenadorias implementar, coordenar e acompanhar as políticas educacionais nas escolas da Rede Estadual e cooperar com as Secretarias Municipais de Educação no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais, visando, de forma descentralizada, melhorar os processos de gestão escolar, de ensino e de aprendizagem.

O Planejamento Estratégico da SEDUC pauta sete Objetivos Estratégicos que geraram uma agenda estratégica composta por: indicadores, metas, programas e ações prioritárias, a saber:

1. Municípios fortalecidos na sua capacidade de ampliar o atendimento na educação infantil, garantir a alfabetização na idade certa e melhorar os resultados de aprendizagem em todo o Ensino Fundamental;
2. Todos os jovens de 15 a 17 anos incluídos na escola e amplo acesso ao ensino médio com melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e aprendizagem, de modo a ampliar significativamente a taxa de conclusão do Ensino Médio na idade certa;
3. Oferta diversificada de Ensino Médio em estreita relação com o trabalho, a ciência e a cultura, ampliando as oportunidades de acesso ao Ensino Superior e de inserção laboral;
4. Gestão eficiente, eficaz, participativa e sustentável do sistema educacional do Ceará, como foco na aprendizagem dos estudantes;
5. Profissionais da educação valorizado(a)s, com melhores condições de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional, compromisso com a aprendizagem dos estudantes;
6. Estudante protagonista, empreendedor(a), colaborativo(a) e solidário(a);
7. Escola inclusiva que respeita as diversidades e promove a equidade no padrão de acesso, nas condições de oferta e permanência e nos resultados de aprendizagem³.

³ Planejamento Estratégico da SEDUC. Disponível em: <<http://seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>>. Acesso em: 29 out. 2015.

A partir de 2007, a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA – Coordenação do Protagonismo Estudantil), desenvolveu ações e iniciativas para a promoção do protagonismo estudantil nas escolas da Rede Estadual de Ensino em observância aos princípios estabelecidos na agenda estratégica que defende o protagonismo como elemento fundamental na formação dos estudantes, os quais poderiam compreender seu papel na sociedade como agentes de mudanças. Dessa forma, constituiu-se uma célula de trabalho na CODEA voltada para o Protagonismo Estudantil.

A estratégia dessa célula consistia na criação de uma cultura de engajamento e pró-atividade dos estudantes cearenses, através da introdução de valores como a cooperação, empatia e protagonismo no dia a dia das escolas (SEDUC). Nesse sentido, a Coordenação de Protagonismo Estudantil propunha a realização de atividades nas escolas com o intuito de fortalecer as ações de protagonismo estudantil para apoiar os projetos já existentes com a metodologia da aprendizagem cooperativa.

Pautado em outro objetivo estratégico definido pela SEDUC, as Escolas Estaduais de Educação Profissional foram instituídas no Ceará, a partir de 2008, e representam um marco no cenário educacional não só do Ceará, como também do país, pela estratégia de integração do Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, em tempo integral. Com isso, ampliam-se as possibilidades de um futuro promissor aos jovens com uma formação de qualidade, que integra a base nacional comum com a formação profissional, formação para a cidadania, projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo e estímulo ao protagonismo juvenil.

No ano de 2008, o Estado do Ceará implantou 25 EEEPs, adaptando a proposta pedagógica e metodologia de trabalho em escolas já existentes, sendo 6 localizadas em Fortaleza e 19 no interior do Estado. A cada ano, novas escolas foram inauguradas com a ampliação também das ofertas de cursos, que levam em consideração as características socioeconômicas dos municípios contemplados e os projetos estratégicos que visam ao desenvolvimento econômico e produtivo dos municípios e do Estado. De 2008 a 2015, houve crescimento contínuo e significativo, com a ampliação de 25 para 111 escolas. Passando de 20 para 82 o número de municípios contemplados, ampliando-se também de 4 para 53 os cursos ofertados

nas mais diversas áreas econômicas, com uma matrícula, em 2014, de 40.979 estudantes (SIGE, 2015).

A partir de 2011, foram inauguradas escolas dentro do Padrão MEC⁴. São escolas que possuem uma boa infraestrutura e equipamentos, com diversos laboratórios, sala de professores equipadas e confortáveis, amplo refeitório, quadra poliesportiva, construídas para funcionarem em tempo integral.

Na CREDE 19, em que está situada a escola pesquisada, existe um total de 05 EEEPs implantadas em três municípios, sendo 2 escolas no Padrão MEC: a EEP Dr. Napoleão Neves da Luz, no município de Jardim e a EEEP Raimundo Saraiva Coelho, em Juazeiro do Norte.

A implantação e desenvolvimento das EEEPs envolve investimento financeiro, pedagógico e logístico que garantem o funcionamento das escolas em sua potencialidade através de aquisição de obras, equipamento e material permanente, instalação dos laboratórios técnicos, contratação de professores da área técnica, formação para professores e gestores, além de bolsa de estágio para os estudantes concludentes, dentre outros investimentos.

Portanto, desde 2008, no Ceará, podemos falar da constituição de uma Rede Cearense de Aprendizagem Cooperativa composta por projetos que nasceram inspirados na experiência do PRECE e que ocupam espaços formais de educação (universidades e escolas públicas estaduais) na busca por efetivar uma educação pautada na cooperação e solidariedade. Fazem parte da Rede de Aprendizagem Cooperativa no Ceará: O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), os projetos de formação de professores e de estudantes vinculados à Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) da Universidade Federal do Ceará - UFC.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa do PRECE foi difundida na Universidade Federal do Ceará em 2008, com a criação da Coordenadoria de

⁴Padrão MEC em cumprimento com o que determinava **O projeto da Escola Padrão do Ministério da Educação (MEC) através da** nota técnica de nº 759/2011/CGPFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC. Tal normativa foi idealizada para atender a todas as regiões do Brasil. Por isso, dispõe de sistemas construtivos convencionais e segue um partido arquitetônico que favorece a implantação em terrenos com características topográficas distintas. Criado pela equipe de coordenação e desenvolvimento de projeto do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e detalhado pelo Departamento de Edificações e Rodovias (DER), o modelo faz parte do "Brasil Profissionalizado", programa que financia a construção de novas escolas, e amplia e moderniza unidades já existentes. Disponível em: <<http://infraestruturaurbana.pini.com.br/solucoes-tecnicas/22/fnde>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC). O PRECE, como reconhecimento da relevância de seu trabalho, teve a sua metodologia implementada na SEDUC em 2008, com o desafio de promover a articulação do currículo do Ensino Médio. O apoio da SEDUC se dá principalmente porque a escola é pública estadual e também pelo desejo de implementar essa experiência em uma instituição regular de ensino como forma de projeto, para que posteriormente, ela possa se expandir para toda a Rede Estadual de Educação como uma política pública, no sentido de desenvolver o protagonismo juvenil na educação cearense.

A implantação da Aprendizagem Cooperativa nas escolas da Rede Estadual de Ensino aconteceu como projeto piloto na EEEP Alan Pinho Tabosa no município de Pentecoste. Foi a primeira instituição formal do Ceará a implantar a metodologia. A cidade de Pentecoste está localizada na região que pode ser considerada como berço da Aprendizagem Cooperativa no Estado e a escolha dessa escola está relacionada à estreita ligação da comunidade com a história dessa metodologia.

Desde então, a SEDUC promoveu vários encontros com as CREDES, SEFOR e escolas estaduais para discutir a implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. No ano de 2014, em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC, através da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa – COFAC foi implementado o Curso de Facilitadore(a)s em Aprendizagem Cooperativa para os Professore(a)s Diretores(a)s de Turma, Coordenadores(a)s Regionais do Projeto Professor(a) Diretor(a) de Turma (PPDT) nas 21 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), com o objetivo de disseminar as práticas dessa metodologia em todas as escolas estaduais.

O Projeto Professor(a) Diretor(a) de Turma (PPDT)⁵ foi implantado pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará no ano de 2008 com o objetivo de construir uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tenha como premissa o olhar para o estudante de forma individualizada e colaborativa, considerando suas habilidades e dificuldades no aprendizado em grupo. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão.

O Projeto desenvolve-se numa atmosfera educativa favorável, tendo por

⁵O Projeto Professor Diretor de Turma. Disponível em:<portal.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3257:diretordeturma&catid=87:desenvolvimento-da-escola&itemid=220>. Acesso em 20 out. 2015.

princípios básicos os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1999): Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. É um projeto, em que um(a) professor(a) que ministre qualquer disciplina, assume o compromisso de responsabilizar-se pelos estudantes de uma única turma. A exigência imprescindível é que tenha perfil adequado para assumir a função. “Dentre outras qualidades, precisa ser:” bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação (PPDT). Esse(a)s professore(a)s são denominados *Diretores de Turma*, porque possuem todas essas características, é que o(a)s professore(a)s foram escolhidos para serem os facilitadores da Aprendizagem Cooperativa multiplicando assim, a metodologia em sala de aula.

A partir do projeto professore(a)s diretores(a)s de turma, houve um curso que foi ministrado pelo Professor Manoel Andrade Neto e sua equipe de bolsistas do Núcleo de Aprendizagem Cooperativa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Durante todo o ano de 2014 foram ofertadas 14 Turmas de professore(a)s em todo o Estado. As formações aconteceram em diversas regiões com uma carga horária total de 40h/a., durante o período de seis meses.

As formações aconteceram em forma de oficinas de vivências em grupo com as temáticas de História de Vida, Habilidades Sociais, Vivências de Conflitos, Interdependência Social e Protagonismo Estudantil. Os professores ao retornarem às suas escolas tinham que multiplicar as oficinas com os grupos de estudantes das 16 células de aprendizagem cooperativa.

A Oficina História de Vida teve como objetivo principal compreender a relevância da prática do compartilhamento de histórias de vida para o desenvolvimento de um clima emocional agradável na sala de aula. As Habilidades Sociais trazem uma reflexão sobre a importância de trabalhar em equipe. A Vivência de Conflitos compreende que o conflito em si não é algo ruim e que aprimora o trabalho em equipe. A Interdependência Social evidencia que precisamos um do outro formando uma teia de relações globais. O Protagonismo Estudantil trabalha com a cooperação, autonomia e solidariedade com mudanças no contexto da aprendizagem. Todas as oficinas trabalharam com atividades individual e de grupo e meta coletiva, com o fechamento do processamento de grupo.

Na 19ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que é parte integrante da Secretaria da Educação Básica do Estado Ceará (SEDUC), e que abrange 06 municípios Juazeiro do Norte, Barbalha, Jardim, Caririçu, Farias

Brito e Granjeiro as oficinas aconteceram através da Coordenação Regional do Professor(a) Diretor(a) de Turma da Regional, nas escolas-polo em cada município, tendo como público-alvo gestor(a)s, professore(a)s diretores(a)s de turma e estudantes, implantando assim, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas escolas da Rede Estadual da CREDE 19.

A escola em estudo, que situa-se no município de Jardim, já trabalhava com grupos de células cooperativas nas localidades próximas às residências dos estudantes, e redimensionou as células com um novo formato dos grupos. As atividades a serem estudadas nas células passaram a ser organizada de forma sistematizada com Contrato de Cooperação, que é o planejamento de cada atividade com orientações para as funções de cada um no grupo e os acordos de convivência, assim como a Divisão de Funções dos membros da equipe, que estabelecem o que os membros do grupo esperam uns dos outros e tem funções específicas como o Mediador, o Guardião do tempo, o Relator e outras que o grupo achar conveniente.

A Aprendizagem Cooperativa se apresenta como uma metodologia com foco no desenvolvimento das competências sociais dos estudantes, por meio da interação positiva e construtiva no processo de aprendizagem. Assim, pretende-se constituir em uma metodologia que na escola, demonstre aos estudantes a importância da cooperação, da ajuda mútua e da empatia com a comunidade escolar.

Importante destacar que, a partir dos resultados evidenciados pelo PRECE, desde de 1994 quando se formou o primeiro grupo de estudos com 7 estudantes na cidade de Cipó que resultou na aprovação de dois deles para cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará e mais adiante, em 2002, culminou na ampliação desse grupo chegando a 40 pessoas, originando a criação da Escola Popular Cooperativa⁶ (EPC) de Pentecoste e a implantação dessas escolas em outros municípios e distritos. Dessa forma, com estes primeiros resultados, a SEDUC tomou conhecimento, resolveu aderir e disseminar junto às escolas da Rede Estadual de educação a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Assim, vem sendo experimentada e utilizada na SEDUC desde 2008 com desafio de promover a

⁶As Escolas Populares Cooperativas são associações estudantis formadas por estudantes pré-universitários, universitários e graduados que ingressaram na universidade através do PRECE, e que utilizam a aprendizagem cooperativa e a solidariedade como princípios e estratégias de ação. São 13 EPCs localizadas nos municípios de Pentecoste, Apuiarés, Paramoti e Umirim.

articulação do currículo do Ensino Médio. Contudo, iniciou-se em 2011, como experiência piloto na EEEP Alan Pinho Barbosa, no município de Pentecoste.

Com a disseminação dessa Metodologia nas escolas, houve aceitação em parte delas que desde então vêm desenvolvendo o trabalho cooperativo. Como é um processo de adesão, algumas escolas vêm aderindo a metodologia ao longo do tempo.

Embora a metodologia da Aprendizagem Cooperativa tenha como objetivo principal o desenvolvimento de competências sociais, ajuda mútua e promoção do protagonismo juvenil, há evidências de ações que utilizam essa metodologia em relação à melhoria da aprendizagem dos estudantes, ou seja, o desempenho acadêmico, em especial o ingresso nas universidades. Contudo, não se pode atribuir a aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico, somente a essa metodologia, é preciso reconhecer que as escolas trabalham com outros programas e projetos definidos em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

No ambiente escolar, muitas vezes, marcado pela tendência tradicional, é essencial a apropriação de novas metodologias de trabalho que envolvam os estudantes no seu processo de construção do conhecimento.

Desse modo, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa pode ser experimentada de diferentes modos, desde que não se distancie do seu propósito, entendendo os conceitos, a proposta e a linha de base, mesmo sabendo que é flexível e adaptável. Para tanto, é fundamental que os professores assumam uma postura que contribua para a cooperação e autonomia dos estudantes, desprezando a postura pedagógica hierarquizada em que os professores ensinam e os estudantes aprendem, ou não.

Nesse sentido, passamos a conhecer a experiência de uma escola profissional em um município do Estado do Ceará.

1.4 Delineando a escola investigada e alguns processos pedagógicos

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013) da escola há um breve histórico da instituição, além disso, é construído um quadro socioeconômico da escola. Conforme descrito a seguir:

[...] situada no Sítio Engenho D'Água S/N, na zona rural da cidade de

Jardim/CE, na microrregião do Cariri distante 570 km de Fortaleza iniciou as atividades em 07 de janeiro de 2013. A cidade possui em torno de 26 mil habitantes, cidade serrana que se destaca pelo seu patamar histórico e pelo clima ameno, tem como base a agricultura familiar e comercial. É uma cidade de bases históricas vindas do coronelismo e senhores de engenhos, que traz em sua essência a cultura da Formação Profissional dos filhos de sua terra (PPP, 2013, p.17).

É um Estabelecimento de ensino que pertence à Rede Oficial e mantido pelo Governo do Estado do Ceará. A escola foi fundada com a publicação no Diário Oficial do Estado nº 12 de Dezembro de 2012, pela Lei nº 15.236 de 06 dezembro 2012 (CEARÁ, 2012). A escola pesquisada só passou a atender a comunidade a partir do ano letivo de 2013, ofertando os cursos técnicos de Rede de Computadores, Comércio, Eletromecânica e Agropecuária. A escolha dos cursos foi feita a partir de estudo socioeconômico realizado pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) e pela SEDUC. Esses cursos mudam anualmente a partir da oferta de mercado para o estágio supervisionado obrigatório.

A escola em estudo conta com boa infraestrutura. Funciona nos turnos da manhã e da tarde em tempo integral, trabalha com o nível de ensino médio e modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, com a oferta de cursos técnicos supracitados. A matrícula inicial no ano de 2013 era de 180 estudantes, oriundos de escolas da rede municipal e que apresentavam baixo desempenho acadêmico. Em 2015, apresenta uma matrícula de 498 estudantes, sendo 168 no primeiro ano, 161 no segundo ano e 169 no terceiro ano do Ensino Médio, cerca de 80% dos estudantes são oriundos das escolas públicas e os demais da rede privada. A escola conta com 33 professore(a)s que ingressam na escola por meio de edital por ser de tempo integral.

A escola foi construída dentro dos padrões do Ministério da Educação (MEC). Dispõe de uma biblioteca ampla com sala de leitura integrada, um auditório e 04 banheiros (masculino, feminino e adaptado para cadeirante, além de 01 localizado atrás do palco). Conta com 12 salas de aula, seis laboratórios (Química, Física, Matemática, Biologia, Línguas e Informática) e 06 banheiros para uso dos estudantes.

O prédio possui secretaria com sala de reprografia e almoxarifado conjugados, administração, com 01 sala da diretoria com banheiro, 02 salas de coordenação, sala do(a)s professore(a)s com sala de informática para o(a)s professore(a)s integrada e 03 banheiros destinados à administração (masculino,

feminino e adaptado), depósito de material pedagógico e depósito de multimídia.

É equipado também com um refeitório contendo cozinha, cantina e 02 vestiários, sala do grêmio, depósito de mobiliário, ginásio coberto com coordenação de Educação Física, sala multiuso e 02 vestiários, além de salas especiais para instalação dos laboratórios técnicos com 03 banheiros (masculino, feminino e adaptado).

A escola é formada por um núcleo gestor composto de uma diretora geral e dois coordenadores e um assessor financeiro. A diretora é licenciada em Geografia, com especialização em Gestão Escolar, e exerce a função na escola desde 2013, tendo sido aprovada num processo de seleção realizado pela SEDUC. Já possuía experiência como gestora em outra unidade escolar desde 2011. Os coordenadores têm formação em Letras, com especialização em Literatura e em Topografia, com especialização em Gestão Escolar São 18 professore(a)s da área propedêutica (base comum) com formação de acordo com a área que lecionam e 12 da área específica (base técnica) que ingressaram na escola por meio de seleção por ser de tempo integral(40h semanais). Além da equipe gestora e do(a)s professore(a)s da base técnica, a escola dispõe de 11 servidores contratados que atuam em diversas áreas como: serviço burocrático, auxiliar de serviços gerais e vigilantes; 01 professor para os Laboratórios Escolares de Informática - LEI -, 02 professores (01 regente e um apoio) para o Centro de Multimeios.

