



Disparadas juvenis: a experiência cearense da Escola Alan Pinho Tabosa com juventude negra, pobre, escolarizada e comprometida

Talita Feitosa de Moisés Queiroz

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5925-5011>

Verônica Salgueiro do Nascimento

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Estudos Interdisciplinares, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4903-5445>

“A morte, o destino, tudo estava fora do lugar”¹: reflexões iniciais

Atualmente, o número de jovens brasileiros na faixa etária entre 15 e 29 anos é de aproximadamente 47,8 milhões. O Anuário de Segurança Pública de 2021 apontou que entre as mortes violentas intencionais 54,3% das vítimas eram jovens e destas 76,2% eram negras. Dentre as vítimas em intervenções policiais 76,2% tinham entre 12 e 29 anos e 78,9% eram negras, isto é, novamente, a maioria (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021).

O Anuário também identificou que em 2020 o Ceará foi o estado com maiores taxas de mortes violentas intencionais por 100 mil habitantes. Os municípios cearenses como Caucaia, Maranguape e Maracanaú estão entre os dez mais violentos do país. O Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2020), ao realizar mapeamento panorâmico do Ceará, identificou aumento gradativo de homicídios de adolescentes/jovens do sexo feminino, como detalhado no relatório *Meninas no Ceará*.

Torna-se possível constatar, portanto, que “determinados corpos vivenciam uma maior vulnerabilização devido às sobreposições de marcadores sociais, a exemplo de gênero, raça e classe” (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020, p. 373). Como discute Acosta (2016, p.155), o colonialismo e suas estruturas racistas persistem e têm “sido a mais arraigada e eficaz forma de dominação social, material, psicológica e, certamente, política”. A sociedade fruto do colonialismo tem feito um verdadeiro massacre das juventudes, principalmente nas negras e pobres.

Para compreender esse fenômeno são necessárias lentes analíticas que reconheçam as juventudes em todas as suas pluralidades e diversidades socioculturais, como destaca Dayrell (2003). Sobre isso, Pinheiro (2006) analisa diferentes abordagens do público infanto-juvenil ao longo das sociedades cristãs-ocidentais. Em abordagens caritativas-religiosas o jovem é tratado como objeto de proteção; em abordagens higienistas de instituições totalizadoras é tratado como objeto de controle e disciplinamento e em abordagens policiais-carcerária, como objeto de repressão e dominação. Em todas elas há em comum a negação do jovem como sujeito, um de ser de escolha, autonomia e poder (COSTA, 2006).

A ideia da criança/adolescente enquanto sujeito de direito presente no Estatuto da Criança e do Adolescente é um rompimento com essas abordagens que tratam as juventudes como objetos de intervenção, passando a reconhecê-las em sua condição de sujeito (COSTA, 2006). No entanto, apesar dos avanços legais, há um abismo entre a lei e a realidade (PINHEIRO, 2006) de maneira que essas concepções sobre criança/adolescente como objeto estão presentes de forma hegemônica e disputam espaço com a noção de sujeito de direito.

1 O título e subtítulos do artigo fazem alusão direta a canção “Disparada” (1966), marco da música popular brasileira, inspiração de uma luta por democracia e justiça social. A composição é de Geraldo Vandré e Théó de Barros. A interpretação é de Jair Rodrigues.

A escola pública é um dos palcos principais onde tais conflitos se apresentam. Dentro dela é possível acontecer essa sobreposição de antagonísticos modos de lidar com o jovem, como pontua Martín-Barbero (2008):

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

Frente a tamanhos desafios de sobrevivência que as juventudes contemporâneas enfrentam, a escola passa a ocupar papel decisivo no rumo possível a esses jovens. Mais que oportunizar escolarização e formação profissional, ela é crucial para uma formação cidadã. Dessa maneira, cabe à escola superar os paradigmas de uma educação bancária (FREIRE, 2013) que aloca os estudantes em lugar passivo e forja nesse processo uma cidadania apática. Ao contrário disso, a escola tem a potência de oportunizar uma educação transformadora, instigando os estudantes a serem sujeitos históricos das transformações necessárias ao mundo (FREIRE, 2013).

O presente trabalho surge dessas reflexões e tem como objetivo apresentar as perspectivas trazidas por jovens oriundos da experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (EEEP APT), localizada no Ceará, o estado que lidera os maiores índices de violência letal, no município de Pentecoste, uma das regiões cearenses com maior vulnerabilidade social e pobreza.

Essa escola foi idealizada e implantada por jovens integrantes do Programa de Estímulo a Cooperação na Escola (Prece), jovens universitários da Universidade Federal do Ceará (UFC) e professores jovens da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). Uma juventude negra, pobre e periférica que vem desafiando as estatísticas letais anteriormente apresentadas, perpetrando o acesso ao ensino superior e por meio deste, tecendo uma rede de proteção e parceria entre as juventudes, levando ao fortalecimento da educação pública no estado do Ceará.