O corpo discente é formado por estudantes, em sua grande maioria, de 14 a 17 anos, oriundos de famílias de baixa renda. Aproximadamente 75% dos estudantes matriculados são da zona rural e os demais da zona urbana. A maioria dos estudantes são filhos de agricultores, pequenos comerciantes, também de servidores públicos.

A escola funciona em tempo integral, nos períodos da manhã e tarde, das 7 às 17 horas, obedecendo a uma carga horária diária de 9h/a (cada aula com a duração de 50 minutos), perfazendo um total de 45 h/a por semana.

O desenho da matriz curricular para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é composto de três áreas: Formação Geral, que se refere à Base Nacional Comum, Formação Profissional e Atividades Complementares, que é a parte diversificada do currículo. As três áreas, cada uma com suas especificidades, devem estabelecer conexões e articulação formando um todo integrado.

A Formação Comum do Ensino Médio compreende os treze componentes

curriculares básicos e comuns ao Ensino Médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química, perfazendo um total de 2.620 horas nos três anos do Ensino Médio.

A rede pública estadual que oferta educação obedece a uma carga horária mínima, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do SETEC/MEC.

A oferta dos cursos técnicos foi baseada em estudo, de acordo com o perfil socioeconômico do município, conforme mencionado anteriormente.

A partir do segundo semestre do 3º ano, os estudantes passam a realizar estágio supervisionado que objetiva melhorar a sua formação e o desempenho tanto no campo pessoal como profissional.

Embora seja reconhecida legalmente pela SEDUC-CE como escola de campo devido a sua localização, ela não funciona como escola do campo. Isso porque ela não possui um currículo voltado para a Educação do Campo, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não possui objetivos e ações para essa Modalidade de Ensino.

Segundo Caldart (2002, p. 19) a Educação do Campo se “[...] identifica pelos seus sujeitos [...]”. Para a referida autora é necessário:

[...] compreender que por trás da identificação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida do e no campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais [...] (CALDART, 2002, p. 19).

O que se assiste, posto na agenda de defesa aos direitos e reconhecimento de identidade do povo do campo, é a luta por uma educação que seja no e do campo. Como defende Caldart (2002, p.18) a educação deve ser “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. A luta é, portanto, por políticas públicas por ser a única via de universalização de acesso do povo do campo a educação.

Caldart (2002, p. 19) destaca, ainda, que a educação que ocorre no espaço do campo tem por objetivo educar “[...] estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu

destino[...]”. Embora a escola não seja entendida como escola do campo na prática, os conceitos que a autora desenvolve para a Educação no Campo se concilia com a proposta da Aprendizagem Cooperativa do PRECE, na medida em que essa não visa desconsiderar os contextos nos quais os sujeitos vivem. Mas, permite a esses, a partir dos seus contextos, desenvolverem uma visão crítica, colaborativa e democrática.

A escola do campo pesquisada oferece, no ano letivo de 2015, a comunidade local o ensino médio regular integrado à educação profissional e quatro cursos técnicos, são eles: Técnico em Administração, Eletromecânica, Técnico em Agropecuária e Rede de Computadores. Percebe-se que desde a fundação da escola o mercado industrial e tecnológico vem liderando a escolha dos cursos ofertados, apenas um dos cursos é diretamente para a vida no campo. Tal fenômeno acaba por descaracterizar os sujeitos do campo, mas se torna um desafio, uma vez que, os estágios só são ofertados por empresas formalmente registradas o que exclui os agricultores pequenos e médios que vivem da agricultura familiar.

O fato de os cursos destoarem da realidade dos sujeitos que são atendidos pela escola recai sobre algumas questões que merecem uma reflexão mais aprofundada sobre o lugar que essa escola ocupa na transformação social da vida desses sujeitos. O primeiro ponto é pensar que o mercado de trabalho disponível nessa cidade não irá absolver a quantidade de profissionais formados pela instituição, o que pode gerar desuso dos conhecimentos técnicos ou a migração desse sujeito do campo para a cidade em busca de mercado para sua profissão. O segundo é referente à forma como a escola pensa o crescimento socioeconômico e cultural da cidade a qual está instalada? Aqui resgatamos o pensamento de Caldart (2002) quando ela destaca que há uma necessidade em instituir escola no campo que venham a inverter essa lógica de que a vida para ter qualidade precisa ser na cidade, a ideia seria “estudar para viver no campo” (p.24).

O ingresso dos estudantes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Estado do Ceará se dá por meio de seleção. Tal seleção é feita via edital. Publica-se um edital no qual o critério de seleção é atingir a maior média aritmética das disciplinas cursadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essas notas são listadas em ordem decrescente e são selecionados os estudantes que ficarem dentro das vagas. Em caso de empate as médias de Língua Portuguesa e Matemática, além da proximidade da residência até a escola são utilizadas como

critério de desempate, se mesmo assim o empate persistir o estudante com maior idade será selecionado⁷.

Esse é um ponto que contrasta com a oferta democrática e o direito à educação aos povos do campo, por ser um modelo que aponta para a concepção meritocrática presente nas políticas oficiais destinadas à educação brasileira. Como defendem Vieira *et al.* (2013), a meritocracia surge como sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos por meio de mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. Os autores continuam: “no cenário escolar, o mérito também se exprime e dá forma à meritocracia escolar: para a escola é atribuída a responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar as suas classificações” (VIEIRA *et al.*, 2013).

Essa forma de seleção tem causado desconforto por ser considerada excludente e desigual nas oportunidades. A seleção é divulgada por meio da portaria da SEDUC que estabelece critérios e requisitos. Todavia, a SEDUC justifica esse questionamento com o fato de que 20% das vagas são destinadas aos estudantes oriundos da rede particular de ensino, ficando para os estudantes da rede pública de ensino 80% das vagas.

Para o exercício da gestão escolar, existem instrumentos de gestão para nortear as ações cotidianas, um exemplo é o Projeto Político Pedagógico – PPP. Assim, analisando o PPP (2013) da escola encontramos como missão: “Formar jovens na educação profissional técnica de nível médio, integrando saberes acadêmicos ao mundo do trabalho, à formação humana e ao prosseguimento dos estudos de forma competente e autônoma”. A visão é assim descrita: “Ser uma instituição reconhecida pela qualidade do ensino e responsabilidade na formação humana e acadêmica do jovem, estabelecendo uma relação de confiança, satisfação e corresponsabilidade com a comunidade escolar, a sociedade civil e entidades oficiais.” Os valores reforçam: “Valorização da educação e do conhecimento historicamente produzido pela humanidade; Autonomia; Responsabilidade; Respeito ao Indivíduo; Capacitação permanente de profissionais; Ética, integridade e honestidade; Espírito público e cidadania”.

⁷Disponível

em: <http://www.crede19.seduc.ce.gov.br/images/EDITAL_DE_MATR%C3%8DCULA_NAPOLE%C3%83O_2016.pdf>. Acesso em: 07 set 2015.

Assim, percebemos que mesmo a escola sendo vista pela SEDUC como uma instituição do campo, sendo a maioria do seu público oriundo das zonas rurais, sendo alocada numa cidade com histórico político, social e cultural do coronelismo. Ela não possui uma orientação para a vida no campo, seu currículo como um todo contempla a vida na cidade. Entretanto, o PPP traz no seu marco operacional o currículo como elemento de interação entre sujeitos na busca da construção social do conhecimento. Tem como propósito organizar e orientar a prática pedagógica dos educadores, buscando a interdisciplinaridade como meio de se alcançar uma formação mais ampla, o que acaba sendo um elemento que possibilita o redirecionamento de tais questões.

Segundo o PPP da escola (2013), os conteúdos na Escola Estadual de Educação Profissional serão tratados com interatividade e interdisciplinaridade, abrangendo aquilo que é considerado essencial pela sociedade em que o estudante vive, vindo a ser uma seleção de saberes de diversas naturezas como conceitos, raciocínios, linguagens, valores atitudinais, interesses, condutas a fim de que o estudante possa construir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos.

A partir dos estudos de Caldart (2002) observamos que, o que está sendo colocado como essencial nesse espaço escolar são os conhecimentos da cidade. Dos quatro cursos ofertados no currículo escolar, três são voltados à cultura urbana. Pensando nos nossos estudos de Arroyo (2011) percebe-se que quando esse faz a defesa do currículo como território em disputa, essa lógica acaba por se fazer presente aqui. O mesmo autor discute sobre os direitos dos educandos e o currículo quando destaca que “[...] somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos” (ARROYO, 2007, p. 37).

Pode ser considerada uma contradição, uma escola construída na zona rural para atender aos sujeitos dos campos, em sua maioria pobre, negra e ofertar cursos que ignoram esses saberes, a cultura e a história desse povo, bem como não contemplar no seu currículo e nos seus instrumentos de gestão, a exemplo o PPP, os conhecimentos para o campo, reforçando assim as desigualdades sociais e regionais.

Nesse trabalho argumentamos que é essa a contribuição que a Aprendizagem Cooperativa pode dar: a possibilidade de repensar esse currículo a partir da organização social vigente no espaço em que a escola está inserida e

nesse sentido, tornar-se mais inclusiva. Lembrando que esse é um processo que estudantes e professores aprendem interagindo uns com os outros e essa interação mostrará caminhos. Mas, lembramos que a escola ainda é jovem, com apenas dois anos e meio de idade, tem muito a conhecer sobre a realidade dos sujeitos e da vida organizacional da cidade e do campo ao qual atende.

De acordo com o PPP da escola (2013), as atividades pedagógicas serão dinamizadas por um corpo docente constituído por professore(a)s habilitado(a)s para atender às necessidades básicas de sala de aula, bem como de outros ambientes de aprendizagem e a metodologia será desenvolvida de forma que o professor seja o mediador na interação dos estudantes com o objeto de conhecimento, proporcionando-lhes situações em que irão exercitar a autonomia, a diversidade, a interação, a cooperação e a disponibilidade para a aprendizagem, além da organização do tempo e espaço, seleção de material, com atividades previamente organizadas.

Ainda no PPP (2013), uma grande referência para a implantação da Escola Estadual de Educação Profissional tem sido a experiência do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO de Pernambuco. Desta experiência, a Secretaria de Educação tem se apropriado especialmente de sua filosofia de gestão denominada TESE – Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional – que está servindo de base para a definição dos princípios básicos do trabalho nas escolas. Seus principais pressupostos para a prática pedagógica são aqueles que serão descritos a seguir.

Protagonismo juvenil: O conceito de protagonismo no âmbito desta proposta compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto, o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Neste sentido, a equipe da Escola Estadual de Educação Profissional (núcleo gestor, professore(a)s e demais servidore(a)s deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser).

Formação continuada: a articulação com a educação profissional e o protagonismo juvenil tornam a formação continuada, especialmente do(a) professor(a), uma exigência ainda maior na Escola Estadual de Educação Profissional. Isto implica numa disposição dos educadores para um processo

contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu autodesenvolvimento.

Atitude empresarial: isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A Escola Estadual de Educação Profissional deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

Corresponsabilidade: educadores, pais, estudantes, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.

O PPP não explicita a metodologia da aprendizagem cooperativa, o que pode nos levar a entender que a escola ainda que não reconheça o método em seus processos, estabelece princípios que são da base conceitual do próprio método, um exemplo disso é como o PPP descreve o perfil do estudante que pretende formar, evidencia aspectos como “cooperativo, empreendedor, ser capaz de trabalhar em equipe, reconhecer-se como pessoa e ser agente transformador da sociedade” (2013, p.23). Quanto ao perfil do professor, destaca, entre outros aspectos: a compreensão da relação de aprendizagem dialógica, capacidade de trabalho em equipe, incentivador do crescimento cognitivo e pessoal do estudante.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa poderá ser compreendida também no PPP quando se refere ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, na corresponsabilidade e no currículo que diz ser focado na busca da construção social do conhecimento.

Em relação ao(a)s professore(a)s, são 18 da base comum (área propedêutica ou formação geral), que para fazer parte do quadro docente precisam fazer adesão por meio de edital, são submetidos a uma seleção interna para trabalhar na escola, realizam entrevistas e formação no modelo de Gestão da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional –TESE⁸. Os professores são, preferencialmente, pertencentes ao quadro de efetivos, concursados da SEDUC e na indisponibilidade desses, são

⁸TESE – variante da TEO. TEO – A Tecnologia Empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A. A partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho do Centro de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco, que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino.

contratados por processo de seleção temporária. Por ter como uma das exigências a disponibilidade de 40h/a semanal, em tempo integral, nos turnos manhã e tarde, há dificuldade de maior adesão.

O(a)s gestore(a)s, considerados aqui como diretor(a) e coordenador(a) escolar, são selecionados para atuarem nas escolas, não há vice-diretor, essa é uma das características da escola do campo. O(a) diretor(a) é selecionado por meio de prova de competência técnica, títulos, além de uma avaliação comportamental. O(a)s coordenadore(a)s escolares passam por processo seletivo de competência técnica e títulos, compõem um banco e são escolhido(a)s pelo(a) diretor(a) para fazer parte do núcleo gestor da escola. O(a) diretor(a), no percurso do cargo participa de formação de liderança e acompanhamento sistemático realizado pela SEDUC/CREDE. É, ainda, avaliado(a) pelos resultados que a escola apresenta, tanto na gestão dos processos, clima escolar, como no desempenho acadêmico dos estudantes.

Além da base Comum, Cursos Técnicos e Estágios Supervisionados o estudante da EEEPs conta com outros componentes curriculares que contribuem para a sua formação, a saber: Horário de Estudo; Projeto de Vida; Temáticas, Práticas e Vivências; Formação para a Cidadania; Projetos interdisciplinares; Mundo do Trabalho. Aqui, salientamos que o PRECE não constitui um componente curricular, contudo influenciou a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na escola.

Dentre os componentes curriculares, destacamos o horário de estudo, que possui como linha de base a autonomia do discente para o ato de estudar.

A escola em estudo, motivada pelo PRECE, constituiu um modelo de metodologia diferenciado, o da Aprendizagem Cooperativa, acrescentando na sua prática cotidiana esse procedimento de estudo e aprendizagem compartilhada.

O anseio em gerar bons resultados que repercutissem na vida escolar e social dos 180 estudantes recém-chegados à escola e dos que ainda estariam por vir motivou a diretora e os dois coordenadores que compõem o Núcleo Gestor dessa Escola, a realizarem uma avaliação diagnóstica envolvendo as disciplinas de Português e Matemática, elaborada pelos professores.

A ideia da implantação da metodologia da Aprendizagem nasceu a partir do primeiro diagnóstico realizado nas turmas do 1º ano do Ensino Médio e que apresentou resultados abaixo da média, considerados críticos, segundo dados da

escola (SEDUC/SIGE Escola). A grande deficiência de aprendizagem foi constatada, também, nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAECE) do ano de 2013, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que apresentaram proficiência de 267,1 e 278,7 respectivamente, ou seja, no nível de padrão de desempenho crítico, pois o nível adequado, de acordo com o SPAECE, seria de 325 e 375 respectivamente⁹. A partir de então, a SEDUC percebeu a necessidade de implantar práticas inovadoras favoráveis à melhoria da aprendizagem.

De posse desses, o(a)s gestor(a)s foram em busca de projetos que dessem suporte na aprendizagem e que ajudassem na melhoria dos níveis e conhecimentos dos estudantes.

Nesse período de busca por inovações que contribuíssem para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, encontraram relatos muito interessantes sobre a formação de Células Cooperativas de Aprendizagem, desenvolvida pelo PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas e pela UFC – Universidade Federal do Ceará, por meio de formação realizada pela SEDUC/CREDE. Neste sentido, a equipe gestora buscou ampliar seus conhecimentos por intermédio de pesquisas em sites, construindo o projeto que foi apresentado à Comunidade Escolar em maio de 2013.

A apresentação do projeto foi feita inicialmente para o(a)s professore(a)s, os quais conheceram a metodologia e participaram da adequação aos estudantes da escola, já que se tratava de um projeto que não funcionava em escolas. Após essa adesão, os pais foram convidados para conhecer a proposta elaborada pela escola e assistir ao filme do PRECE. Segundo a diretora, um fato curioso foi a semelhança das histórias de vida e condição financeira relatadas pelos jovens, hoje adultos e protagonistas daquelas histórias de superação exibidas no vídeo, com as histórias de vida dos pais de estudantes, a maior parte sertanejos, semianalfabetos que interromperam seus estudos para trabalharem. Isso contribuiu bastante para a adesão e empenho dos pais para a realização do projeto.

Em seguida, reuniram os estudantes, a fim de apresentarem a metodologia e, a partir de então, foram divididos os grupos que formariam as células de estudo por

⁹As escalas de proficiência estabelecem os intervalos de desempenho. Assim, para Língua Portuguesa, são as seguintes escalas/níveis: 0 a 225 – Muito crítico; 226 a 275 – Crítico; 276 a 325 – Intermediário; acima de 325 Adequado. Para matemática, 0 a 250 – Muito crítico; 251 a 300 – Crítico; 301 a 350 – Intermediário; acima de 350 – Adequado.

afinidades ou aproximação de residência. Por último, foram apresentadas as células de estudo com o respectivo pai responsável, dando início ao trabalho, cujo papel é receber e apoiar as células de aprendizagem em suas residências, para os jovens estudarem durante duas horas no final de semana (sábado ou domingo) de acordo com a conveniência deles.

Uma parceria fundamental e necessária foi desenvolvida com a CREDE 19 – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, que esteve presente no aperfeiçoamento das Células existentes desde 2013 e na implantação das Células em 2014; através de oficinas ministradas sobre aprendizagem cooperativa, protagonismo, habilidades sociais, dentre outras temáticas.