“Prepare o seu coração”: aspectos metodológicos de um paradigma participativo

Para realização desta pesquisa compreendeu-se que melhor seria ultrapassar os pressupostos positivistas e seus axiomas epistemológicos atrelados a uma postura neutra do pesquisador, elaboração de hipóteses prévias, realização de experimentos, testes, análises e provas estatísticas (GUBA; LINCON, 2012). Ao contrário disso, aqui se assumiu que a realidade é por demais complexa, sendo preciso, portanto, “preparar o coração” para assumir um pensamento de ciência que corresponda ou reconheça a complexidade que é o mundo.

Tendo isso em perspectiva, percebeu-se que a experiência interinstitucional da EEEP Alan Pinho Tabosa seria melhor compreendida a partir de um paradigma científico participativo, de lógica não-linear e multidimensional para compreensão dos fenômenos, em que a interação do pesquisador durante a pesquisa é fundamental para o processo. Assim, não objetiva comprovação de hipóteses, mas produzir uma análise hermenêutica-holística, tendo como critério de coesão a autenticidade descritiva da experiência (RODRIGUES, 2016).

Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa, na qual “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador” (GODOY, 1995, p. 65). Adotou-se, ainda nesse processo investigativo, os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade, perspectiva sistematizada por Rodrigues (2016, p. 105) que assevera a necessidade de “considerar as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível”. Desse modo, fez-se um exercício etnográfico de apreensão dos significados e sentidos construídos (GUSSI, 2016).

Como veremos a seguir, foi necessária a utilização de variadas técnicas, trianguladas entre si, para contemplar os movimentos analíticos propostos na avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2016). Para coleta dos dados foram feitas análise documental, análise bibliográfica, entrevistas, questionários e grupos de discussões com enfoque eminentemente qualitativos, como descrevem Chizzotti (2014) e Gil (2009). Na análise dos dados foi empregada a triangulação de métodos, proposta por Gomes et al. (2010) e detalhada em Marcondes e Brisola (2014), fazendo uma articulação entre os dados empíricos, análise de conjuntura e diálogos com autores.

A pesquisa de campo ocorreu no ano de 2021 em três etapas. A primeira em maio/2021, quando foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com lideranças do Movimento Prece e que também são professores idealizadores da proposta pedagógica para a EEEP Alan Pinho Tabosa. Tendo em vista a abordagem participativa adotada, os entrevistados foram convidados a colaborar na construção do questionário da pesquisa, valorizando, assim, o papel dos pesquisados enquanto sujeitos ativos no processo. Foi realizado um novo encontro virtual para troca de conhecimento e nele foi possível discutir itens que consideravam relevantes para o instrumento.

A segunda etapa ocorreu em junho/2021 e consistiu na aplicação de questionário aos estudantes egressos. Ele foi organizado em seis seções: 1) termo de consentimento livre e esclarecido; 2) dados gerais (11 questões); 3) sobre o ingresso no ensino superior (19 questões); 4) sobre sua graduação (11 questões); 5) sobre sua atuação profissional (15 questões); e 6) sobre seu compromisso social (22 questões). Utilizou-se a ferramenta do *Google Forms* e as questões majoritariamente eram de respostas na escala de Likert (1 a 5) para aferir nível de frequência ou importância de determinados itens.

A estimativa é que entre os anos de 2014 a 2020 cerca de 1200 estudantes tenham concluído o ensino médio na EEEP APT; aproximadamente 13% dos egressos responderam ao questionário, ou seja, 160 jovens. Destes, 59,4% identificam-se com o feminino, 40% masculino e 0,6% com “Gênero Fluído”². A idade média dos respondentes do questionário é de 20 anos, no intervalo de 17 a 24 anos. Sobre a autodeclaração racial, 62,6% se declaram como negro (48,8% pardo e 13,8% preto), 31,3% branco, 3,1% amarelo, 0,6% indígena e 2,4% outros. Em relação à renda familiar, 85,5% declararam ser de até 3 salários mínimos e, a partir desse percentual, 48,1% (quase metade) declararam renda de até 1 salário mínimo.

Utilizou-se a triangulação de métodos no trato dos dados do questionário, primeiramente com uma organização dos resultados, viabilizada pela própria ferramenta estatística do *Google Forms*. Em seguida, houve o movimento de “impregnar-se pelo conteúdo do material, ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial” (GOMES et al., 2010, p. 202). Daí foi possível estabelecer quadros comparativos.

2 No item além das opções feminino/masculino havia a opção “outra”, onde o(a) participante poderia inserir sua resposta. “Gênero Fluído” foi a expressão utilizada por um(a) respondente do questionário.