As Células Cooperativas de Aprendizagem foram implantadas pela necessidade dos estudantes da escola investigada em complementarem seus estudos e sanarem as deficiências trazidas do Ensino Fundamental, mas também para incentivar o estudo em grupo a fim de obterem melhores rendimentos escolares, um nivelamento do grupo e resultados positivos nas avaliações externas: SPAECE e ENEM. Inicialmente, a escola investigada apresentava uma matrícula de 180 estudantes em 2013, 120 estudantes participavam das células de aprendizagem. Eram 9 células funcionando na cidade, com 5 estudantes em cada e 15 na zona rural, com 5 estudantes cada.

Em 2016, nessa mesma escola, com o aumento da matrícula nessa modalidade de ensino, totalizando 522 estudantes, foram formadas 58 células, sendo que 16 células foram formadas por estudantes residentes na zona urbana, funcionando na cidade, e por 9 estudantes, com a distribuição dos estudantes por proximidade de endereço e afinidade, e 29 células funcionando nos sítios – comunidade rural, compostas por 9 estudantes, cuja distribuição dos estudantes é por proximidade de endereço – sítios, povoados, serras, perfazendo um total de 405 estudantes participantes. Algumas das que são localizadas na zona rural funcionam em sede de igrejas e em associações.

O perfil das famílias que recebem as células em suas casas são de agricultores, com pouca escolarização e/ou analfabetos, beneficiários do Programa Bolsa Família.

Por meio da ajuda mútua e do enfrentamento das dificuldades, foi proposto uma metodologia que favorecesse a interação estudante-estudante promovendo não só a aprendizagem de conteúdos, mas também competências interpessoais, o

protagonismo juvenil e a prática da monitoria de forma cooperativa e solidária.

Apesar da ênfase na preparação para as avaliações externas, pensamos que as células de estudo formadas por estudantes e recebidas nas residências, mesmo sendo entendida como um elo entre escola-comunidade precisam mostrar claramente os objetivos. Esse espaço é considerado importante, porém é necessário ser construído por meio do diálogo e com objetivos claros. Perceber o que realmente a escola propõe num contexto, se está a transferir responsabilidades ou se acredita nessa possibilidade de uma aprendizagem contextualizada com o meio dos educandos. Até que ponto as células de estudo da Aprendizagem Cooperativa estão preparadas para receber e trabalhar questões que vão além dos muros da escola, que perpassam por identidade, luta e resistência? São histórias reais que devem ocupar espaço no currículo escolar, nas metodologias implementadas, enfim no cotidiano da escola. É um direito do educando compreender a sua condição de desigualdade, de sem-espaço, sem-escola, sem-universidade. Como defende Arroyo (2013), os educandos precisam conhecer os esforços da família e das comunidades por melhoria do lugar de moradia, por luz, água, transporte, escola, saúde, entre outros, além disso, torna-se necessário envolver as lideranças comunitárias nesse processo, na perspectiva de narrar as lutas, conquistas e resistências.

O funcionamento das Células em 2013, 2014, 2015 e 2016 foi monitorado pelos pais, estudantes articuladores, pelas professoras do Laboratório Educacional de Informática (LEI) e pela direção da Escola. Estes pais/monitores recebem da gestão da escola uma pasta dos gestore(a)s contendo: lista de frequência mensal, com nome, telefone e endereço do estudante e do pai e/ou responsável por ele e um instrumental de registro e observações que eles considerassem relevante. No final de cada mês, esses pais/monitores levavam o relatório para a escola onde eram feitos os ajustes necessários.

Semanalmente as professoras do LEI participam dos planejamentos e direcionam as atividades propostas para os estudos em Célula. As dos primeiros anos do Ensino Médio têm o objetivo de melhorar os conhecimentos em Português e Matemática entre os estudantes; as dos segundos anos do EM o objetivo é a preparação para o ENEM. No período de avaliações mensais e bimestrais as orientações são direcionadas a essas e os estudantes se reúnem para se prepararem.

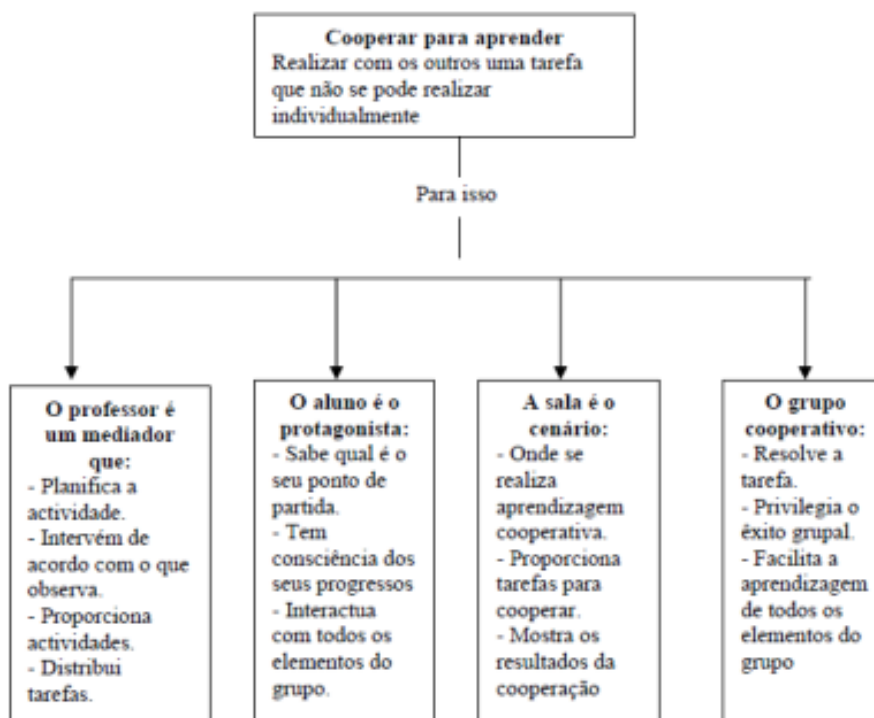
Esses encontros para estudos coletivos além de preparar o estudante e ajudá-lo a superar as dificuldades de aprendizagem, propiciam o desenvolvimento da autonomia estudantil, pois são eles que decidem o que estudar, fortalecendo ainda as relações interpessoais.

A sexta-feira é o dia em que as professoras passam nas salas de aula para informar sobre estas atividades e durante a semana os estudantes podem tirar dúvidas nos horários de estudos pré-estabelecidos nos horários de aula.

O material didático utilizado é: Primeiro, Aprender! que são apostilas estruturadas disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Ceará; coletâneas de Provas do ENEM e materiais elaborados pelos professores da própria escola. O referido material não possui uma relação direta com o PRECE, é um material distribuído para todas as escolas da Rede Estadual que subsidia a prática pedagógica.

Nesse processo de implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, a escola vem estabelecendo uma relação de cooperação e aprendizagem que pode ser ilustrado pela Figura 3, a seguir:

Figura 3- Papel dos sujeitos e a estrutura organizacional da AC



Fonte: Silva, 2009.

Assim como demonstra a Figura 3, os atores envolvidos possuem papéis definidos, com a mesma finalidade de implementação da aprendizagem cooperativa. O(a)s professore(a)s colaboram construindo material e intervindo de acordo com o que observa, enquanto os estudantes se ajudam mutuamente, tendo como princípio a interdependência, desenvolvendo seu protagonismo. Em relação à família e à comunidade, facilitam a formação das células de estudo e fortalecem o vínculo com a escola.

Foram detectados alguns problemas como: dificuldades de locomoção, nos finais de semana, por parte de alguns estudantes que residem em sítios distantes e entrosamento entre alguns estudantes de turmas diferentes.

A aproximação escola-comunidade é um fator importante nesse cenário que desloca a escola para conhecer de perto a comunidade, valorizando a cultura, respeitando os saberes construídos e colaborando para a construção de novos saberes. Ademais, as famílias, em sua maioria constituída têm como atividade financeira a agricultura familiar, que integram essa relação recebendo em suas casas as células de estudo formadas pelos estudantes, fortalecendo a relação família-escola e apoiando os jovens.

2 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Com base nas reflexões e na descrição do caso de gestão apresentadas no capítulo anterior, esse segundo capítulo se destina a dialogar com autores que refletem a temática sobre Aprendizagem Cooperativa, buscando aliar o embasamento teórico aos pontos analisados preliminarmente acerca da implementação da metodologia, apontando eixos norteadores que fundamentem as questões. As seções que o integram reforçam a relevância deste estudo, especialmente no que se refere aos elementos da gestão da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na contribuição da melhoria da aprendizagem dos estudantes, do desenvolvimento do protagonismo estudantil e da aproximação escola-comunidade. Neste mesmo capítulo traremos o desenho metodológico da pesquisa.

2.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa tem seu delineamento pelo viés qualitativo e entre os oito métodos que Bogdan e Biklen (1994) apresentam como possibilidade para desenvolver uma pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa fornece uma maior possibilidade de rigor nas pesquisas que envolvem as Ciências Humanas, entre elas a Educação. Ainda, segundo esses mesmos autores, pesquisar por um viés qualitativo é uma tentativa de tentar compreender como se constitui o processo pelo qual os sujeitos constroem significados, e ao mesmo tempo, descrever em que consistem esses significados. Podemos dizer ainda que existem pesquisadores que utilizam dessa metodologia na intenção de contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

No que concerne ao estudo de caso, a pesquisa caminhou pela metodologia qualitativa a partir dos estudos de Yin (2009) quando esse destaca que essa metodologia envolve o estudo de um caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real. Complementando a ideia de Yin (2009) os estudos de Creswell (2014) sobre metodologias de pesquisa qualitativa trazem o investigador que utiliza essa metodologia de pesquisa qualitativa como um explorador de

sistemas delimitados da vida real contemporânea (um caso), mas o autor destaca a possibilidade de se explorar múltiplos sistemas delimitados (casos).

Na pesquisa que desenvolvemos optamos por um único caso. Yin (2009) diz que quando se opta por um único caso ele pode corresponder a uma única comunidade, um relacionamento, um processo de decisão ou um projeto específico.

Creswell (2014, p.87) classifica a intencionalidade em usar o estudo de caso apontando para duas perspectivas, são elas: intrínseca e instrumental. Para esse autor, podemos dizer que o caso é intrínseco quando ilustra “[...] um caso particular, um caso que te interesse, incomum por si só e precisa ser descrito e detalhado [...]”. Para ser considerada como instrumental o estudo de caso precisa centrar-se no objetivo de “[...] entender uma questão, um problema ou uma preocupação específica (p.ex., gravidez na adolescência) e é selecionado um caso ou casos para melhor compreender o problema [...]”.

Dentro dessa classificação que Creswell (2014) propõe, nossa pesquisa é um estudo de caso instrumental cujo nosso objetivo é compreender a Aprendizagem Cooperativa que vem sendo desenvolvida na Escola campo que delineamos no item 1.4. Essa opção que fizemos é por entender que, a partir dos estudos desse mesmo autor, essa perspectiva busca compreender a fundo um determinado problema.

Segundo Creswell (2014) quanto mais dados tivermos nesse método melhor. Eles vão nos dar mais elementos para compreender o caso que estamos estudando. Dentre as possibilidades, o autor elenca a entrevista, a observação, o material audiovisual, documentos e relatórios. Assim, optamos pelas entrevistas, questionários e alguns documentos.

A escolha pela a entrevista como instrumento de coleta dos dados se deu pelos estudos feitos a partir de Oliveira (2008), quando o autor afirma que a entrevista pode ser definida como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito em mente. Assim, as entrevistas foram aplicadas com o objetivo de obter mais informações dos entrevistados. Já a opção pelos questionários se deu, pois, como afirmam Gonsalves (2003) e Severino (2007) esse instrumento possibilita o alcance de mais sujeitos e podem possibilitar a coleta de informações mais pontuais sobre a opinião deles.

Para a realização do questionário selecionamos 16 professore(a)s da base

comum, e para a entrevista, 1 diretor(a) e 2 coordenadore(a)s. A estrutura da entrevista para esses sujeitos foram iguais devido às atividades gestoras que desempenham. Tal escolha se deu pela importância do envolvimento que cada um tem com o processo de implementação e manutenção da AC. Além disso, tomamos o gestor como o protagonista da implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, pois, a partir da sua liderança, a experiência dessa metodologia foi apresentada e disseminada pela escola junto aos demais atores envolvidos – estudantes, professore(a)s e comunidade. Assim, buscamos investigar, por meio da entrevista, informações que colaborem para melhor compreensão da investigação em estudo.

Optamos pelos docentes que lecionam os componentes curriculares da base comum por ser uma forma de atingir todo(a)s o(a)s professore(a)s. Todavia, o questionário, inicialmente previsto para ser aplicado a 18 professore(a)s da base comum, somente foi possível ser aplicado a 16, devido à ausência de 2, mesmo tendo a insistência da visita em outros dias. Explicamos que o questionário fazia parte de uma pesquisa e o sentimento foi de receptividade e disponibilidade em responder. A Tabela 1, a seguir, apresenta a área de formação desses docentes:

Tabela 1- Área de Formação dos Docentes

Área de Formação	Nº de docentes
Ed. Física	1
História	3
Ciências Biológicas	3
Letras	6
Matemática	2
Física	1
TOTAL	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as análises iremos utilizar um padrão de identificação dos sujeitos da pesquisa para descrever as falas da direção, dos coordenadores e quando formos nos dirigir aos questionários dos professore(a)s. Para a diretora utilizaremos o próprio cargo, no caso dos coordenadore(a)s, como são dois iremos usar os símbolos C1 e C2, resguardando a identidade desses profissionais. No caso dos professores utilizamos os dados dos questionários de forma conjunta dando

destaque a alguns casos específicos quando esse nos chamaram a atenção.

Oportunamente, durante a nossa ida a escola fomos recebidos pela diretora e pelos coordenadores que se dispuseram a responder a entrevista, e inclusive, apresentaram fotos, atas de reuniões, projetos, dentre outros documentos que contribuíram para a pesquisa. Damos início à entrevista com a diretora que demonstrou afinidade com a temática e entusiasmo na sua fala em relação à AC.

Em seguida, entrevistamos o(a)s coordenadore(a)s escolares que, também mostraram entusiasmo e credibilidade à metodologia, todas as entrevistas foram nas respectivas salas de trabalho de cada um e sem a presença de outros sujeitos a não ser o entrevistado.

A aplicação dos questionários foi algo que nos fez ir à escola repetidas vezes, tanto pelo fato de que nem todos os professores estão na escola no mesmo dia, quanto pela dificuldade de falar com alguns devido ao cotidiano escolar. Sendo assim, a aplicação do instrumento levou uma semana. Durante o processo de resposta, os professores, não tiveram questionamentos, apenas apresentei o tema e objetivo da pesquisa e um pouco de como eu iria realizar, bem como a importância deles para que pudessemos alcançar tais objetivos.

A pesquisa nos levou a consultar alguns documentos, tais como: a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Projeto Político Pedagógico da Escola campo (PPP, 2013).

Na construção desse estudo centramo-nos em alguns eixos, quais sejam: a Aprendizagem Cooperativa, o currículo escolar e o processo ensino-aprendizagem, e os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade.

Para tanto, precisamos conhecer como se dá essa relação por parte de gestor(a)s e professor(a)s. Assim, a bibliografia estudada embasará as análises que procurarão responder as indagações de como a Aprendizagem Cooperativa chegou à escola, o vínculo com o currículo e o impacto no processo ensino-aprendizagem, bem como se perceber a relação comunidade-escola a partir das células de estudo.

Nesse sentido os estudos de Pereira (2010, p. 23) foram fundamentais, pois pensa o currículo a partir do viés epistemológico da autopoiese constituindo-se “[...] como um espaço vivo de autoconstrução do conhecimento [...]”. Nossa escolha por tal perspectiva se deve ao fato de, assim como a autora, pensarmos que:

[...] o currículo enquanto detém a produção de um repertório, de um domínio de saberes e de meios relevantes para se colocar a serviço da vida e da sociabilidade do educando deverá estar em contínuo abrir-se a comunidade escolar – caso contrário, o currículo perderá a sua razão de ser, por mais iluminadas que sejam as orientações que pretendam veicular (PEREIRA, 2010, p. 23).

Todavia, Pereira (2010, p. 24) nos alerta que esse “[...] currículo entendido como um campo vivo de saberes, se nutre das interfaces da regulação e da autonomia”. É justamente nesse ponto que as teorizações da autora entram em convergência com os estudos de Arroyo (2008; 2013) quando entendemos que a autonomia é cerceada diariamente pelas relações de poder e se constitui pelas negociações feitas em meio às disputas pela legitimação de um conhecimento válido, ou o que Young (2009) vai chamar de conhecimento dos poderosos.

Essa forma epistemológica de olhar para o currículo também tem fortes relações com os estudos de Freire (1996), pois o autor faz fortes críticas aos conhecimentos dos poderosos (em detrimento dos conhecimentos que os educandos trazem de suas vivências. Para Freire (1996) tal forma de organização curricular é o alicerce para a “Educação Bancária”. Em seus estudos este autor defende a reivindicação de escolas que por meio de seus currículos apreendam a realidade dos educandos não com a intenção de adaptá-la aos conhecimentos prescritos, mas dando-lhe oportunidade de transformá-la. Tal prática só é possível quando o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso” são tratados de forma igualitária, o que gera condições de disputas avaliativas com mais justiça social (PEREIRA, 2010).

Na seção seguinte discorreremos acerca da Aprendizagem Cooperativa, o Currículo escolar e o Processo de ensino-Aprendizagem.

2.2 A aprendizagem cooperativa, o currículo escolar e o processo de ensino-aprendizagem

Arroyo (2007) traz uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa, reconhecendo nesse processo os estudantes como sujeitos de direito à educação. Faz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de estudantes desejados.