A última etapa de campo consistiu em apresentar os resultados encontrados pela aplicação dos questionários em grupos de discussão com egressos, analisando os dados a partir de um prisma qualitativo atribuído pelos participantes (SILVA, 2012). Em dezembro foram realizados três grupos com oito egressos distribuídos a partir do perfil de escolaridade: ensino médio, graduação em andamento e graduados. Os grupos aconteceram através do aplicativo *WhatsApp* de forma ininterrupta e assíncrona durante quatro dias, de modo que cada participante pôde opinar sobre os resultados encontrados no questionário. Posteriormente, suas respostas foram transcritas e analisadas a partir da triangulação de método (GOMES et al., 2010).

“Sonhos que fui sonhando”: o surgimento da EEEP Alan Pinho Tabosa

A EEEP Alan Pinho Tabosa está localizada no município de Pentecoste, a 89 km de Fortaleza, ambas localizadas no estado do Ceará. Pentecoste tem uma população estimada de 38 mil habitantes, 37% dos domicílios estão em zonas rurais e a renda familiar advém da agricultura de subsistência (IBGE, 2022).

Em 2008, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) passaram a ser implantadas no estado do Ceará. Atualmente, existem 123 EEEP em 95 municípios. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, os indicadores educacionais abaixo do esperado e áreas de vulnerabilidade social são alguns dos critérios de implantação de uma EEEP (CEARÁ, 2020).

As EEEPs possuem um modelo de educação técnico-profissional integrado ao ensino médio, com carga horária diária de 9 horas por dia. A matriz curricular contempla: 1) formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo ensino médio; 2) formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos e 3) parte diversificada, com conteúdos voltados para a formação de competências socioemocionais dos alunos. No caso da EEEP Alan Pinho Tabosa, além desse currículo, ela tem em seu Projeto Político Pedagógico a Aprendizagem Cooperativa e Solidária, metodologia sistematizada a partir do Movimento Prece e que se propõe a estudantes que sejam solidários, protagonistas cooperativos e parceiros da escola.

A EEEP Alan Pinho Tabosa foi inaugurada em 2011, mas sua idealização está atrelada a um movimento social de base comunitária, nomeado de Programa de Estímulo à Cooperação na Escola³ (Prece), que surgiu em 1994 em uma pequena comunidade da zona rural chamada Cipó, também no município de Pentecoste, pela iniciativa de sete jovens e um professor universitário, Manoel Andrade Neto, da Universidade Federal do Ceará, como apresenta Rodrigues (2007), um dos sete jovens.

O Prece surgiu da mesma forma que pequenos grupos de estudos organizados pelos próprios estudantes, que após abandono escolar buscaram retomar sua escolarização através dos módulos de educação de jovens e adultos. No entanto, ao invés de fazer esse esforço de forma individual, pactuou parcerias entre si para superação de suas diversas dificuldades de aprendizagem, econômicas, emocionais (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011).

3 A iniciativa surge em 1994 com o nome Projeto Educacional Coração de Estudante, formando a sigla Prece. Em 2004, quando estabelece parcerias com projetos de extensão da Universidade Federal do Ceará, mantém a sigla, mas altera o nome para Programa de Educação em Células Cooperativas. Em 2016, já com a parceria interinstitucional entre UFC e Seduc, passa a ter a nomenclatura atual Programa de Estímulo à Cooperação na Escola.

Na visão de Andrade (2019), o inusitado dessa ação de protagonismo estudantil é que esses jovens sertanejos, filhos e filhas de agricultores semianalfabetos, passaram não apenas a objetivar a educação básica, mas pleitearam o ingresso no ensino superior, especialmente na UFC. Esses jovens, na condição de universitários, iniciaram um ciclo de retorno às suas comunidades de origem, desenvolvendo projetos em suas respectivas áreas de formação acadêmica. Eles passaram a se organizar em associações estudantis chamadas de Escolas Populares Cooperativas (EPCs), proporcionando que centenas de estudantes dessas pequenas localidades rurais viessem também a ingressar no ensino superior (AVENDAÑO, 2008; BARBOSA, 2016; RIBEIRO, 2018).

Ao longo dos anos, à medida que novas conjunturas políticas, econômicas e sociais possibilitaram melhorias efetivas nas políticas de educação local, a ação tornou-se programa universitário da UFC. De modo semelhante, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC) criou ações de formação estudantil e de docentes, em sua Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, inspiradas na experiência do Prece para disseminar a metodologia nas escolas da rede pública. Isso viabilizou o surgimento da parceria entre a SEDUC e a UFC para que a EEEP Alan Pinho Tabosa fosse um laboratório de práticas em Aprendizagem Cooperativa e Solidária, para disseminação de estratégias pedagógicas na rede pública (UFC, 2021).