Assim, o currículo, que ocupa lugar privilegiado na educação, precisa estar aberto às discussões e atender aos anseios dos estudantes, contrapondo-se a uma gestão que prioriza os resultados. Superar a “Educação Bancária” que Freire (1996) tanto destacou como uma forma de educar centrado no mérito, no qual o estudante é apenas um receptáculo, entendido como vazio e pronto para receber o conhecimento é fundamental. Quando pensamos no PRECE como um programa que busca potencializar muito mais do que o conhecimento científico, esse programa centra-se nos valores e atitudes relativos à cooperação, solidariedade, doação, dedicação, fraternidade, apenas para citar alguns, que vêm sendo passados de uma geração de estudantes para outra.

Assim, como o currículo é esse território em disputa que destaca Arroyo (2013), acaba assumindo um lugar privilegiado na escola, já que esse, segundo Arroyo (2007), afeta a organização de trabalho e do trabalho dos educandos. Ou seja, o currículo é o núcleo estruturante do cotidiano escolar no qual as relações de poder buscam instituir valores e princípios, além dos conhecimentos científicos válidos para aquela sociedade, visando constituir um modelo de Educação e Sociedade. Esse espaço estruturante que é o currículo precisa estar sempre aberto e ser flexível.

No que diz respeito ao que se entende por currículo, vale lembrar que é um termo que comporta vários sentidos como afirmam Pereira, Rocha e Honorato (2013, p. 17) quando em seus estudos ressaltam que o currículo é visto muitas vezes “[...] de forma prescrita, incerta e um tanto nebulosa [...]” para esses estudiosos é perceptível que “[...] para muitos, a compreensão de currículo se restringe, apenas, a métodos, técnicas e conteúdos de ensino”. Essa forma de perceber o currículo é reducionista e pode ser um forte aliado para que a manutenção das relações de poder continue favorecendo a constituição de uma sociedade machista, branca, cristã, patriarcal, heteronormativa e respaldada nos princípios organizativos das grandes cidades.

Os autores caminham na mesma direção de Esteban (2005) quando dizem que a escola precisa levar a sério o ato de ensinar-aprender-ensinar. A autora sugere a união dessas palavras gerando a unidade “ensinar aprender” numa tentativa de priorizar o respeito à vida, ou seja, o corpo e toda a sua extensão cognitiva e emotiva. Para Pereira, Rocha e Honorato (2013, p. 26):

Perceber essa unicidade tem levado alguns profissionais que atuam na escola a buscar incessantemente uma proposta curricular que defenda a vida em suas dimensões (afetiva, cognitiva, biológica, psicológica, estética, corporal, cultural, histórica).

Nesse sentido, considerando muitas coisas e a inter-relação que há entre elas, Apple (2006), diz que “o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião” (APPLE, 2006, p.39). Sendo a escola um espaço social no qual existe uma diversidade cultural, os objetivos e conteúdos curriculares devem observar essa diversidade. O currículo está vinculado à diversidade cultural. Não é apenas um conjunto de conteúdos a ser reproduzido no âmbito escolar.

Desse modo, a forma como se dá os saberes, as conquistas e experiências, se estrategicamente convertidas em prática curricular, protagonismo estudantil e em ações reconhecidas e valorizadas, tendem a ameaçar o currículo oficial e a fortalecer os movimentos sociais que lutam por direitos. Direitos esses, de acesso, de qualidade, de participação, entre outros. Tudo isso justifica a reação contrária, por parte de instituições e profissionais da educação, aos projetos e programas de Governo, a exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais, Provinha Brasil, ENEM, e outros que tendem a reforçar o ensino tradicional, conteudista.

Para Casassus (2009 *apud* VAZ, 2013, p.2), a crítica se dá a partir do aprisionamento do sistema em uma dinâmica perniciosa na busca de uma melhoria na qualidade e conseqüentemente, o resultado obtido é oposto ao que se espera, ou seja, “diminui a qualidade porque diminui a sua abrangência e, como instrumento de gestão, retira aos docentes a sua vontade de melhorar a educação.” Assim, conclui o autor, que estes sistemas centralizados de medição afastam os sistemas educativos dos objetos para os quais foram elaborados.

A AC, pensada de forma mais ampla, deve ir além das questões referentes a exames e ao acesso ao ensino superior. Pensá-la como um espaço de valorização da cultura do campo, dos conhecimentos e dos sujeitos que nele vivem pode ser uma forma potente de emancipação desses sujeitos.

Como defende Arroyo (2007) no nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis e hierarquia. O trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados. Essas afirmações de Arroyo (2007)

nos fazem perceber que a partir do PRECE é possível realizar o que Pereira, Rocha e Honorato (2013, p. 26-27) vem defendendo como a “[...] concretização de um currículo que seja a expressão da vida, um currículo em sintonia com os diferentes contextos, necessidades desses estudantes e alunas.” possibilitando e/ou dando elementos para que os sujeitos possam superar tal realidade.

Quando Pereira, Rocha e Honorato (2013) fazem menção ao currículo como “expressão de vida”, eles se remetem à obra de Pereira (2010) em que a autora afirma que compreender a ideia de currículo por esse viés é admitir que na teoria autopoietica definida por Maturana e Varela (2001, p. 14 *apud* PEREIRA, 2007) os seres vivos são autônomos, “[...] autoreprodutores - capazes de produzir seus componentes ao interagir com o meio, ou seja, vivem no conhecimento e conhecem no viver”.

As ideias dos autores de currículo estudados fazem sentido ao pensar no público que a escola pesquisada atende e que o PPP (2013, p. 17) descreve como “oriunda de vários bairros, sítios e distritos da cidade de Jardim, onde 80% são egressos de escolas públicas municipais e 20% de escolas particulares”. O fato de 80% da clientela ser oriunda de escolas públicas e residir em sítios e distritos da cidade de Jardim nos mostram que o público que essa escola atende são em sua maioria absoluta das camadas mais pobres da sociedade que podem viver em situação de risco e vulnerabilidade social. Isso exige, portanto, “um currículo em sintonia com os diferentes contextos, necessidades desses estudantes e alunas” e “capazes de produzir seus componentes ao interagir com o meio, como defendem Pereira, Rocha e Honorato (2013, p. 26-27) e Maturana e Varela (2001, p. 14 *apud* PEREIRA, 2007), respectivamente.

O PRECE, a partir da AC são aqui elementos fortes na reestruturação curricular dessa escola. Entendemos que a organização curricular, com vistas a contemplar os aspectos do método da AC defendida pelo PRECE, pode a partir das relações interpessoais entre professore(a)s-estudantes e escola-sociedade possibilitar os elementos emancipatórios a esses sujeitos atendidos pelo PRECE e pela escola. Todavia, acreditamos numa concepção de currículo, que mostramos até agora a partir dos estudos de Arroyo (2007 2013); Pereira, Rocha e Honorato (2013) e Pereira (2010), que contemple as dimensões do conhecimento científico legitimado sem fragilizar a cultura desses sujeitos, contemplando as necessidades do sujeito de forma mais ampla, alcançando o físico, o cognitivo e o emocional.

Tais estudos curriculares nos mostram que a organização escolar mantém estreita relação com a organização curricular, inclusive no que se refere às concepções e valores que a legitimam. É nesse contexto que as indagações vêm à tona, pois não basta apenas inovar temas, atualizar as disciplinas ou acrescentar projetos e temas transversais. É preciso reconhecer o/a estudante/a como sujeito de direito de aprendizagem e, portanto, sujeito da ação educativa. Assim, a prática escolar, os currículos, o tempo e a organização, passam a ser vistos com outro olhar e ocupar lugar privilegiado.

A escola carrega historicamente uma marca hierarquizante, contribuindo para a desigualdade. A escola não enxerga que os estudantes possuem ritmos e tempos de aprendizagem próprios e exige um padrão que considera normal ou desejado. Dessa forma, classifica, divide, aprova, reprova, acelera, enfim, avalia a partir do padrão que estabelece, não se interessando pelo protagonismo juvenil (ARROYO, 2007). Nas palavras de Arroyo (2007, p.29):

[...] outra imagem presente e determinante da docência e da administração escolar é ver os estudantes como desiguais perante o conhecimento, ou cataloga-los em uma hierarquia de mais capazes, menos capazes, sem problemas ou com problemas de aprendizagem... As escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los (ARROYO, 2007, p.29).

Observam-se nesse cenário, que as políticas educacionais são propostas para atender às prioridades da educação centrada nos conhecimentos científicos e a essas políticas se atribui a responsabilidade pelos resultados obtidos, especialmente quando se refere aos resultados de aprendizagem dos estudantes. A escola precisa ver formas de complementar esse conhecimento científico com os da vida social e cultural dos sujeitos que ela atende. Pensando nisso, o currículo é organizado com uma parte diversificada que está aberta às inovações e o gestor escolar assume papel fundamental no processo de mobilizar, articular e liderar as mudanças necessárias.

Arroyo (2013) destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem está diretamente envolvido nessa disputa são os sujeitos da ação educativa: professores e estudantes. Esses sujeitos não se vêem apenas no processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos dos currículos, mas precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos de experiências sociais e de saberes, e que,

portanto, necessitam de participação na construção dos currículos.

Nesse contexto, é importante estudar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa como uma estratégia pedagógica inovadora que apresenta possibilidades e limites. Nesse sentido, é importante enxergar essa metodologia como uma aliada no processo inovador de ampliação de espaços e formas de aprendizagem. Contudo, não podemos perder de vista as limitações de uma metodologia, muitas vezes, distante da sua real concepção, e que portanto, pode ser limitadora ou massificadora. Enxergar a partir das falas dos professores de que forma foi implementada a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa na escola foi fundamental para termos parâmetros de possibilidades e limites.

Com a AC, enxergamos como possibilidade a melhoria no desempenho do estudante, no rendimento escolar, no processo de ensino-aprendizagem, na autoestima, nas competências sociais, nas relações interpessoais, além disso, entendemos que ela potencializa a responsabilidade pelo outro. Quando pensamos na organização escolar, temos a possibilidade de repensar as questões curriculares referentes aos conhecimentos que priorizamos e os que precisamos contemplar. Abre-se, dessa forma, uma possibilidade para que a comunidade escolar ultrapasse os muros da escola e comece a enxergar a sociedade que a cerca, os sujeitos que nela vivem, isso por meios das células que ficam fora da escola. Repensar tais aspectos faz trazer para dentro da escola os movimentos sociais, os pais, além de uma possibilidade de contemplar as questões socioeconômicas, culturais, políticas, religiosas dos envolvidos no processo.

Assim, é preciso conhecer até que ponto a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa transcende a prática vivenciada nas escolas, ainda muito voltada para o ensino dos conhecimentos curriculares, rompendo com o controle do sistema que torna a escola um espaço cada vez mais rígido e burocrático.

De acordo com Miranda, Barbosa e Moises (2011) a metodologia do PRECE constitui-se em uma proposta singular de aprendizagem em grupo, voltada para as vivências dos seus membros e para a possibilidade de transformação social e de desenvolvimento local, a partir das experiências de aprendizagem de jovens em grupos de educação informal no interior do Ceará.

Portanto, há vínculo de aproximação entre Aprendizagem Cooperativa e o currículo, pois ambos apresentam uma possibilidade de mudança na rotina escolar oportunizando aos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades de

aprendizagem de forma igualitária.

Contudo, é preciso refletir até que ponto a escola está aberta para discutir a inserção no seu currículo de problemas sociais enfrentados pela comunidade, problemas esses que extrapolam os muros da escola, mas que estão diretamente ligados à vida dos estudantes, por exemplo: urbanização, violência, saneamento, meio ambiente e outros. O que se assiste, ainda, é uma escola conteudista, que valoriza os livros com foco nos resultados de avaliações internas e externas.

Ora, a LDB 9394 (BRASIL, 1996) traz no art. 2º que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, não há como falar em pleno desenvolvimento, em formação integral se a escola não vai além do conteúdo, imitando-se a cumprir o mínimo estabelecido pelo Sistema Educacional e se as dimensões ética, estética, cultural, da diversidade e da autonomia intelectual para em segundo plano, aparecendo de forma superficial ou quiçá favorecendo culturas dominantes em detrimento das demais.

Conforme Freire:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 1996, p. 115-116).

A escola precisa assumir o papel de instrumentalizar os estudantes para que esses se sintam preparados para interferir na comunidade, conhecendo os problemas, atuando como verdadeiros protagonistas. Nessa perspectiva, o PPP da escola estudada traz como um dos seus pressupostos para a prática pedagógica, o protagonismo juvenil que compreende a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, contribuindo para que o jovem seja o construtor do seu projeto de vida.

É sabido que a escola insere em seus instrumentos legais pressupostos importantes para o desenvolvimento crítico do jovem, porém, no seu cotidiano, mantém a estrutura rígida e o currículo engessado. É, portanto, muito mais reprodutora do que libertadora, pois faz parte de um sistema excludente. Segundo

Arroyo (2013, p. 226) o que os jovens questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares.

Parafraseando Arroyo (2013), de um lado os jovens carecem de espaço para lutar por seus direitos, inclusive a ter uma educação de qualidade, por outro lado, a escola se apresenta com estrutura e ordenamento radical, fechada. Quando se coloca aberta já traz um leque de projetos que devem ser desenvolvidos pelos estudantes com a ideia de que isso seria protagonismo juvenil, sem ter ouvido a opinião desses.

Entretanto, como diz Arroyo (2007), o cotidiano escolar, por meio do(a)s gestore(a)s e professore(a)s vem assumindo uma nova postura de novas sensibilidades em relação aos estudantes. Há na agenda do(a)s professore(a)s uma preocupação acerca do que é ensinado, a metodologia utilizada, a organização escolar e curricular. Nesse contexto, podemos perceber que algun(a)s professore(a)s adotam metodologias que envolvem os estudantes, os reconhecendo como sujeitos da ação educativa.

Para Arroyo (2007), à medida que as sensibilidades se voltam para os educandos, para os saberes docentes e que se têm um olhar diferenciado sobre os educandos, torna-se obrigatório adquirir uma nova visão acerca da prática escolar, dos currículos, dos tempos e de seu ordenamento.

Dessa forma, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa quando implementada na escola pode ser considerada uma forma de atender a essa sensibilidade de ter uma nova visão do educando. Contudo, a forma como é disseminada e implementada mostra-se que nem sempre está para atender aos educandos, muitas vezes, ela serve para atender à estrutura do sistema educacional como mais uma tentativa de mascarar o currículo. Segundo Arroyo (2007, p. 30):

[...] tudo nas escolas é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos, e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados outros estudantes (...) os alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificados como incapazes, fracassados, lentos, deficientes. Serão reprovados e condenados a repetir até atingir o ritmo, o sucesso dos bem-sucedidos vistos como normais, como capazes.

Para Arroyo (2007), as consequências dessa lógica são traduzidas em desigualdades social, mental e em ritmos de aprender. Como defende Arroyo (2007) a escola organiza os conteúdos de forma hierárquica, forma as turmas em função

das supostas desigualdades mentais e até físicas e aplica provas seletivas. Ainda, nessa lógica é que a escola é considerada reprodutora e excludente, pois reafirma as desigualdades por meio de classe, raça, etnia e capacidade de aprender.

Arroyo (2007) defende que à medida que passamos a compreender o processo ensino-aprendizagem, os currículos e como adquirem novas dimensões, a questão central não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém é dada atenção ao processo de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, mental e cultural. Assim, somos obrigados a repensar e superar as tradicionais lógicas segmentada, hierarquizada e fragmentada do conhecimento.

Tais questões nos fazem refletir sobre a inclusão social que a AC pode proporcionar. Tomando John Dewey (1916) como ponto de partida para a reflexão que estamos fazendo sobre a inclusão social, aceitamos que devemos pensar a sala de aula como um espelho da sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real. Somado a sala de aula, temos as células e a comunicação que essas estabelecem entre a comunidade e a escola. Para além das células e da sala, temos as relações interpessoais entre os pais, professores e estudantes o que coloca no cenário as demandas sociais, mas basta nos perguntarmos em que intensidade.

As obras de Arroyo (2007, 2010, 2013) dialogam com questões dos (as) educandos (as) como sujeito de direito de aprendizagem. Para o autor existem questões essenciais para a reflexão da organização escolar, especialmente da organização curricular. Pois as desigualdades encontradas nas escolas reproduzem e legitimam o que o sistema dita, inclusive no que se refere aos ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes, demonstrando desigualdade na capacidade de aprender.

De acordo com Arroyo (2007, p. 30):

[...] as competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempo e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problema de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos. Estes alunos passam a ser catalogados como os normais ou os desejados e o resto como anormais, deficientes mentais.

O autor afirma que o Estado ao proclamar ter universalizado o ensino

fundamental como superação das desigualdades, não leva em conta que tipo de desigualdade foi essa, já que a titulação adquirida apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência. Isso significa pouca motivação aos estudos, por falta de expectativas, reproduzindo as desigualdades. Arroyo (2010) vê nesses processos uma metamorfose do sistema de desigualdade em sistema de exclusão.

As políticas e projetos de cunho social e educacional que estão postos pelo sistema reproduz a desigualdade, pois ao invés de incluir, exclui, principalmente na desvalorização e no não cumprimento dos direitos conquistados. Assim, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa que se configura em uma política pública traz a possibilidade de redução de desigualdade e exclusão. Nesse sentido, os autores Manoel Andrade Neto e Selma Elaine Mazzetto (2007) tratam da mútua cooperação entre estudantes, como estratégia de inclusão por meio da educação.

Quanto aos jovens que atualmente estão matriculados nas escolas, logo vem a indagação do por que são diferentes dos jovens de outros tempos. Os jovens são vistos como um incômodo, mal-estar para professore(a)s e para o espaço escolar. Para Arroyo (2013):

Os adolescentes e jovens seriam outros diante da velocidade das transformações históricas. A ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade... De pensar-se. Chegam as escolas com identidades pós-modernas, jovens do século XXI. Hiperrealizados, movidos a pressentimos, comunismos, com referências efêmeras que o bloqueiam para os processos disciplinares, reflexivos do aprender (ARROYO, 2013, p.223).

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa inspirada no PRECE pretende desenvolver em seus estudantes o compartilhamento de conhecimentos e ajuda mútua tornando esses estudantes facilitadores das disciplinas com mais afinidades.

De acordo com os autores Andrade Neto e Mazzetto (2007) o importante é que os estudantes conseguiram entender a lição de cooperação e solidariedade e continuem voluntariamente engajados no programa, dando continuidade e sustentabilidade aos iniciantes. Ainda, segundo os autores, a colaboração dos estudantes aliada à eficácia da metodologia aplicada tem permitido a multiplicação do programa.

O desenvolvimento do protagonismo estudantil é um dos objetivos da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que incentiva a participação dos

estudantes em grupos ou individualmente, em que promova, valorize e desperte para a cidadania. Desse modo, Andrade Neto e Mazzetto (2007) afirmam que não eram apenas os conhecimentos, os jovens partilhavam suas histórias de vida, alegrias, sonhos, decepções e frustrações. Com este convívio criaram uma amizade maior, uma partilha de sentimentos, coragem e atitudes.

O grupo tinha seu próprio método de estudo em que, estudando em grupo, compartilhando conhecimento e socializando conhecimentos, protagonizaram a educação para as comunidades da região. Nesse sentido, o documento histórico do PRECE embasará os estudos nessa seção, pois conta com detalhes a história do PRECE e dos seus participantes, fazendo referência ao protagonismo.

Na seção seguinte trataremos os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade, ressaltando a importância da aproximação entre ambas para o desenvolvimento da metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

2.3 Os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade

É importante nesse contexto conhecer como se dá a relação comunidade-escola, analisando seus limites e potenciais à luz de autores que refletem a temática. Os autores Gonçalves e Gonçalves (2012) tratam da importância em identificar de que forma a escola, enquanto instituição pública, interfere no cotidiano da comunidade, assim como a comunidade interfere na escola.

De acordo com os autores, o modelo de gestão adotado pela escola define o tipo de relação existente com a comunidade, seja na participação ou na tomada de decisão. Segundo eles:

O rompimento do modelo tradicional de participação é um passo muito importante na busca da cidadania e do desenvolvimento local. Essa postura contribui para a educação na participação não só do aluno que está recebendo os ensinamentos dentro da escola, mas, como dito anteriormente, atinge toda uma quantidade de gente que passa a ser protagonista de sua própria escola (GONÇALVES e GONÇALVES, 2012, p.12).

Assim, essa participação deve ser organizada de maneira coletiva para que não seja criado um lugar de disputa de poder, que reproduza as desigualdades e os mecanismos de dominação.

A escola que se coloca à disposição da comunidade e consegue aproveitar o

conhecimento dos pais, líderes comunitários, estudantes e comunidade em geral possui melhores condições de solucionar problemas e de contribuir para a melhoria dos resultados dela. Ademais, os autores reforçam a potencialidade da relação escola-comunidade que abrange três dimensões, a saber: educativa, científica e ética.

É fundamental, para entender que tipo de interferência existe na comunidade, saber o tipo de participação, respeito e sentimento impresso nos gestores e professores por essa comunidade e vice-versa, identificar a relação existente entre comunidade e escola, partindo do que está posto no PPP e na vivência do cotidiano.

Assim, é necessário conhecer como chega uma metodologia desenvolvida numa escola que, mesmo sem antes consultar, pensa, constrói e coloca em prática, definindo, inclusive, a parte que cabe às famílias e à comunidade e apresenta como ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens. Nesse caso, precisamos conhecer se a escola está de fato contribuindo na relação com laços efetivamente verdadeiros, se é apenas para cumprir exigências das leis e da sociedade ou se está transferindo suas responsabilidades.

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2012) há de se ter uma via de mão dupla em que tanto os que estão fora da escola como os que estão dentro estejam empenhados em garantir a participação democrática, e que essa prática não deve ser concebida e sim conquistada por todos os segmentos da escola. Isso significa o rompimento com o modelo tradicional de participação que, muitas vezes, é confundido com eventos e atividades pontuais.

Quando os autores se referem a eventos e atividades, chegam até a dizer que a escola convoca os pais e a comunidade para falar de notas de desempenho e festividades. Mesmo sabendo que precisam prestar contas do serviço, ou seja, ouvir a comunidade na construção do PPP da escola, decisões pedagógicas e financeiras, entre outras. A gestão escolar, geralmente, acredita que contando com a presença dos pais bimestralmente ou em festividades está cumprindo o seu papel de escola democrática e participativa.

Existem, ainda, os conselhos escolares, que mesmo tendo na sua composição membros de todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive um representante da comunidade, e que possui como finalidade deliberar sobre

questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito escolar, contribuindo para garantir a gestão democrática, porém, muitas vezes assumem funções decorativas, ou seja, sabemos que a participação é mera formalidade, que na maioria das vezes, o conselho escolar atua para assinar documentos e cumprir formalidade.

Brandão e Assumpção (2009) dialogam ainda com a temática, indicando a possibilidade da educação popular ser um trabalho coletivo e organizado pelo próprio povo, e nessa situação, o educador é convocado a contribuir com seu conhecimento a serviço do povo. Ainda nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009), reforçam essa relação, quando afirmam:

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la, por meio do qual as classes populares se educam com a sua própria prática e consolidam seu saber com o aporte da educação popular (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009, p. 32).

Dessa forma, não basta apenas conhecer conceitos e princípios da educação popular, é necessário identificar onde estão localizadas e de que forma vem desenvolvendo o trabalho e que tipos de práticas se pretendiam os movimentos de cultura popular. Quando se refere às práticas, os autores deixam claro que a diferença não está no tipo de prática, mas sim na intencionalidade e na qualidade de um modo de prática pedagógica.

Diante de um cenário sociocultural tão complexo e contraditório, que compreende vários tipos de comportamento humano, de comunidade, de sociedade e de mundo, é importante entender como se dá a relação da escola com essa diversidade e adversidade. É preciso perceber se a escola possui sentimento de pertença dessa comunidade ou se está somente reproduzindo o que dita o sistema.

Brandão e Assumpção (2009) defendem que a educação popular deva colocar-se a serviço dos movimentos populares organizados ou em organização. Uma sistematização de experiências do próprio povo e junto ao povo, um trabalho de coparticipação na construção de novos conhecimentos a serviço do povo, da comunidade.

A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) no seu artigo 1º discorre a respeito dos espaços formadores, a saber: a família, o trabalho, a comunidade, os movimentos sociais, a

cultura, a escola, entre outros. Isso não significa tirar a responsabilidade da educação formal que a escola possui. Contudo, é salutar compreender a relação existente entre os vários espaços. O educando possui forte identidade com a comunidade em que vive, assim como a comunidade tem na escola uma grande referência, isso quando existe uma relação de confiança e respeito.

De acordo com Brandão (1993), na ideia de Paulo Freire os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Contudo, além da conscientização, a prática e a reflexão sobre a prática formam a categoria de organização da educação popular e são elementos básicos para a transformação.

A reflexão trazida por Brandão (1993) acerca da ideia de Freire em relação aos princípios da educação popular reconhece a colaboração como fundamental no processo de transformação das condições de vida de uma comunidade. Não se trata de uma questão pontual e sim de interesse coletivo.

Ao se pensar em uma escola que possua um currículo que atenda às necessidades da população, que seja aberta, inovadora e que respeite as pessoas, é necessário, como afirma Freire (1967) ampliar as aspirações educacionais populares aliadas à reorientação política do nosso país, é fazer uma escola que estimula o estudante a perguntar, a criticar, a criar, na qual se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo.

Assim, percebe-se uma aproximação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa com a educação popular de Paulo Freire, que mesmo diante dos desafios, ambas encontraram na comunidade apoio para desenvolver o trabalho. Desse modo, assim como a experiência desenvolvida pelo PRECE no interior do Ceará que conseguiu a aprovação de jovens nas universidades, o método Paulo Freire foi aplicado em várias cidades pelos diversos movimentos sociais envolvidos que alfabetizavam a partir da leitura de mundo dos envolvidos, chegando a alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias.

A metodologia usada por Freire era dialógica, por meio de círculos de cultura, como discorre o próprio Freire (1967), uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, em que não há escola nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Neste sentido, como estamos

analisando células que mantêm vínculo com uma instituição de ensino em nossas análises soaremos as ideias freireanas, entre outros autores.

2.4 A aprendizagem cooperativa, o currículo escolar e o processo ensino-aprendizagem e os desafios e as possibilidades da relação escola-comunidade

2.4.1 Perspectiva do(a)s gestor(a)s

Iniciamos a entrevista buscando conhecer o perfil do(a)s entrevistado(a)s. A diretora é formada em Geografia, professora do Estado por meio de concurso público e tem experiência de 5 anos na gestão com ingresso por meio de seleção. A coordenadora possui formação acadêmica em Letras, é professora do Estado por meio de concurso público e ingressou na gestão há 3 anos por meio de seleção pública. O coordenador também é professor do Estado por concurso público, possui formação acadêmica em Matemática e experiência de 3 anos em gestão escolar.

Ao nos referirmos a experiência com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e como chegou à escola, a diretora relatou que a “a Aprendizagem Cooperativa chegou através de uma pesquisa de métodos que auxiliassem no desempenho dos estudantes que chegam ao Ensino Médio com um grande déficit em conteúdos essenciais para sua vida”. Os coordenadores C1 e C2 complementam a fala da diretora afirmando que essa iniciativa de buscar um método se deu mediante os déficits de aprendizagem nos componentes de Português e Matemática. C1 afirma que “a Aprendizagem Cooperativa surgiu da necessidade de superar as dificuldades dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, as quais não têm tempo pedagógico dentro da escola suficiente. Aproveitamos a ideia do Cipó e adaptamos ao contexto da escola e da cidade”. Os coordenadores ainda acrescentaram que tal percepção se deu por meio das notas dos estudantes registradas pelos docentes nos diários de classe e no desempenho deles nos exames de larga escala, a exemplo do ENEM.

Pensar os resultados quantitativos como causas para a implantação da AC nos remete ao pensamento de Pereira (2010, p.28) quando a autora reflete sobre a avaliação escolar e destaca que:

[...] a avaliação quantitativa (mensurável), ou melhor, a nota, sempre representa o insucesso do estudante e não a improdutividade da escola,

que organizou um currículo sem sentido, sem significado e, sobretudo, sem respeito às individualidades dos estudantes e alunas.

Como ressaltou Ball (1989) a direção escolar é um espaço de poder por onde passam todas as decisões da escola, bem como onde são estudadas novas possibilidades de projetos e o canal por onde as formas de organização da escola são pensadas e/ou implantadas por meio das políticas educacionais. As entrevistas nos levaram à percepção de que a decisão que culminou no projeto da AC foi da direção escolar, ou seja, não houve um envolvimento, neste primeiro momento, dos outros autores que compõem a comunidade escolar.

Tal iniciativa foi causada por motivos conteudistas com vistas ao alcance dos resultados desejados nas avaliações dos componentes de Português e Matemática. As motivações da gestão aqui elencadas pelos próprios gestores foram apresentadas ao corpo docente e a comunidade e assim foram incorporados sem reflexão maior das demais possibilidades que a metodologia poderia gerar. Para além desses motivos a AC, se bem orientada pelos sujeitos e com o acompanhamento e formação continuada, pode alcançar além dos aspectos cognitivos, os emocionais, os culturais e tantos outros, ou seja, a formação humana como um todo.

Observar, através das entrevistas com o corpo gestor, a avaliação da aprendizagem ou de larga escala como sendo a propulsora de uma reorientação curricular nos remetem as palavras de Pereira (2010) quando na perspectiva de um currículo autopoético ela ressalta que os currículos quando se distanciam da realidade dos educandos e negam as especificidades de cada sujeito, do local onde eles residem, de suas habilidades colocam em risco todo um modelo de vida que já existe, ao mesmo tempo em que acarreta em insucesso da aprendizagem, desestímulo e muito medo do fracasso escolar como um todo.

Para Pereira (2010, p. 28) para que as avaliações superem esse quadro em que demonstram que não houve uma aprendizagem significativa é preciso que os currículos escolares comecem a incorporar a realidade dos estudantes como ponto de partida, “o conhecimento poderoso que é inerente dos educandos, a exemplo de suas aptidões e desenvolvimento de competências, habilidades, valores e etc”.

Entretanto, para que cheguemos a tal ponto, no qual o currículo oficial dialoga de forma igualitária com o real, se faz necessário que exista um alinhamento em todos os aspectos escolares, entre eles: a gestão, a coordenação, a didática, o

currículo e outros. Pensar assim nos faz retomar as questões que trabalhamos no decorrer deste texto a partir de Freire (1996) quando esse nos mostra a possibilidade de uma “Educação Emancipadora” como possibilidade de superação da “Educação Bancária” a partir da ideia que ensinar não é transmitir conhecimento, a docência é fruto da existência de uma deiscência e por fim de sua defesa de que ensinar é uma especificidade humana.

A AC é uma dessas oportunidades, de quebrar com a lógica de que a escola deve tornar todos iguais uns aos outros, se ela não for vista como algo tão técnico. Precisa-se aqui de um processo contínuo de acompanhamento não só das células, mas dos docentes, gestores e da própria comunidade.

Durante o desenvolvimento dos tópicos 1.1 e 1.2, que constam no capítulo 1 desta dissertação, vimos que a AC é um processo que necessita que cada parte funcione bem, pois é isso que faz desse processo multifacetado algo tão potente no que diz respeito à formação humana e cultural dos sujeitos. A nossa defesa é que a AC seja um espaço em que, como defende Freire (1967, 1996, 2007, 2011) o compromisso com a aprendizagem propicie ao estudante a criação e recriação de saberes.

Assim, para nós, só a ideia de Arroyo (2013) é reforçada quando ele defende o conhecimento como instrumento de poder. E, nesse caso, constantemente, o que se apresenta nos currículos são os conhecimentos de alto status, ou seja, dos poderosos que fazem a regulação do que deve ser aprendido nas escolas distanciando-se dos ideais de Freire (1996) para a Educação e de Pereira (2010) para um currículo que consiga mediar o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso.

A diretora, ainda nos explicando sobre como se deu o processo de divulgação e adesão por parte da comunidade sobre a AC, explanou que “a proposta foi apresentada por toda comunidade escolar, após esta fase fizeram adesão à proposta”, ressaltou que “ela foi muito bem aceita por todos”. A divulgação, segundo ela, foi feita em seminários de apresentação, seguidos de visitas para conhecer os locais onde poderiam acontecer as reuniões das células. Dando continuidade, aconteceu a elaboração de material a ser utilizado pelos estudantes nas células de estudo, foi estruturado junto aos pais e professores o acompanhamento das ações e os planejamentos destas.

A apresentação da proposta à comunidade escolar foi feita pela gestão e a

apresentação à sociedade foi feita pelos próprios estudantes. Assim, destacam os Coordenadores em suas falas. C1 afirma que:

Aconteceu um seminário para estudantes e professores construído pela gestão da escola e também para os pais. Só que para estes, os próprios estudantes ministraram. No seminário foi dada ênfase à preocupação com o rendimento escolar.

Já C2 diz que “foi feito um seminário de sensibilização para mostrar aos estudantes e professores a importância desse projeto na integração dos grupos e na melhoria do rendimento escolar.” Uma das palavras que são bem presentes nas falas dos sujeitos que compõem a gestão é “Rendimento Escolar” e isso só fortalece a ideia de que é preciso intensificar os esforços em formação e acompanhamento das atividades oriundas da Aprendizagem Cooperativa.

Entre as ações traçadas para implementação da AC, C1 elenca: “seminário de preparação para os professores, seminário para os estudantes, ambos organizados pela gestão da escola, seminário para os pais e comunidade, organizado pela gestão e pelos estudantes”. Cita, ainda, “o acompanhamento dos estudantes, pela gestão e pelo grupo de professores nas primeiras semanas para ajustes necessários”.

Já C2 complementa dizendo que “a gestão escolar fez um seminário de preparação com todos os segmentos da escola, enquanto os pais monitoravam a participação e presença dos estudantes dos grupos”.

Ainda, em entrevista, a gestora declara que “o núcleo gestor tem a função de articular os segmentos, monitorar o funcionamento do projeto, proporcionar os insumos necessários”. Segundo C1, o papel do gestor é “dinamizar as formações, articular o processo de funcionamento das atividades, entre os professores, os estudantes e os pais monitores que recebem as células em suas residências”. No mesmo sentido afirma C2 “proporcionar um processo de ensino- aprendizagem articulado e integrado”.

Em relação às células de estudo, sua formação e acompanhamento, a diretora relata que os “grupos de estudantes se reúnem aos finais de semana, nas residências dos estudantes, para realizarem atividades desenvolvidas pelos professores e acompanhadas em sala de aula”. Os coordenadores foram mais minuciosos em explicar a organização desses grupos. Ressaltaram que os grupos são formados por, no máximo, nove estudantes, separados por série e local onde

moram, pois, a distância pode acabar prejudicando os encontros.

Quando indagamos acerca da formação e acompanhamento das células de estudo, a diretora e os coordenadores falaram que existe uma formação mensal, mas essa se limita a alguns ajustes e permuta das atividades. De acordo com C2 “a formação é feita mensalmente pela coordenação pedagógica para ajustes e permuta de atividades em grupos”. Essa formação, a nosso ver, deveria ser o espaço no qual as questões da sociedade seriam colocadas em pauta para entender de que forma a AC está contribuindo para a construção do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que, dá subsídios para que esses sujeitos resolvam problemas de seu próprio cotidiano.

Percebemos tanto no PPP da escola quanto nos questionários do(a)s professore(a)s e nas falas dos gestore(a)s e coordenadore(a)s que há um forte traço ideológico em que as concepções do campo são negadas, tais negociações também são lembradas por Arroyo (2013). A diretora diz que “A escola não é rural, somente a sua localização é”, a mesma concepção é seguida p C1 e C2. C1 afirma: “A escola não se encaixa na modalidade rural, apenas está localizada no início da zona rural”. Mas, a partir do pensamento de Freire (1996) perguntamos: o que é a localização se não o contexto? A vida no campo constitui sujeitos com habilidades e conhecimentos específicos para essa forma de organização social. Assim, acreditamos que esse afastamento do contexto rompe com a perspectiva de um currículo por vias da autopoiese como defende Pereira (2010) acarretando na negação das especificidades e reforçando o que Arroyo (2008) chama de homogeneização dos educandos.