A partir da experiência do Movimento Prece na escola Alan Pinho Tabosa, segundo Andrade Neto, Avendaño e Queiroz (2019), foi sistematizada a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, constituída a partir de cinco premissas: 1) educação emocional; 2) autodeterminação dos estudantes; 3) cooperação; 4) parceria professor-estudante e 5) solidariedade. As concepções de cada premissa foram descritas nas entrevistas.

Em relação à educação emocional, o professor idealizador da proposta afirma: “O que mais atrapalha a aprendizagem são as emoções, e o que faz com que ela aconteça são as emoções” (Jovem I). A EEEP Alan Pinho Tabosa, buscando criar uma ambiência de educação emocional, realiza momentos de compartilhamento de história de vida entre discentes, docentes e toda comunidade escolar. São momentos para compartilhar trajetórias de vida em um clima de valorização e respeito às diferenças.

Outra premissa utilizada pela EEEP APT, a partir da experiência do Prece, é a autodeterminação dos estudantes. Segundo o idealizador, nas Escolas Populares Cooperativas do Movimento Prece:

O cara estudava aquilo que ele queria, no tempo que ele queria, a motivação que ele tinha. Então, qual é a vantagem disso? Não detona o sistema de autoconfiança dos estudantes, porque ele vai aprendendo como água, procurando os espaços, ele vai passando. Ninguém obriga o cara! (Jovem I).

No intuito de fomentar a autodeterminação dos estudantes na EEEP APT é garantido a eles tempos e espaços escolares para o estudo autônomo e auto-orientado, seja individual ou grupal, como nas Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa (CASA-C). Além do mais, são agregados momentos formativos para discutir sobre autonomia para aprendizagem, motivação, sentimento de autoeficácia, dentre outras temáticas relacionadas a tais competências intrapessoais (ANDRADE NETO; AVENDAÑO; QUEIROZ, 2019, 2020).

Para estimular a cooperação para a aprendizagem, todos os professores da escola são orientados a executarem planos de aulas utilizando técnicas de Aprendizagem Cooperativa (LIMA, 2021). Para facilitar a adesão de professores e estudantes a essa metodologia, a escola criou uma técnica híbrida, chamada de ETMFA, que mescla uma aula expositiva (convencional) com uma aula em aprendizagem cooperativa. O tempo de fala dos professores é reduzido de

modo que a maior parte da aula, cerca de 70%, é dedicada às atividades em grupos autogeridas em que os estudantes fazem tarefas individuais e tarefas grupais (MATOS, 2018). Como no depoimento dado pelo professor da EEEP APT em entrevista “a escola precisa se especializar em fazer as pessoas aprenderem umas com as outras, ensinar umas às outras” (Jovem I).

Outro elemento considerado fundamental para EEEP APT é a parceria entre professor e estudante. “A liderança, que nós chamamos de Liderança Cooperativa e Solidária é o que eu diria: a espinha dorsal do projeto pedagógico dessa Escola” (Jovem II). Para desenvolver essa liderança a escola adotou a estratégia dos Coordenadores de Célula. A turma é dividida em trios, chamados de Células, e em cada trio há um estudante que assume a função de coordenador. Para tanto, esse estudante recebe uma formação para ser uma “liderança cooperativa e solidária” e articular seus colegas para práticas de uma equipe cooperativa, realizando contrato de cooperação, como a divisão de funções, com mínimo de interferência do professor (MORAIS; RAMOS, 2015; LEÃO, 2019).

Uma última premissa utilizada pela EEEP APT é a solidariedade entre os discentes. A escola encoraja a filosofia de *ser o melhor estudante para turma e ser a melhor escola para comunidade*, estimulando a realização de projetos estudantis dentro e fora da escola. Um exemplo de tais ações é o Projeto Estudante Cooperativo, voltado para aprendizagem escolar de crianças/adolescentes de outras escolas da região (MATOS, 2018).

Em reconhecimento a essa proposta pedagógica diferenciada, a EEEP APT passou a ser convidada a integrar redes nacionais e internacionais para disseminação de sua metodologia (LOVATO; FRANZIM, 2017). Dentre elas, em 2020 passou a ser uma das 14 organizações-polo brasileiras da pesquisa-ação *Escolas2030*, um programa global que “busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), sobre Educação de Qualidade” (ESCOLAS 2030, 2021).