Quando nos deparamos com tais formas de organizar a AC e refletimos a partir das bases teóricas de Pereira (2010) e Freire (1996) que defendem que qualquer orientação curricular deve considerar os contextos, percebemos o quanto é necessário refletir ainda sobre as potencialidades que a AC pode oferecer a esses estudantes com vistas a formação de sujeitos críticos. Outro ponto que nos vem em mente é se, ao invés dessa metodologia gerar uma reorganização no currículo, que é o que seria mais eficaz no sentido de fomentar um diálogo da escola com a vida no campo, não seja o currículo que esteja aqui orientando as formas como a AC deve ser conduzida, o que fragiliza a relação escola-comunidade e fortalece a “educação bancária” dando maior poder ao “conhecimento dos poderosos”.

Nesse ponto, Arroyo (2013) traz a questão do poder e da disputa quanto à

ideia de que todo conhecimento legitimado no currículo é o científico (conhecimento dos poderosos) e que os demais conhecimentos que os sujeitos produzem (conhecimento poderoso) e seus meios sociais, culturais, políticos são deixados de lado ou, muitas vezes, inferiorizados.

Mediante tal fato, resgatamos os pensamentos de Freire (1967, 1996, 2007, 2011) que percebia a Educação como ideologizada. A seu ver, a educação em sala de aula só cumpriria seu papel a partir do momento que fosse capaz de formar estudantes críticos. Ele condenava o tradicionalismo da educação brasileira, a qual chamou de “Educação Bancária” por estar respaldada em métodos nos quais concebia seus estudantes como meros depósitos. Para o autor, essa é uma forma de manter uma sociedade que se organiza a partir das classes sociais, fazendo do ensino mero treinamento para a formação da massa trabalhadora.

A proposta de Freire (1967, 1996, 2007, 2011) e que, em nossa opinião, é uma das formas de potencializar a AC é a de uma Educação Emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e isso só é possível a partir do momento em que a construção dos saberes é feita de forma conjunta entre a escola e a sociedade, o professor e o estudante. É fundamental que o professor se aproxime dos conhecimentos prévios do estudante, da sua cultura, da sua realidade, para que só a partir dessa experiência seja capaz de apresentar o conteúdo aos estudantes, que teriam espaço para questionar esse saber, podendo inclusive gerar novos saberes.

Em síntese, o que tentamos demonstrar até aqui a partir das entrevistas com o corpo gestor é que as formas como a Aprendizagem Cooperativa foi pensada e implantada na escola está muito ligada ao currículo oficial e isso para Pereira (2010) nega as possibilidades de formação orgânica dos estudantes e alunas. Para formação orgânica a autora entende que seria uma formação em que a vida tomasse um sentido pleno, nos quais os conhecimentos que vão sendo construídos não são aqueles impostos pela vida produtiva, que visam atender às exigências mais imediatas.

Quando perguntamos sobre o papel das células, se reconhecida como movimento da escola para comunidade e da comunidade para a escola, os gestores foram unânimes em afirmar que sim. C1 diz “que de ambas as partes, pois essa ideia deu tão certo que o modelo começou a inspirar e ser replicado em algumas escolas municipais, além disso, o rendimento dos nossos estudantes melhorou muito”. C2 em relação a isso diz que “através do reconhecimento da comunidade

que escolheu nossa escola para matricular seus filhos quando tomaram conhecimento dos resultados acadêmicos alcançados”.

Para essa relação escola-comunidade é necessário significar o conhecimento nas práticas do sujeito, é dar-lhes a oportunidade de emancipação que tanto Freire (1967, 1996, 2007, 2011) aborda. Não podemos entender que a relação da escola com a comunidade é algo que está acontecendo, como destacou a gestora e os coordenadore(a)s, simplesmente pelo fato de os pais receberem as células e acompanharem a frequência dos filhos, mas, quais são os conhecimentos que essas células estão produzindo em torno das problemáticas do campo?

Pereira (2010) traz um uma questão em seu livro que é importante pensarmos nesta pesquisa, quando queremos pensar as relações orgânicas que a escola constitui com a comunidade. Para a autora pensar os currículos escolares como um caminho de mão única, o que isso vai gerar são conflitos e que, por sua vez, pode levar a uma sucessão de fracassos. Esse caminho de mão única é quando pensamos uma escola fechada para as questões sociais, nesse caso do campo, e buscamos imprimir sobre a organização social uma nova forma de pensar e se organizar, para a autora isso só coloca mais obstáculos.

Para alcançar esse papel que destacou Arroyo, a equipe pedagógica é o coração do processo. Mas, quando em nossa entrevista pergunto sobre as contribuições dessa equipe, a gestora nos diz que “o núcleo gestor tem a função de articular os segmentos, monitorar o funcionamento do projeto, proporcionar os insumos necessários”. Não muito distante disso, os coordenadores se colocam como articuladores do processo entre pais, estudantes e professores.

Segundo eles relatam, eles conhecem a metodologia por pesquisas ou por experiências anteriores, há uma necessidade de uma formação continuada com parceria da Universidade Federal do Ceará para um estudo mais profundo que possibilite visualizar potencialidade que o método tem de construir propostas de atividades em que as problemáticas da população do campo fosse o foco.

Parece-nos que são fundamentais também as afirmações de Pereira, Rocha e Honorato (2013), quando em seus estudos, eles acabam constatando que o currículo para os sujeitos da escola ainda acaba sendo meramente a estrutura de uma matriz curricular, um PPP, ou algo palpável.

O currículo em sua dimensão ampla é o espaço no qual emanam todas as questões escolares e também onde são organizadas. Então, uma das primeiras

providências para adotar a AC como metodologia para a escola é compreender quais mudanças essa acaba gerando no currículo que existe ali. Por consequência, pensar em formação dos sujeitos que idealizaram e executam esse currículo para que, ao mesmo tempo, eles, a partir dos conhecimentos da AC, possam reorientar o currículo de forma a contemplar a AC como algo mais do que um suporte para ajudar nos conteúdos de Português e Matemática.

Além dessa questão que nos destacou Pereira, Rocha e Honorato (2013) temos o fato de que a comunidade participa de forma incipiente ainda do processo. A nosso ver operam no processo, apenas durante os encontros para garantir a participação dos estudantes nas células de estudo. Em sua fala, a diretora afirma que “Os pais recebem os jovens em suas residências, acompanham a frequência e proporcionam, nos lares, um ambiente de aprendizagem”. Sob este aspecto, os coordenadores, em suas falas, não acrescentam nada diferente. Esses pais que são responsáveis por receberem e acompanharem o grupo seriam colaboradores fundamentais para entender como a metodologia pode auxiliar nos problemas sociais que atravessam seus modos de vida. Por que não discutir problemas de outros componentes curriculares, trazer as questões do clima, do plantio, das reações químicas no processo de plantar, colher, armazenar, uso de agrotóxicos e aditivos químicos, além de outras questões que afetam a comunidade?

Precisamos é compreender a dimensão autopoietica que o currículo pode ter como bem nos colocou Pereira (2010). Esse currículo como expressão da vida é o que está faltando nesse espaço para alcançarmos a real potencialidade da AC, currículo esse em que os seres vivos são autônomos, capazes de produzir seus componentes ao interagir com o meio. Ao mesmo tempo em que falta essa visão para que a AC atinja resultados mais eficazes a essa população específica, a metodologia é um canal por onde a escola e a comunidade estão dialogando no momento. Então, esse canal que já está aberto deve ser aproveitado para se trabalhar outras questões, entre elas a reestruturação do currículo escolar.

Dentre tantos aspectos que colocamos aqui como dificuldades a serem superadas, tanto a gestora quanto os coordenadore(a)s quando questionados sobre dificuldades só nos apontaram para a questão da distância que os discentes têm que percorrer para chegar ao local de encontro das células. Mesmo tendo a preocupação de agruparem estudantes que moram próximos, a região do campo é extensa e acaba por dificultar o acesso. Mas os próprios pais resolveram a questão

tratando de deixar e buscar os filhos com os meios de transporte que estão disponíveis em suas casas.

Percebemos que tantas fragilidades que vêm acontecendo no processo da AC é fruto do simples fato de a escola não se reconhecer como uma escola do campo. Os conhecimentos que a escola vem focando são oriundos de uma organização social diferente da realidade na qual ela está inserida. E em nossa opinião, isso vem gerando conflitos na concepção de educação, currículo, conhecimento e até de que sujeito essa escola quer formar. Os três protagonistas gestores assumem que a escola foi construída em espaço do campo, nos documentos vimos que a maioria do público é do campo, entretanto ela não contempla tais discussões.

O que destacamos como um ponto que é essencial na metodologia e que vem sendo foco dos gestores é o protagonismo dos sujeitos. Todavia, temos nossas ressalvas se pensarmos protagonismo como algo que possibilita discordar e reconstruir. Não como um agente de execução de atividades, mas também na elaboração delas e na escolha das demandas que podem ser discutidas em tais tarefas.

Na próxima seção, tentaremos perceber como os docentes significam tais práticas, compreendendo as aproximações e os distanciamentos em relação ao que foi dito pelos gestores.

Todavia, temos nossas ressalvas se pensarmos protagonismo como algo que possibilita discordar e reconstruir. Não como um agente de execução de atividades, mas também na elaboração delas e na escolha das demandas que podem ser discutidas em tais tarefas.

2.4.2 Perspectivas dos/das docentes

A percepção dos docentes é de extrema importância pelo papel que esses desempenham na organização escolar. Mais uma vez, pensamos como o estudioso da organização escolar, Ball (1989). Esse observou que os professores são peças-chave em qualquer ação que a escola vá desenvolver, por exemplo, a implantação de metodologias e políticas. Tanto podem apresentar uma forte resistência, como podem ser aliados imprescindíveis.

Assim, buscamos com os questionários aplicados aos docentes perceber

como este(a)s entendem a AC, bem como compreender se ele(a)s foram capazes de visualizar mudanças nos sujeitos que participam das células. As afirmativas d(a)os docentes são importantes, pois são eles que passam o maior tempo com os estudantes nas salas de aula e que fazem as avaliações tanto quantitativas, que analisa a dimensão cognitiva, quanto qualitativas, que observa as dimensões emocionais, comportamentais, atitudinais e outros.

Para isso, montamos algumas tabelas com as respostas que o(a)s professore(a)s marcaram nos questionários e a partir das análises que fazemos das informações que constam nessas estruturas de análises, vamos traçando aproximações e distanciamentos dos olhares dos professore(a)s em relação ao dos gestore(a)s e vice-versa. Outra coisa importante para percebermos relaciona-se à aproximação da percepção da gestão e do(a)s professore(a)s e dos que momentos essas percepções se distanciam. Quando falamos isso, estamos pensando nas questões de contribuição, motivos de implantação, constituição de uma escola do campo ou não, participação da comunidade, formas como conheceu a AC, uso da AC em sala de aula, como ocorre a participação na metodologia da Aprendizagem Cooperativa, articulação entre o currículo da escola e a AC, percepção dos docentes sobre a relação entre os conteúdos escolares e a AC.

Um dos primeiros pontos que queremos dar destaque é ao perfil do(a)s professor(a)es no que concerne ao tempo deles no magistério. No questionário essa foi a segunda questão e estava estruturada da seguinte maneira “Tempo de experiência no magistério?”, e como possibilidade de resposta existiam quatro alternativas: menos que cinco, entre cinco e dez, onze a vinte anos ou mais de vinte anos. Percebemos, mediante a organização dos dados na Tabela 2, a seguir, que o(a)s docentes têm em média entre cinco e dez anos de experiência no magistério da Educação Básica:

Tabela 2- Tempo de experiência dos docentes

Tempo de experiência	Nº de professores/as
Menos de cinco anos	6
De 5 a 10 anos	8
De 11 a 20 anos	2
Mais de 20 anos	-
TOTAL	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Essa abertura é fundamental para que o(a) professor(a) possa utilizar dos métodos da AC na sala de aula. Desses dezesseis professore(a)s, oito já conheciam a AC, por um interesse pessoal ou por ter passado por experiências anteriores, conforme evidenciado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3- Formas como conheceu a AC

Meios de divulgação	Nº de professores/as
Escola/diretora	8
Internet	2
Experiência de outras escolas/instituições	5
Autores que estudam a temática	1
Outros	-
TOTAL	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Observamos que a gestão foi fundamental nesse processo de implementação, quando oito professores responderam que conheceram a AC através da gestão escolar. Nove professores afirmaram que não participaram da formação sobre a AC oferecida pela gestão da escola. Independentemente de como se configurou esse afastamento da formação para o trabalho com a AC, isso prejudica o processo quando pensamos que quem conhece pode contribuir para lapidar o processo de execução tirando justamente essa visão reducionista que temos constatado. Como buscar trabalhar com uma metodologia que tem como foco o trabalho em grupo se isso não for uma realidade da equipe que é responsável por implantar, acompanhar e avaliar o trabalho das células? Nesse momento, a troca de experiências, vivências e visões entre os docentes e gestores é fundamental. Esse grupo deveria se configurar como uma das células da escola para discutir justamente as atividades, objetivos, metas, os sujeitos, as particularidades de cada célula de estudantes.

Como, a nosso ver, o reconhecimento dos aspectos ruralistas configura uma escola do campo perguntamos “Você tem conhecimento se a escola é do campo? O resultado foi que dos dezesseis professores, quatorze responderam que sim. Todavia quando perguntamos “Sendo uma escola do campo, esta atende às características, necessidades e expectativas da população do campo?” – nessa questão o(a)s docentes podiam optar por mais de uma alternativa – dois deixaram

de responder pelo motivo de que no ano de 2016 a escola não ter formado as células de estudo. Outro fato a ser mencionado é que um dos professores acrescentou uma alternativa ao questionário, conforme podemos ver na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Sendo uma escola do campo, essa atende às características, necessidades e expectativas da população do campo?

Possibilidades	Nº professores/as
O currículo é adaptado para contemplar as peculiaridades da vida no campo	7
O PPP apresenta em alguma parte, estratégias ou metas específicas sobre a Educação do Campo	5
Não é preparada para atender os saberes do campo	1
Os cursos técnicos oferecidos não contemplam os saberes do campo	-
Atende parcialmente por meio da metodologia da Aprendizagem Cooperativa	-
Atende parcialmente às características, necessidades e expectativas da população do campo	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quando sete professores afirmam que o currículo é adaptado para as particularidades na vida no campo e outros cinco falam do PPP como um espaço que apresenta tais estratégias e/ou metas para essa realidade, não conseguimos compreender as dimensões dessa adaptação. No próprio PPP, não conseguimos identificar nem metas, nem estratégias. O documento possui um referencial teórico, em nenhum momento esse apresenta uma reflexão sobre a Educação do Campo, sujeitos do campo, movimentos do campo, vida no campo e outros elementos que constituem essa particularidade da escola. O que temos enquanto um aspecto do campo é um curso de Agropecuária. Tal fato pode ser entendido como o atendimento parcial que um dos professores adicionou ao questionário.

O fato de que os professores percebem a escola no espaço do campo, mas ao mesmo tempo não a compreendem com uma escola do campo a relação dessa escola com a comunidade ainda é algo que acontece apenas pela AC, e segundo os questionários dos professores, através da disponibilização dos espaços onde as células se reúnem, da formação dessas células e o acompanhamento delas. Veja que não há outro momento em que a comunidade intervém a não ser pelo processo de organização das células, então esse é um canal aberto e contínuo por onde a escola pode começar a reestruturar seu currículo para a realidade a qual está inserida. Três professores foram mais enfáticos e entenderam que esse vínculo através da AC não é suficiente e responderam que não há vínculo algum.

Como estamos pensando o currículo na visão de Pereira, Rocha e Honorato (2013) no qual esse extrapola a dimensão conteudista e as dimensões culturais, políticas, organizacionais de forma geral, pensamos que quando o(a)s docentes falam de uma adaptação curricular poderiam estar adaptando em sala de aula. Então, colocamos a seguinte questão “Você utiliza a metodologia da Aprendizagem Cooperativa na sua prática pedagógica?” Dos professores, dois ficaram sem responder, tendo em vista a escola não ter formado células de estudo em 2016. As respostas dos demais professores geraram a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Uso da AC em sala de aula

Alternativas	Nº professores/as
Quase sempre	2
Eventualmente	7
Quase nunca	2
Nunca	1
Não conheço tais métodos	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Observamos que ocorre uma incidência da AC em sala de aula com a maioria dos professores, mesmo com um que diz que nunca usou e dois que afirmam não conhecer. Entre os dezesseis professores, um não respondeu a tal questão por afirmar que as células não estão funcionando no ano letivo de 2016. Mas, a pergunta era sobre as suas práticas em sala de aula. Assim, o que podemos entender dessa situação é que o uso do método vem gerando um redirecionamento na prática docente, mesmo que exista a resistência entre uma pequena quantidade de professores, que aqui são três. Afirmer, que não conhece a metodologia dentro de um espaço escolar que a utiliza há três anos pode incidir sobre uma reflexão de como esse profissional aproveita as formações que a escola oferece. Na fala dos gestores, foi possível perceber certa ênfase nesses processos formativos para atuação na AC. A partir dessas falas, nota-se um processo formativo tímido que requer um olhar mais focado para essa formação.

Quando entendemos que há uma necessidade de intensificar o trabalho na formação dos profissionais desde a gestão até os docentes sobre a AC, não inviabiliza o que já vem acontecendo na escola. Que existem mudanças positivas não temos dúvidas, mas que essas podem ser bem maiores, é um fato. Os próprios

docentes reconhecem tal necessidade, questionados sobre as mudanças que essa metodologia causa nas questões atitudinais, conceituais e procedimentais, oito afirmam que percebem essas mudanças, cinco dizem que não sabem dizer e dois dizem que não há mudança, esses últimos afirmam que optaram por essa alternativa, porque em 2016 a escola não possui células.

Das três dimensões que citamos: atitudinais, conceituais e procedimentais, as procedimentais é a que é mais destacada pelos professores. Essa divisão que fizemos nos impactos da AC dentro do processo de ensino-aprendizagem podem ser mais bem compreendida pelos estudos de Zabala (1998, p. 42-48) quando ele diz que:

[...] aborda os conteúdos em três categorias atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, idéias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os estudantes construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do estudante em sua realidade.

Assim, observamos que a escola e seus profissionais estão caminhando para a efetivação da AC de forma a atingir a sua capacidade total na formação humana de sujeitos críticos e protagonistas.

Questionados sobre outras formas de participação no processo de organização do dia a dia das células, o mesmo professor que não respondeu à questão que trabalhamos anteriormente repetiu seu ato e justificou utilizando o mesmo motivo explanado anteriormente, conforme apresentamos na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Como ocorre a participação na metodologia da aprendizagem cooperativa

Ações	Nº professores/as
No planejamento das ações	9
Na construção do material	5
Na formação das células de estudo	5
No acompanhamento e monitoramento das células de estudo a distância	-
No acompanhamento e monitoramento das células de estudo na comunidade	-
Não participo	-
Outros	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Como nessa questão os participantes podiam marcar mais de uma alternativa, obtivemos um quantitativo maior do que os dezesseis profissionais que responderam o questionário. É perceptível que as respostas se concentram em três itens, a saber: no planejamento das ações, na construção do material e na formação das células de estudo. Isso vem gerando uma divisão e distribuição desse(a)s professore(a)s entre as atividades que são necessárias para organizar as células. Contudo, no acompanhamento e monitoramento das células, seja à distância ou na comunidade, não há participação direta do(a) professor(a), o que reforça a fala do(a)s gestor(a)s quando indagados na entrevista, responderam que a coordenação pedagógica é responsável pelos ajustes necessários.

No início dessas análises percebemos que mais de oito dos profissionais não participaram da formação sobre a AC.

No entanto, quando questionados sobre a coletividade, cooperação, diálogo na construção da AC, apenas três falam que esse movimento não existe. Enquanto os demais afirmaram que essa colaboração acontece em várias dimensões, entre elas: no planejamento coletivo; na socialização de material para contribuir com as aulas; na troca de experiências, vivências e inovações; nas discussões sobre o currículo e não apresentam propostas para as mudanças na organização escolar. Apenas um professor afirma que essa cooperação também ocorre quando a comunidade é envolvida, e um professor não respondeu, conforme explicitado na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 – Há cooperação entre os professores?

Ações	Nº professores/as
Planejam coletivamente	11
Disponibilizam material, contribuindo para as aulas	8
Trocam experiências, vivenciam inovações coletivamente	8
Discutem o currículo e apresentam propostas	3
Envolve a relação com a comunidade	1
Não existe cooperação	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Foi necessário compreender se existe uma articulação entre o currículo escolar e a AC. Os resultados dos questionários nos mostraram que existe a articulação, mas não numa dimensão do que Pereira, Rocha e Honorato (2013) chamam de currículo oficial, que seria um preceito por meio do PPP sobre como e

em que espaços essa articulação ocorre. A Tabela 8, a seguir, apresenta estes dados da articulação entre currículo e AC:

Tabela 8 - Articulação entre o currículo da escola e a AC

Alternativas	Nº professores/as
Sempre	6
Muitas vezes	3
Algumas vezes	3
Raramente	1
Nunca	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Uma das questões que levantamos sobre o fato de tais práticas curriculares acontecerem numa dimensão extracurricular oficial é a falta de diretrizes que encaminhem essas práticas em uma mesma direção, o que abre espaço para que as singularidades dos professores acabem interferindo demais no processo, o que pode até não ser negativo, mas é necessário um acompanhamento para perceber o impacto disso no processo de organização das práticas da AC e das células. Continuamos direcionando as questões, querendo compreender como é a percepção dos docentes sobre a relação entre os conteúdos escolares e a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa. E ainda, para tentar entender se existe a possibilidade dessas células estarem indo além de conteúdos de Português e Matemática. A Tabela 9, a seguir, mostra o que obtivemos como resposta:

Tabela 9 - Percepção dos docentes sobre a relação entre os conteúdos escolares e a AC

Alternativas	Nº professores/as
Conteúdos trabalhados em sala de aula	8
Conteúdos voltados para o ingresso na universidade/ENEM	12
Conteúdo relacionados aos problemas sociais da comunidade local	1
Não há uma relação entre os conteúdos escolar com as células de estudo	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os dados revelam que as células focam prioritariamente em conteúdos relacionados aos exames externos e ao acesso ao Ensino Superior. O que não pode ser encarado como algo ruim, mas que nos preocupa pela descaracterização contínua do sujeito do campo, sujeito esse que podia e pode se tornar ator na transformação e/ou superação das dificuldades do campo e que está sendo

encaminhado por uma vertente em que o conhecimento legítimo é sempre o da cidade.

Aqui resgatamos as ideias de Arroyo (2007) quando ele trata do direito que os educandos têm de verem suas marcas culturais no processo de ensino-aprendizagem e no currículo que a escola constrói. Os educandos não podem se sentir desligados de sua cultura dentro do espaço escolar e isso ocorre quando a realidade escolar e o currículo não consideram os aspectos dos sujeitos e das diversas culturas que eles recebem. Mais uma vez, três professore(a)s afirmam que esse vínculo com os conteúdos nem existe.

Por fim, uma das questões que quisemos entender é como a AC contribui para o protagonismo do sujeito e da própria comunidade. Do(a)s professore(a)s que responderam essa questão, cinco deixaram de responder pela falta de células no ano letivo corrente, uma vez que ingressaram na escola em 2016. Nove professores responderam que o protagonismo estudantil, para eles, acontece no momento em que eles começam a se ajudar dentro das células; e quatro professores destacaram que o protagonismo acontece na “ação-reflexão-ação”, o que caminha na proposta de Freire (1996) em que o(a)s estudantes precisam associar os conhecimentos com a realidade em que estão imersos causando transformações e movimento nessa comunidade. A Tabela 10, a seguir, apresenta estes resultados sistematizados:

Tabela 10 – A Aprendizagem Cooperativa tem contribuído para o fortalecimento do protagonismo estudantil e comunitário

Alternativas	Nº professores/as
No momento em que o estudante se torna participante do processo de ensino, ao ajudar uns aos outros.	9
No momento em que, além de compor um grupo de aprendizagem, participam das questões da comunidade.	1
No momento em que atuam como personagem principal de uma iniciativa, numa atividade, projeto que tenha relação com os problemas, seja na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo.	4
No momento em que, ao ter um papel a ser desempenhado, função específica no grupo	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Até aqui o que a escola desenvolveu por conta própria, foi algo que indiscutivelmente causou mudanças na forma de pensar a organização escolar, curricular, política. O que entendemos ser algo que torna possível uma intervenção com a iniciativa de formar os profissionais dessa escola e dar subsídios para as

células de forma mais eficiente. Trabalhar com a AC é um movimento de reflexão contínua, não só dos estudantes que compõem a célula, mas de todos os envolvidos que precisam avaliar o processo e se avaliar enquanto atores dele.

No próximo capítulo iremos estruturar uma proposta de intervenção que venha a contribuir com o fortalecimento dessa metodologia que, como visto, só vem contribuindo com a formação desses sujeitos.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA 19ª CREDE

Mediante a análise da implementação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, que vem sendo desenvolvida na escola campo desta pesquisa desde 2013, foi possível perceber, por meio da fala dos sujeitos, a potencialidade desse metodologia de ensino no processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens da cidade de Jardim/CE. O processo de fortalecimento e ampliação é uma oportunidade de desenvolver uma das características da Aprendizagem Cooperativa à Competência Social. A AC, segundo os sujeitos pesquisados, desenvolve nos estudantes habilidades como liderança, escuta ativa, comunicação e resolução de conflitos.

Embora, na referida escola, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa esteja apresentando bons resultados, percebemos, a partir das falas, algumas fragilidades, entre elas a ausência da AC no PPP da escola, a falta de divulgação mais eficaz entre a comunidade, a formação propedêutica voltada às avaliações externas, entre outros aspectos que precisam ser pensados e reformulados para atender à comunidade local, que, em sua maioria, é do campo.

Portanto, antes de disseminar e buscar implementar a AC em outras escolas pertencentes a 19ª CREDE, faz-se necessário fortalecer os processos que essa exige no local onde ela já acontece. Em outras palavras, é necessária a institucionalização, para que a escola junto com a comunidade possa assumir o compromisso de uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Todavia, como a responsabilidade de nossa ação recai sobre a 19ª CREDE, os gastos que possam ser gerados passam pela responsabilidade do Governo do Estado do Ceará. Pensando na atual situação financeira que o país se encontra e nas inúmeras restrições que vêm sendo colocadas para a educação, nossa proposta de intervenção pode ser aplicada inicialmente com alguns remanejamentos¹⁰ e a utilização de materiais e estruturas já existentes na CREDE.

Assim, o que pretendemos é propor a criação de um Núcleo de Aprendizagem Cooperativa (NAC). Esse núcleo terá como objetivo (ou finalidade) refletir sobre as

¹⁰ O que entendemos por remanejamento é o fato de inserir nesse núcleo por profissionais da CREDE e da escola que já desenvolvem ações dentro da AC.

possibilidades de ajustes, de viabilidade e de desenhar a ampliação e implementação nas demais escolas que compõem essa CREDE.

O NAC seria formado por profissionais da CREDE (supervisor(a) pedagógico(a) e superintendentes) e da escola (diretor(a), coordenador(a)s pedagógico(a)s e professor(a)s que já desenvolvem ações dentro da AC. Pois, esses já conhecem a proposta, seus limites e contribuições, podendo assim ter um maior conhecimento e a possibilidade de atender às condições exigidas (básicas) para a implementação desta proposta.

No Quadro1, a seguir, apresentamos os problemas identificados na pesquisa, as ações propostas, bem como os responsáveis e os prazos de cumprimento:

Quadro 1 - Criação do Núcleo de Aprendizagem Cooperativa

PROBLEMAS IDENTIFICADOS	O QUÊ?	QUANDO?	QUEM?
Ausência de formação sobre metodologia da AC na prática pedagógica.	Formação continuada para o(a)s gestor(a)s, professores e estudantes.	2ª semana de cada mês.	CEDEA (orientador, superintendentes e coordenador regional do Projeto Diretor de Turma)
Células de AC com foco prioritário em conteúdos voltados para as avaliações externas e ingresso no vestibular	Intercâmbio entre estudantes para socialização de saberes e troca de experiências sobre a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa	Semestralmente	Estudantes, professores e gestores
Falta de acompanhamento e monitoramento das células de estudo que correlacione conhecimento científico, empírico e atitudinal.	Monitoramento e avaliação sistemática das Células de Aprendizagem Cooperativas.	Mensalmente.	Gestores, superintendentes e coordenador regional do Projeto Diretor de Turma
Distanciamento da visão por meio dos docentes, dos aspectos ruralistas que configuram a escola como escola de campo e descontextualização do currículo escolar.	Articulação e participação em reuniões locais de associações nas comunidades onde residem os estudantes e promoção de amplo debate sobre o currículo que atenda os anseios de todos.	Mensalmente.	Gestores, professores, estudantes, superintendentes e coordenador regional do Projeto Diretor de Turma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Nesta perspectiva, apresentada no quadro-resumo, seguem as ações detalhadamente:

Ação 1 – Promover formação sobre a Metodologia da AC com gestores e professores da CREDE 19 sob coordenação da CEDEA

Em nosso estudo, percebemos que a metodologia da AC quando implantada na escola pesquisada revelou a necessidade do núcleo gestor, professor(a)s e estudantes terem maior apropriação desta metodologia como potencializadora na construção dessa formação.

Portanto, se faz necessário que os envolvidos estejam abertos a novas perspectivas de aprendizagem, bem como, a criação de um espaço de discussão e contribuição para a construção do conhecimento acadêmico e o entendimento de sua prática como fator importante na formação do sujeito. A formação em serviço é uma prática que favorece o crescimento profissional e contribui para a melhoria da prática pedagógica.

Objetivos específicos da ação:

- 1- Fortalecer o processo de formação em serviço dos gestores e professores da escola em estudo;
- 2- Oportunizar o conhecimento e vivência das metodologias da AC através da realização de oficinas;
- 3- Elaborar material de apoio didático pedagógico para utilizar na escola.

Precisamos entender que para maior apropriação da metodologia da AC se faz necessário uma formação permanente em serviço, a inclusão da metodologia nos documentos oficiais da escola para maior sensibilização de todos.

O envolvimento dos professores nas discussões, na aproximação dos relatos dos estudantes, no compartilhamento do conhecimento e construção do saber fará com que a aprendizagem aconteça tanto para os estudantes como para os professores. Porque embora a metodologia da Aprendizagem Cooperativa dê ênfase ao estudante como protagonista, o professor é indispensável no processo, exercendo o papel de observador, facilitador e incentivador.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa está favorecendo a aprendizagem na referida escola, mesmo sabendo que não houve uma preparação na prática. Dessa maneira, entendemos que a 19ª CREDE deve oportunizar essa formação, bem como a criação do Núcleo de Aprendizagem Cooperativa para fortalecimento da ação.

No entanto, o desafio para a implantação da formação continuada é imenso,

pois há aqueles que resistem, seja por falta de interesse, de tempo ou, simplesmente, de comprometimento com o seu trabalho.

No ambiente da educação, faz-se necessário promover uma constante reflexão com o corpo docente a fim de esclarecer a importância dessa formação em serviço, mostrando seus inúmeros benefícios: possibilidade de autoavaliação, de reorganização da prática pedagógica, de entender a escola como espaço de pesquisa, inovação e transformação, dentre outros.

Ação 2 – Promover intercâmbio entre os estudantes para conhecimento e vivências das Células de Aprendizagem Cooperativas

A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa tem como objetivo principal o desenvolvimento de um estudante protagonista, capaz de se colocar como sujeito da sua aprendizagem. Nesse sentido, a formação de Células Cooperativas na escola deve surgir, inicialmente, do interesse dos próprios estudantes, facilitando sua aceitação por parte dos jovens e consequentemente, aumentando as chances de sucesso dessas células para os objetivos as quais se propõem.

Objetivos específicos da ação:

- 1- Proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre o funcionamento das Células de Aprendizagem Cooperativa e a importância de cada membro dentro do grupo.
- 2- Promover a troca de experiências e saberes e vivenciar na prática a metodologia da Aprendizagem Cooperativa;
- 3- Estimular nos estudantes o protagonismo juvenil, através da colaboração e solidariedade em busca do bem comum

Tomando por base a teoria Vigotskyana, onde o *“ser humano cresce num ambiente social e a sua interação com as outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento”*, a promoção de encontros para troca de experiências proporcionarão aos estudantes um espaço de efetiva aprendizagem, através do estabelecimento de interações construtivas, de relações bem mais positivas entre os jovens, onde se prevalece o bem comum, o respeito à diversidade de idéias, valores, crenças e estilos de vida.

A vivência da metodologia da AC oportunizará aos estudantes a atualização de informações, a reflexão sobre seus pontos de vista, sua maneira de ver o

mundo, levando-os a um autoquestionamento, uma autoavaliação sobre sua postura na comunidade em que está inserido. Ampliará ainda a compreensão de o conhecimento é uma consequência do trabalho do grupo, que se constrói coletivamente. E que esse conhecimento não se restringe apenas cognitivo, mas melhora a vida relacional e emocional, desenvolve habilidades sociais e atitudes de cooperação voltadas para a possibilidade de transformação social e de desenvolvimento local.

Ação 3 – Monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações realizadas nas células de aprendizagem.

O acompanhamento pedagógico é uma estratégia de intervenção que favorece práticas efetivas no âmbito da aprendizagem, pois permite que sejam realizadas intervenções específicas com o estudante ou grupo de estudantes, de acordo com as dificuldades apresentadas, possibilitando o redimensionamento de rotas de aprendizagem e uma real percepção dos avanços alcançados por eles. Para isso, faz-se necessário a realização de roteiros de estudos, observação dos grupos, visitas às células de aprendizagem, rodas de conversa, reuniões com os envolvidos (familiares, estudantes, docentes, coordenadore(a)s escolares e gestor(a)es) e avaliações sistemáticas.

Objetivos específicos:

- 1- Acompanhar a realização das atividades nas células de aprendizagem coletando dados amostrais;
- 2- Perceber se as práticas realizadas em sala de aula colaboram com o desenvolvimento e autonomia dos estudantes para a construção do conhecimento;
- 3- Intervir, quando necessário, nas práticas, tanto da sala de aula, quanto domiciliares a fim de garantir um efetivo aproveitamento do tempo de estudo dos estudantes;
- 4- Reconstruir/construir novas práticas que ressignifiquem o papel do estudante na sua formação;
- 5- Estudar com o colega, dividir conhecimentos e deixar de ver o professor como figura central do processo de ensino-aprendizagem na escola, são características inerentes à Aprendizagem Cooperativa;

- 6- Sistematizar avaliações de impacto das células de AC na aprendizagem cognitiva e atitudinal dos estudantes.

A implantação das células de aprendizagem na escola, visando contribuir para a melhoria da aprendizagem é um desafio, por isso é preciso estar atento para não incorrer num erro, que é o de cair num modismo e prejudicar ainda mais o ensino público brasileiro.

Assim é extremamente necessária e relevante a implantação de avaliações periódicas que possibilitem aos educadores analisar o impacto dessa ação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, intervindo, quando necessário, nas práticas, tanto de sala de aula, quanto domiciliares a fim de garantir um efetivo aproveitamento do tempo de estudos dos estudantes e seu desempenho como protagonista, sujeito de transformação.

O planejamento sistematizado e constante é indispensável para que o(a)s educadore(a)s possam replanejar as rotas de estudo, baseando-se nos ritmos de aprendizagem, dificuldades dos estudantes e aplicação do currículo escolar. Possibilita ainda, reconstruir/construir novas práticas que ressignifiquem o papel do estudante na sua formação intelectual, para sair de um sistema de educação altamente tradicional, que valoriza muito mais a figura do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem do que o papel do(a) estudante na construção do conhecimento.