“Um reino que não tem rei”: perspectivas de compromisso social de jovens egressos da EEEP Alan Pinho Tabosa

O ingresso de juventudes negras e pobres no ensino superior possibilita não apenas a realização de carreiras profissionais no âmbito individual; ele representa uma movimentação das bases estruturais da sociedade, como discute Mészáros (2008) em *Educação para além do Capital*. A educação possibilita o acesso e ocupação de espaços de poder e decisão, promovendo “transformações sociais”, nos termos de Freire (2013):

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

Ao traçar o perfil sociodemográfico de egressos da EEEP APT, foi possível identificar que são, majoritariamente, mulheres, negras, jovens e pobres, ou seja, um grupo que vivencia a intercessão de marcadores sociais que são o principal alvo de violência física, psicológica, simbólica/cultural e institucional em uma sociedade fundamentada no cisheteropatriarcado,

racismo e capitalismo (SOUSA; NUNES; BARROS, 2020). De acordo com o Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (2020, p. 44), “As meninas negras então fazem parte de um grupo humano cujos corpos podem ser vilipendiados, assassinados e criminalizados”.

Tendo isso em perspectiva, é interessante assinalar como a permanência na escola e na universidade são fatores protetivos, não só por preservar a vida dessas meninas, como também por potencializá-las a ocupar os mais diversos espaços, favorecendo as mudanças de estrutura, agenda, dinâmica e relações sociais (KILOMBA, 2019).

Contudo, é importante entender os desafios para o ingresso, permanência e conclusão do ensino superior dessas jovens, bem como as estratégias que as mesmas têm utilizado na construção de suas trajetórias profissionais e de vida.

Conforme os dados encontrados na pesquisa, a cada 180 egressos da EEEP APT, 98 ingressam de imediato no ensino superior logo após concluírem o ensino médio. Dos 82 que não conseguem o ingresso imediato, 77 persistem, fazendo novamente as provas seletivas (ENEM e vestibulares) até conseguirem ingressar. Apenas 5 egressos afirmam perder interesse em ir para o ensino superior.

Isso revela que 97% desses estudantes querem dar continuidade a sua escolarização após o ensino médio. Metade deles, ao não conseguir ingressar imediatamente no ensino superior, fica subordinada a vivenciar um limbo de desassistência dos entes governamentais que se eximem do compromisso institucional para a continuidade dos estudos desses jovens. Percebe-se, com isso, a necessidade de maior amplitude de programas ou projetos vinculados ao poder público que viabilizem suporte a estudantes egressos da escola pública durante essa etapa preparatória para o ingresso no ensino superior. Como apresenta o Jovem IV no relato de sua experiência:

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

No relato explicitado é possível observar uma interessante estratégia de resiliência juvenil diante dessa lacuna nas políticas públicas de educação. São ações cujo enfoque supera perspectivas individualistas nessas tentativas de ingresso no ensino superior e fomenta parcerias entre pares, discentes que compartilham entre si suas dificuldades, objetivos e soluções coletivas. Como diz o Jovem IV, “focaram em se ajudar pra continuar estudando”. Está embutida nessa ideia o paradigma do cuidado (TORO, 2009), uma perspectiva de mútuos compromissos, tecendo redes de parcerias entre discentes.

Após o ingresso no ensino superior, há o desafio de permanecer até concluir a graduação. As condições financeiras são um obstáculo a ser superado. Deve-se ressaltar que 48,1% apresentaram renda familiar de até 1 salário mínimo, o que nos leva a concluir que a escolha desses jovens em seguir estudando, ao invés de buscarem a inserção no mercado de trabalho, tem implicações diretas sobre o orçamento da família.

51% dos egressos da EEEP APT afirmaram que a bolsa universitária foi suficiente para seu sustento durante a graduação. Cabe aqui o destaque sobre a importância de políticas de assistência estudantil para democratizar as condições efetivas de permanência e conclusão do ensino superior ao minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, contribuindo para a redução das taxas de retenção e evasão desses jovens na educação superior.

Diante da insuficiência de tais políticas de assistência estudantil, além de contar com apoio de familiares, 1 a cada 5 egressos da EEEP APT contou com o apoio financeiro de colegas durante a graduação.

um estudante só com auxílio (que a gente recebia auxílio moradia) não conseguiria pagar sozinho uma casa. Então, ele teria que se juntar com outros estudantes pra morar com esses estudantes durante a graduação e se ajudar financeiramente com água, com energia, com aluguel, com o dinheiro (Jovem III).

Além disso, outros estudantes relataram contar com apoio de professores universitários e professores da EEEP APT, bem como de outras pessoas de sua comunidade. Novamente perante o déficit de políticas institucionais de assistência estudantil, jovens universitários vêm suprindo suas necessidades através do estabelecimento de redes entre estudantes, professores e outros componentes comunitários. O que Barbosa (2016, p. 9) chama de “rede de solidariedade e cooperação”.