Ação 3 – Aproximar a escola (núcleo gestor e corpo docente) do contexto sociocultural da comunidade na qual está inserida

Promover reuniões que possibilitem a participação dos membros das associações comunitárias, a fim de conhecer os problemas e desafios enfrentados pelos estudantes e seus familiares e buscar contribuir para a melhoria das comunidades.

Objetivos específicos:

- 1- Dar subsídios aos educadores para replanejarem ações pertinentes e exequíveis que favoreçam de fato a aprendizagem;
- 2- Facilitar para os docentes a contextualização dos conteúdos curriculares com o conhecimento empírico dos estudantes;
- 3- Desenvolver os laços humanos, afetivos e emocionais entre escola e

comunidade, de forma que a comunidade compreenda a função social da escola e colabore para o cumprimento do seu papel, valorizando o trabalho dos estudantes, a aprendizagem e se empoderando mediante as problemáticas da população do campo.

- 4- Oportunizar aos gestore(a)s e educadore(a)s a participação nas reuniões da comunidade a qual o aluno está inserido, levando-os a conhecerem os problemas dos alunos e os desafios por eles enfrentados.

O envolvimento destes atores nessas reuniões produz uma efetiva aprendizagem tanto por parte do(a)s estudantes como do(a)s professore(a)s, estabelecendo laços afetivos e emocionais entre ambos o que nos leva a crer numa maior compreensão e o empoderamento de todos na problemática do aluno do campo. Abre uma possibilidade para que a escola ultrapasse os seus muros e estabeleça um amplo debate sobre como conciliar os saberes, culturas e histórias das comunidades com o currículo escolar que atenda os anseios de todos, gerando interação e sucesso dos estudantes. Oportunizando a estes o sentimento de pertença, preparando-os para interferir positivamente na sociedade, atuando como verdadeiros protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar os elementos introdutórios deste trabalho propusemos como pano de fundo a discussão sobre a Aprendizagem Cooperativa e suas contribuições como metodologia utilizada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvida em tempo integral pela SEDUC/CE. O estudo de caso nos levou a pensar questões sobre formação humana, protagonismo juvenil, organização escolar, curricular, relação entre a escola e a sociedade, a configuração da escola do campo e etc.

O estudo evidenciou também os desafios da escola que, de forma autônoma, buscou, estudou, implantou a AC, destacando os desafios que a equipe escolar encarou principalmente com a falta de informação e formação para o trabalho com tal método. Em relação a essa oferta, consideramos a necessidade da 19ª CREDE intervir e auxiliar nesse processo, bem como expandi-lo a todas as escolas dessa CREDE, garantindo assim a possibilidade de superação das dificuldades e a formação de sujeitos em sua plenitude, nas dimensões cognitivas, emocionais, éticas, culturais.

Nos achados da pesquisa encontramos nas falas do(a)s gestores e percepções do(a)s professore(a)s a falta de formação apropriada e sistemática, bem como uma necessidade de maior aproximação da escola à comunidade. Apresentamos assim ações a serem desenvolvidas pela 19ª CREDE tais como: formação sobre a metodologia da AC, com intuito de ampliar o conhecimento e a interação entre os diversos atores escolares, e ressignificar as práticas pedagógicas; intercâmbio entre estudantes para troca de experiências e vivência da metodologia AC, objetivando ampliar a criação de novas células e aprimorar as existentes, com foco no desenvolvimento do protagonismo estudantil e não apenas com foco conteudista, voltado para avaliações externas e ingresso nas universidades; monitoramento das ações nas células de aprendizagem e sistematização do processo de avaliação, com finalidade de promover o acompanhamento contínuo ao trabalho das células de AC, a sua inserção na comunidade, aproveitamento nos estudos, mudanças de comportamento e nas relações interpessoais, participação ativa na gestão escolar, proporcionando assim o redimensionamento de rotas quando necessário; e aproximação da escola com a comunidade a qual os alunos estão inseridos como forma de empoderamento e

compreensão das problemáticas enfrentadas pela população do campo, abrindo para isso um canal de diálogo com associações, líderes comunitários e grupos sociais dentre outros, visando promover a integração entre comunidade e escola, o repensar do currículo adotado na escola, desarticulado com a realidade na qual está inserida, bem como o fortalecimento das células de AC na comunidade na perspectiva da possibilidade de transformação social e desenvolvimento local. A escola que está aberta a reflexão, que traz para seu cotidiano a contextualização das necessidades humanas e sociais, que reconhece e valoriza os conhecimentos empíricos, histórias de vida e cultura de sua comunidade, estão mais propensas a formar indivíduos que se sintam preparados para interferir na comunidade, conhecendo os problemas, aptos a solucioná-los, que busquem o bem social, atuando como verdadeiros protagonistas. Dessa forma a escola estará rompendo com a cultura da exclusão e reprodução das desigualdades, promovendo o a inclusão por meio da educação.

Assim, propusemos um conjunto de iniciativas a serem implementadas para a fundação de um núcleo destinado a pensar a formação dos profissionais, da comunidade, formação das células, avaliação dos processos, políticas de financiamento, organização e formação.

Por fim, os resultados obtidos por este estudo, sobretudo aqueles relacionados ao desempenho acadêmico que apresentaram crescimentos expressivos justificam a vinculação desses recursos, com vista à consolidação desse método como uma estratégia de melhoria da qualidade do Ensino Médio cearense e, conseqüentemente, contribuir para a redução das desigualdades sociais por meio da elevação do nível de escolaridade da população cearense e formação de uma juventude mais consciente, participativa e solidária, capaz de promover a transformação social e desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, M.; MAZZETO, S. E. Mútua Cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação. **PerCursos**, 2007. Disponível em: <revistas.udesc.br>. Acesso em: 31 ago. 2015.

APPLE, M.. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARROYO, Miguel González. **EDUCANDOS E EDUCADORES: seus direitos e o currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2008.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____, Miguel González. **Currículo: território em Disputa**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

_____, Miguel González. **Currículo**, território em disputa. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª edição, 2013.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Culturas rebeldes**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35. Ed. Brasília, 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CARVALHO, Frank Viana. Estratégias e recursos de ensino através da Aprendizagem Cooperativa aplicados aos graduandos da Licenciatura em Ciências Biológicas. **Scientia Vitae**, vol.1, n.1, 2013. Disponível em: <http://www.revistaifpsr.com/sv_1_1_frank.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____, Frank Viana. **Trabalho em equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação**. São Paulo, Editora Scortecci, 1ª edição, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: **Identidade e Políticas Públicas**. v. 4, Brasília, 2002.

CEARÁ (Estado). Lei nº 15.236, de 06 de dezembro de 2012. **Denomina Dr. Napoleão Neves da Luz, a escola profissionalizante no município de Jardim**. Diário Oficial do estado do Ceará. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44209379/doece-caderno-1-12-12-2012-pg-1>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____, Decreto nº 31.221, de 03 de junho de 2013. **Dispõe sobre a denominação e quantitativo de cargos de direção e assessoramento por estabelecimento de ensino**. Diário Oficial do estado do Ceará. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55226686/doece-caderno-1-06-06-2013-pg-5>>. Acesso em: 13 set. 2015.

COSTA, Maria Zuleide da. Currículo e Autopoiése: um espaço vivo de construção do conhecimento. **Anais da ANPED**, 2007. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3600-int.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Editora Penso, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DIAS, R. H. L.; NASCIMENTO, D. M. N.; FIALHO, L. M. F. A aprendizagem cooperativa no processo de ensino-aprendizagem: perspectivas do grupo de estudo do curso de licenciatura em geografia da UFC. **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011.

FONTES, A e FREIXOS, O. **Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa**, Lisboa: Livros Horizontes, 2004.FIRMIANO, E. P.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba, SP; Vila das Letras, 2007.

_____, Paulo. **A Educação** São Paulo: paz e terra, 2011.

FREITAS, L. e FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa**. Porto; edições Asa, 2003.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE, 2011.

GOMES, Maria do Carmo. **Aprendizagem cooperativa como recurso metodológico e pedagógico dentro das aulas de educação física do Ensino Médio**. 2012. 83 f. Monografia em Educação Física Escolar (Especialização), Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

GONÇALVES, R.A.B.; GONÇALVES, R.G. Metodologias participativas na construção de saberes sobre a relação comunidade e escola. **Revista do Difere**, v. 2, n. 3, ago/2012.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Leading The Cooperative School**. Edina, Minnesota: Interection Book Company, 1994.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. A Aprendizagem Cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? **Change**, Jul/Aug98, Vol. 30, Issue4, p26. Disponível em <<http://unjobs.org/authors/roger-t.-johnson>>. Acesso em: 9 de mar. 2016.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. **Cooperation and competition: Teory and Research**. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, E.J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

LOPES, J.; SILVA, H.S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia pratico para os professores**. Editora Lidel. 2009.

MAGALHÃES, Alice Maria Carvalho. **A Aprendizagem Cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos estudantes**. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade. Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M.S.t e MOISES,T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Rev. NUFEN [online]**. 2011, vol.3, n.1, pp. 17-40. ISSN 2175-2591. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**, vol2, nº 3, 2008. PRECE. Programa de Educação em Células Cooperativas. Histórico. Disponível em: <www.prece.ufc.br>. Acesso em: 16 set. 2015.

PPP. Projeto Político Pedagógico da **Escola Estadual de Educação Profissional** pesquisada, 2013.

PEREIRA, M. e SANCHES, I. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

PEREIRA, M.Z.C. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 57p.

PEREIRA, M.Z.C; ROCHA, N.F.E; HONORATO, R.F.S. Conversas Sobre o Currículo. IN: PEREIRA, M.Z.C; ALBINO, A.C.A. **Ensaio sobre questões curriculares**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/index.php/press/catalog/book/113>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

PINHO, Eduardo Martins de; FERREIRA, Carlos Alberto; LOPES, José Pinto. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12301>. Acesso em: 08 dez. 2015.

PRECE. Programa de Educação em Células Cooperativas. **Histórico**. Disponível em: <www.prece.ufc.br>. Acesso em: 12 set. 2015.

RODRIGUES, F.A.A. Instituto **Coração de Estudante**: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste – Ceará. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

SALMON, David. Joseph Lancaster. **London**: The British and foreign schools society, 1904.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGE. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação do Estado. Disponível em: <<http://sige.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

SILVA, Anderson Jesus e GAUCHE, Ricardo. Aprendizagem Cooperativa MP ensino de Química: uma proposta de abordagem em sala de aula. Trabalho apresentado no VII ENPEC – **Encontro Nacional de pesquisa em educação e ciência**.

Florianópolis -SC, 2009.

SPAECE. **Divulgação de resultados.** 2013. Disponível em: <www.spaeece.caedufjf.net>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

UNESCO. **Coleção Abrindo espaços: educação e cultura para a paz.** Brasília, 2008.

UFC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis.** Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/programas-e-acoess/231-pacce-programa-de-aprendizagem-cooperativa-em-celulas-estudantis>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Souza; SILVA, Márcia Ferreira Neves da.; LIMA, Carolina de Almeida; MELO, Eduardo dos Anjos Tenório de. Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores. **RIC - Revista de Informação Contábil**, vol. 2, n.1, p. 72-83, out-dez/2007. Disponível em:<www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/viewFile/65/51>. Acesso em: 15 abr. 2015.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun.2013. Disponível em:<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

YOUNG, Michael, F. D. Education, globalisation and the “voice of knowledge”. **Journal of Education and Work**, Special Issue, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

APENDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

Entrevistadora – Eliana Nunes Estrela

Entrevistado – Gestores escolares (1 diretor, 2 coordenadores) da escola.

Inicialmente, agradecer a disponibilidade dos entrevistados e informá-los acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo e análise dos resultados. Solicitar permissão para que seja gravada.

- 1) Qual o perfil dos gestores (nome, formação acadêmica, função desempenhada na escola - 1 diretora, 2 coordenadores escolares), forma de ingresso (para a função de gestor), tempo de experiência na rede e/ou EEEP).

Questões:

1. Conte-me um pouco sobre sua experiência com a metodologia da AC e como ela chegou à escola?
2. Como a metodologia da aprendizagem cooperativa se desenvolve na escola? Quais atores estão envolvidos nela?
3. Conte-me um pouco como foi disseminada na escola para os professores, alunos, pais e comunidade? Como ocorreu a adesão por parte dos professores, alunos e comunidade?
4. Que ações foram traçadas para a implementação da Aprendizagem Cooperativa e destas quais foram realizadas?
5. Existe a formação de células de estudo, é verdade? Como acontecem a formação e acompanhamento?
6. Do ponto de vista do gestor, qual seu papel na constituição das células e na metodologia da AC?
7. Sobre as células de estudo, de que maneira a comunidade participa?
8. Em relação a essa metodologia da AC quais as principais barreiras enfrentadas? Essas barreiras foram rompidas? Como?

9. Sobre o papel das células, você reconhece um movimento da escola para a comunidade ou da comunidade para a escola? Como se dá esta relação?
10. Como os professores receberam a ideia da Aprendizagem Cooperativa na escola? E de que forma participam desse processo? Quais as responsabilidades de cada ator na Aprendizagem Cooperativa e no desenvolvimento das células?
11. Considerando que essa escola é rural, como trabalha para desenvolver os saberes do campo, seja no seu PPP, no seu currículo ou nas metodologias implementadas?
12. Conte-me como a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa faz interação com as características , necessidades e expectativas da população do campo.
13. Há alguma relação entre protagonismo juvenil e escola a partir da metodologia da aprendizagem cooperativa? Se sim, como acontece?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

Esse questionário será respondido por 18 professores que fazem parte da base comum da escola.

Caro (a) Professor (a),

O presente questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica para que se possa obter dados e informações acerca da implementação da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa desenvolvida na escola.

A pesquisa visa coletar informações dos atores que vivenciam esse processo. O objetivo é compreender de que forma a metodologia da aprendizagem cooperativa se desenvolve na escola a partir de dois eixos: currículo e aproximação escola-comunidade.

Identificação:

1. Área de formação:

2. Tempo de experiência no magistério:

- ☐ Menos de cinco anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

3. Como você conheceu a metodologia da aprendizagem cooperativa?

- ☐ Escola/diretora
- ☐ Internet
- ☐ Experiência de outras escolas/instituições
- ☐ Autores que estudam a temática
- ☐ Famílias /comunidade do entorno escolar
- ☐ outros

4. Você tem conhecimento que esta escola é rural?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Sendo uma escola rural, esta atende as características, necessidades e expectativas da população do campo?

- ☐ O currículo é adaptado para contemplar as peculiaridades da vida rural.
- ☐ O PPP apresenta em alguma parte, estratégias ou metas específicas sobre educação do campo.
- ☐ Não é preparada para atender os saberes do campo.
- ☐ Os cursos técnicos oferecidos não contemplam os saberes do campo.
- ☐ Atende parcialmente por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa.

6. Você participou de alguma formação (treinamento, capacitação, ETC) sobre metodologia da aprendizagem cooperativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Você utiliza os métodos da aprendizagem cooperativa (co-op co-op, joingsaw,

verdade ou mentira, investigativo em grupo, ETC) na sua prática pedagógica?

- ☐ Quase sempre
- ☐ Eventualmente
- ☐ Quase nunca
- ☐ Nunca
- ☐ Não conheço tais métodos

Nas questões de 8 a 15 mais de uma opção pode ser escolhida.

8. De que forma você participa da metodologia da aprendizagem cooperativa?

- ☐ No planejamento das ações
- ☐ Na construção de material
- ☐ Na formação das células de estudo
- ☐ No acompanhamento e monitoramento das células de estudo a distância
- ☐ No acompanhamento e monitoramento das células de estudo na comunidade
- ☐ Não participo
- ☐ Outros

9. Há cooperação entre os professores, quando:

- ☐ Planejam coletivamente
- ☐ Disponibilizam material, contribuindo para as aulas
- ☐ Trocam experiências, vivenciam inovações coletivamente
- ☐ Discutem o currículo e apresentam propostas
- ☐ Envolve a relação com a comunidade
- ☐ Não existe cooperação

10. É sabido o quanto é salutar um clima escolar favorável, em que os professores participam ativamente dos processos escolares. Nesse sentido, de que forma está posto o diálogo entre os professores?

- ☐ Colaborativa, por haver um trabalho conjunto, em equipe, troca de experiências, ideias e práticas.
- ☐ Participativa, pelo envolvimento ativo em todos os processos da escola.
- ☐ Cooperativa, no sentido de um cooperar com o outro na definição de papéis, estipular tarefas.
- ☐ Não existe

11. Existe uma articulação entre as exigências do currículo e as atividades cooperativas de aprendizagem desenvolvida nas células?

- ☐ Sempre
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12. A metodologia da aprendizagem cooperativa tem contribuído para a mudança de postura dos alunos? Seja de melhor disciplina em relação aos estudos, a forma como pensa e socializa as questões, o comportamento e outras atitudes.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Justifique _____

13. De que forma se dá a relação escola-comunidade nas células?

- ☐ Na própria formação das células
- ☐ Na formação e no acompanhamento das células
- ☐ Na disponibilização das residências para acolher as células
- ☐ Na participação da comunidade nas discussões
- ☐ Não existe relação
- ☐ Outra: _____

14. As células de estudo abordam que tipo de conteúdos?

- ☐ Conteúdos trabalhados em sala de aula
- ☐ Conteúdos voltados para o ingresso na universidade/ENEM
- ☐ Conteúdos relacionados aos problemas sociais da comunidade local
- ☐ Não há uma relação do conteúdo escolar com as células de estudo.

15. A metodologia da aprendizagem cooperativa tem contribuído para o fortalecimento do protagonismo estudantil e comunitário? Como isso acontece?

- ☐ No momento que o aluno se torna participante do processo de ensino, ao ajudar uns aos outros.
- ☐ No momento em que....Além de compor um grupo de aprendizagem, participam das questões da comunidade.
- ☐ No momento em que atuam como personagem principal de uma iniciativa, numa atividade, projeto que tenha relação com os problemas, seja na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo.
- ☐ No momento em que, ao ter um papel a ser desempenhado, uma função específica no grupo.