De forma semelhante, 80% desses estudantes têm buscado apoio emocional com seus colegas, 50% afirmam receber ajuda emocional de professores e 27% de pessoas oriundas da comunidade. Sobre isso, o Jovem VIII avalia que:

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

É importante trazer para essa discussão o debate decolonial levantado por Kilomba (2019, p. 50), ao problematizar que “O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras”. A universidade, constituída em uma sociedade colonizada, reproduz o racismo e outras desigualdades estruturais, institucionais e culturais, tornando-se um ambiente antiemocional para jovens com marcadores sociais de raça, classe e gênero. Diante de tais circunstâncias, a estratégia empregada é o fortalecimento de vínculos com colegas que compartilham trajetórias de vida semelhantes, encontrando nesses laços um espaço de pertencimento, identidade, valorização de si enquanto sujeito histórico e potente.

Por fim, um último aspecto investigado foi compreender em que medida a EEEP APT fomenta em seus estudantes egressos uma perspectiva de retorno à sua escola, à sua comunidade e a uma atuação social comprometida.

93% dos participantes da pesquisa afirmam que a EEEP APT tem elevado grau de importância para o desenvolvimento dos princípios e valores pessoais que adotam atualmente, como no depoimento do Jovem VIII, para quem “Esses egressos saem da escola já com esse sentimento de cooperativismo. Tipo: eu consigo pensar em mim mesmo, mas consigo pensar uma forma de me beneficiar e beneficiar o todo”. Conforme dados obtidos nos questionários: 93,8% dos egressos *colocam-se no lugar das pessoas de forma empática*; 96,3% *reconhecem a importâncias das pessoas com quem trabalham* e 78,80% *sentem-se à vontade para compartilhar sua história de vida para colegas do trabalho*.

Essa postura dialógica e empática de assumir relações mais humanizadas nos ambientes laborais é algo organicamente revolucionário (FREIRE, 2013), pois possibilita o rompimento com processos de alienação no trabalho, reverberando a todos os demais espaços sociais.

Nesse ponto fica demarcado que a proposta da EEEP APT, ao propor uma educação para além da meritocracia individual, instigando um compromisso com a coletividade, tem adentrado uma dimensão de cidadania de seus estudantes, conforme traz o relato abaixo:

Nós do Movimento de Aprendizagem Cooperativa e Solidária não pensamos só na cooperação para fazer as pessoas vencerem suas dificuldades e terem mobilidade social. Nós pensamos que, tanto quanto estudantes na sala de aula, eles precisam ser solidários, como eles têm que compreender sua realidade. E desenvolverem e aplicarem solidariedade no desenvolvimento da sua região (Jovem I).

Essa fala em muito se assemelha com as considerações decoloniais de Fanon (2008, p. 49) sobre a importância de que aqueles que alcançam postos de poder e status conservem “a noção de sua origem”; deixar-se esquecer seria uma fratura em sua própria identidade e potência.

Após a conclusão do ensino médio, 50% dos egressos retornaram à escola para participar de projetos, como pode ser visto no depoimento do Jovem VII:

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

Efetivamente, essa é uma prática recorrente da EEEP APT que foi viabilizada por um tempo através dos programas da UFC: Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) e o Prece. Este último tinha como objetivo

um intercâmbio de conhecimentos entre universitários e estudantes da educação básica. A intenção é criar condições para que estudantes universitários de todos os cursos da UFC possam se sentir estimulados a planejar e desenvolver projetos de apoio às escolas públicas (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Além disso, 1 a cada 3 egressos, já desenvolveu ações para ajudar pessoas de sua comunidade. Como na fala do Jovem VII:

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

Outro dado sobre retorno desses egressos é que 80% participaram de alguma atividade política no último ano: abaixo assinado ou petição, protesto ou manifestação, campanha eleitoral, encontro com um político, denúncias através de jornais/rádios ou uma notificação à justiça/polícia, o que foi confirmado no depoimento do Jovem IV, conforme pode ser visto a seguir:

A gente tem um número realmente muito grande de alunos que estão nessa tecla da política correta, na política de verdade, né? No geral acredito que a escola ela já está bem a frente de muitas outras organizações de ensino com essa questão de dar uma visão melhor *pro jovem* do que é a política de verdade. Tirar esse medo das pessoas sobre a política, que todo mundo acha que onde tem política tem corrupção, e não é isso! (Jovem IV).

Em sua pesquisa sobre jovens participantes do Movimento Prece, Barbosa (2016, p. 201) concluiu que “o modelo de protagonismo identificado pelos participantes delimita uma forma de ação em que os jovens cooperam e se solidarizam com os demais a fim de alcançar uma emancipação não só individual, mas também coletiva”.

Já Ribeiro (2018, p. 153) afirma que “O objetivo é gerar aprendizado através do estímulo à internalização de valores e normas de cooperação e solidariedade através da promoção de um ambiente de confiança entre educandos e educadores, ou seja, a ideia é gerar capital social no âmbito da escola”.

Os resultados encontrados nesta pesquisa ratificam os achados anteriores: de que essa proposição pedagógica em Aprendizagem Cooperativa e Solidária desenvolvida a partir da experiência do Movimento Prece na Escola Alan Pinho Tabosa tem promovido a formação de uma juventude consciente de sua identidade e dos marcadores sociais de raça, gênero e classe que os atravessam, estimulando a formação de redes de parcerias juvenis para superação de obstáculos individuais e coletivos, comprometidos com transformações estruturais da sociedade.

“Eu vivo pra consertar”: algumas considerações finais

O período catastrófico de pandemia escancarou as problemáticas econômicas, políticas e sociais de uma sociedade colonial, regida pela lógica do Capital, que descarta a vida de juventudes, negando-lhes sua condição de sujeito. Nessa sociedade, uma mulher jovem, negra e pobre estar viva, escolarizada e comprometida com a transformação social é uma verdadeira afronta! Daí a importância de compreender a trajetória dos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e os fatores protetivos e potencializadores que os tornaram não apenas sobreviventes, mas sujeitos históricos de mudança.

É interessante reconhecer a importância da parceria entre universidade pública, escola pública e movimento social de base comunitária para constituição dessa experiência da EEEP APT que vem estimulando um ciclo de ingresso, permanência e retorno do ensino superior dessa juventude.

Também chama atenção como a EEEP APT estimula o compromisso social dos jovens pelo fortalecimento de relações de mútuo cuidado, que inicia com atividades escolares na sala de aula e amplia-se para projetos comunitários, gerando uma perspectiva de retorno. São jovens que por reconhecerem seu pertencimento social e comunitário, lutam não apenas por si, mas por todos. Com essa visão, avançam em disparada e na inteireza de sua presença preenchem vazios e consertam espaços historicamente de reprodução de desigualdade e opressão. A presença dessa juventude feminina, negra e periférica é a ponte para profundas e orgânicas transformações sociais tão necessárias à nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ANDRADE, A. M. T. **Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas**. 2019. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- ANDRADE NETO, M.; AVENDAÑO, A. A.; QUEIROZ, T. F. M. (Org.). **Guia prático para elaboração de planos de aula em Aprendizagem Cooperativa e Solidária: Técnica de Transição Metodológica – ETMFA**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2019.
- ANDRADE NETO, M.; AVENDAÑO, A. A.; QUEIROZ, T. F. M. (Org.). **Construindo lideranças estudantis cooperativas e solidárias**. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2020.
- AVENDAÑO, A. C. A. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E. M.; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. (Orgs). **Psicologia comunitária e educação popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará**. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008. p. 25-40.
- BARBOSA, M. S. **Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes**. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21860>>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Educação Profissional. **Criação das EEEPs**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103>. Acesso em: 02 set. 2020.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. CCPHA. Cada vida importa. **Meninas no Ceará: a trajetória de vida e de vulnerabilidades de adolescentes vítimas de homicídio**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará; Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; UNICEF, 2020. Disponível em: <http://ideiaeventos.com.br/CPCV/Relatorio_-_Meninas_no_Ceara_26_10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- COSTA, A. C. G. (Org.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DAYRELL, J. Escolas e Culturas Juvenis. In: FREITAS, M.; PAPA, F. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 165-180.
- ESCOLAS2030. **O programa**. Organizações-polo. Disponível em: <<https://escolas2030.org.br/o-programa/>>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Anuário de Segurança Pública de 2021**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/infografico-2020-v6.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p.185-221.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluências emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, I. (Ed.). **Paradigmas y Perspectivas en Disputa**. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 38-78.
- GUSSI, A. F. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2021**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/pentecoste.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEÃO, D. S. S. **Avaliação da proposta da Aprendizagem Cooperativa como estratégia teórico-metodológica para melhorar o ensino-aprendizagem: estudo de caso em uma escola estadual de educação profissional do Ceará**. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46018>>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- LIMA, A. M. A. de. **Aprendizagem Cooperativa: construção e reconstrução da identidade docente a partir da Teoria Dialógica do Discurso**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60439>>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- LOVATO, A.; FRANZIM, R. (Org.). **O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: Instituto Alana/Ashoka Brasil, 2017.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In: **Revista Univap**, São José dos Campos/SP, v. 20, n. 35, jul. 2014. p. 201–208.
- MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: SILVA, H. S.; BORELLI, BORELLI, J. F. F. (Org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9 – 30.
- MATOS, C. da G. A. **Aprendizagem Cooperativa em sala de aula na EEEP Alan Pinho Tabosa-CE e sua relação com uma cultura de paz, sob a ótica das juventudes**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do Nufen**, Belém, v. 1, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2011.

MORAIS, A. B.; RAMOS, T. W. S. Coordenadores de células estudantis: interação discente e cooperação como prática pedagógica. In: MATOS, K. S. L. **Cultura de paz, educação e espiritualidade II**. Fortaleza: ImPrece; Eduece, 2015. p. 132-147.

PINHEIRO, A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

RIBEIRO, T. W. de S. R. **Capital social e participação política**: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43212>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante**: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3140>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

SILVA, M. O. S. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. **Textos & Contextos**, v. 11, n. 2, p. 222 - 233, ago./dez. 2012.

SOUSA, I. S.; NUNES, L. F.; BARROS, J. P. P. Interseccionalidade, femi-geno-cídio e necropolítica: morte de mulheres nas dinâmicas da violência no Ceará. **Rev. Psicologia Política**, São Paulo, v. 20, n. 48, p. 370-384, ago. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2020000200009>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TORO, B. **O cuidado**: o paradigma ético da nova civilização – elementos para uma nova cosmovisão. Bogotá, 2009. Disponível em: <https://faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2017/02/Texto-__Bernardo-Toro.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. UFC. Notícias. **UFC e Seduc parceiras na Escola Profissionalizante de Pentecoste**. 21 de junho de 2011. Disponível em <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/2500-ufc-e-seduc-parceiras-na-escola-profissionalizante-de-pentecoste>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

RESUMO

Frente aos desafios de sobrevivência de juventudes negras, femininas e periféricas, a escola passou a ocupar papel decisivo para esses jovens. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, constituída pela ação de jovens do Movimento Prece, jovens da Universidade Federal do Ceará e jovens da rede pública de educação cearense. Adotou-se uma abordagem qualitativa e participativa. Para coleta dos dados foram feitas duas entrevistas com professores, aplicação de 160 questionários com estudantes egressos e três grupos de discussão. Utilizou-se a triangulação de métodos para análise dos dados. Como resultado identificou-se a importância da construção do ciclo de ingresso, permanência e retorno do ensino superior dessa juventude sobrevivente, tecendo uma rede de proteção em contexto de violação de direitos, possibilitando a ocupação de espaços que ocasionam transformação social.

Palavras-chave:

juventudes, escola pública, aprendizagem cooperativa e solidária, compromisso social.

Trayectorias juveniles:**la experiencia de la escuela Alan Pinho Tabosa con jóvenes negros, pobres, educados y comprometidos****RESUMEN**

Ante los desafíos de sobrevivencia de la juventud negra, femenina y periférica, la escuela pasó a jugar un papel decisivo en el camino posible de estos jóvenes. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de la Escuela Estatal de Educación Profesional Alan Pinho Tabosa, constituida por la acción de jóvenes del Movimiento Prece, jóvenes de la Universidade Federal de Ceará y jóvenes de la red de educación pública de Ceará. Se adoptó un enfoque cualitativo y participativo. Para la recolección de datos, se realizaron dos entrevistas a profesores, aplicación de 160 cuestionarios a estudiantes de graduación y tres grupos de discusión. Se utilizó la triangulación de métodos para el análisis de datos. Como resultado se identificó la importancia de construir el ciclo de ingreso, permanencia y retorno a la educación superior de estos jóvenes sobrevivientes, tejiendo una red de protección en el contexto de vulneración de derechos, posibilitando la ocupación de espacios que provoquen transformación social.

Palabras clave:

juventud, escuela pública, aprendizaje cooperativo y solidario, compromiso social.

Youth trajectories:**the experience of school Alan Pinho Tabosa with black, poor, educated and committed youth****ABSTRACT**

Faced with the challenges of survival of black, female and peripheral youth, the school started to play a decisive role in the possible path for these young people. The present work aims to present the experience of the Alan Pinho Tabosa State School of Vocational Education, constituted by the action of young people from the Prece Movement, young people from the Universidade Federal do Ceará and young people from the public education network in Ceará. A qualitative and participatory approach was adopted. For data collection, two interviews were carried out with professors, application of 160 questionnaires with graduating students and three discussion groups. Triangulation of methods was used for data analysis. As a result, the importance of building the cycle of entry, permanence and return of higher education for these surviving youth was identified, weaving a protection network in the context of violation of rights, enabling the occupation of spaces that cause social transformation.

Keywords:

youth, public school, cooperative and solidarity learning, social commitment.

DATA DE RECEBIMENTO: 16/07/2022

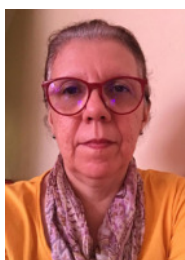
DATA DE APROVAÇÃO: 20/11/2022



Talita Feitosa de Moisés Queiroz

Psicóloga, Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Membro Associada do Instituto Coração de Estudante e Movimento Prece (Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas).

E-mail: talitafdemoises@gmail.com



Verônica Salgueiro do Nascimento

Psicóloga, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: vesalgueiro@ufc.br