

INVESTIGAÇÃO SOBRE PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA

RESEARCH ON PARTICIPATION AND LEADERSHIP OF STUDENTS IN THE CLASSROOM

INVESTIGACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO DE LOS ESTUDIANTES EN EL AULA

Cléverton Aramis de Oliveira Tavares¹
Stéphani Caroline Pedrotti²
Marcelo Amaral-Rosa³

RESUMO

O objetivo foi identificar as percepções dos professores de Ciências e Matemática, cursistas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, acerca do protagonismo ativo dos estudantes em sala de aula. A partir de uma abordagem qualitativa, adotou-se enquanto instrumento de coleta de informações um questionário aberto junto a dez professores. O método de análise foi a Análise Textual Discursiva. Os principais resultados são a emergência de quatro categorias finais: i) *A manifestação do conhecimento a partir do diálogo*; ii) *Desenvolvimento do pensamento crítico favorecendo a autonomia dos discentes e uma reflexão sobre a prática docente*; iii) *A formação continuada docente em prol da superação de dificuldades*; e iv) *A mediação como forma de estímulo à criatividade e à cooperação na relação docente-discente*. Por fim, salienta-se enquanto principal conclusão a necessidade de formação continuada para o aprimoramento da prática docente e o encorajamento frente à adoção de práticas que valorizam a participação e o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Participação. Protagonismo. Sala de Aula.

ABSTRACT

The aim was to identify the perceptions of Science and mathematics teachers, post-graduate students *Stricto sensu*, about the active role of students in the classroom. From a qualitative approach, an open questionnaire with ten teachers was adopted as an instrument for collecting information. The method of analysis was discursive textual analysis. The main results are the emergence of four final categories: i) *the manifestation of knowledge from dialogue*; ii) *development of critical thinking favoring the autonomy of students and a reflection on teaching practice*; iii) *continuing teacher training in favor of overcoming difficulties*; and iv) *mediation as a form of stimulation to creativity and cooperation in the teacher-student relationship*. Finally, the main conclusion is the need for continuing education for the improvement of teaching practice and encouragement for the adoption of practices that value the participation and protagonism of students in the school environment.

KEYWORDS: Participation. Role. Classroom.

¹ Mestrando em Educação em Ciências e Matemática na PUCRS.

² Mestranda em Educação em Ciências e Matemática na PUCRS.

³ Dr. em Educação em Ciências. Estágio Pós-Doutoral em Educação em Ciências e Matemática na PUCRS.

RESUMEN

El objetivo fue identificar las percepciones de los profesores de Ciencias y Matemáticas, cursistas de Postgrado Stricto sensu, acerca del protagonismo activo de los estudiantes en aula. A partir de un abordaje cualitativo, se adoptó como instrumento de recolección de informaciones un cuestionario abierto junto a diez profesores. El método de análisis fue el análisis textual discursivo. Los principales resultados son la emersión de cuatro categorías finales: i) la manifestación del conocimiento a partir del diálogo; ii) desarrollo del pensamiento crítico favoreciendo la autonomía de los discentes y una reflexión sobre la práctica docente; iii) la formación continuada docente en pro de la superación de dificultades; y iv) la mediación como forma de estímulo a la creatividad y a la cooperación en la relación docente-discente. Por último, se destaca como principal conclusión la necesidad de formación continuada para el perfeccionamiento de la práctica docente y el estímulo frente a la adopción de prácticas que valoran la participación y el protagonismo de los estudiantes en el ambiente escolar.

PALABRAS CLAVE: Participación. Protagonismo. Aula.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo descreve uma atividade realizada em um curso de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS, com a temática central acerca da participação e protagonismo dos estudantes em sala de aula. Como participantes da pesquisa têm-se licenciados, os quais vivenciaram um exercício de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), um método de análise de produções textuais.

A atividade partiu de um questionário intitulado “O estudante mostra que aprendeu quando...”, objetivando propor compreensões advindas dos integrantes da disciplina “Seminário de Prática Docente: Problematização”. A fim de discernir como percebem a efetivação das práticas geradoras de aprendizados, procurou-se promover a identificação, categorização, descrição e interpretação de situações que permeiam o processo ensino-aprendizagem escolar.

Com a intenção de construir este artigo, foram examinadas quatro perguntas (previamente definidas como de A, B, C e D) da seção “Participação e protagonismo dos estudantes” contidas no questionário referido. Tais questionamentos expressaram maneiras de como os docentes percebem a participação e o protagonismo dos discentes. Então, a partir disso, as manifestações dos participantes da disciplina foram tratadas por meio de Análise Textual Discursiva (ATD).

Da análise realizada com os depoimentos escritos pelos participantes, emergiram algumas categorias iniciais que foram reunidas em quatro categorias finais, as quais são: *A manifestação do conhecimento a partir do diálogo; Desenvolvimento do pensamento crítico favorecendo a autonomia dos discentes e uma reflexão sobre a prática docente; A formação continuada docente em prol da superação de dificuldades; e, A mediação como forma de estímulo à criatividade e à cooperação na relação docente-discentes.*

Percebeu-se, por meio de observação das categorias finais relatadas pelos licenciados do programa de pós-graduação, que os estudantes revelam sua participação e seu protagonismo das mais diversas maneiras, algumas das quais são benéficas para o andamento da aula, e outras que podem vir a ser aprimoradas. De qualquer forma, as explicações foram significativas, evidenciando tanto problemáticas como êxitos que estão presentes no espaço escolar.

Nesse sentido, esse artigo analisa as manifestações escritas pelos participantes, conforme os pressupostos da ATD, com o objetivo de identificar as percepções dos professores de Ciências e Matemática, cursistas de Pós-Graduação *Stricto sensu*, acerca do protagonismo ativo dos estudantes em sala de aula. Logo, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: *De que modo docentes que cursam Pós-Graduação Stricto sensu em Educação em Ciências e Matemática percebem a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula?*

Desse modo, pretende-se perceber quais são as condições favoráveis e as adversidades que permeiam o âmbito da participação e do protagonismo dos estudantes e verificar se há maneiras de solucionar problemáticas e evidenciar benefícios da prática docente, expondo, exemplificando e interpretando as categorias finais e o que adveio das mesmas, especialmente em termos de ideias e elucidações.

Tanto a participação quanto o protagonismo dos estudantes são relevantes no âmbito escolar, uma vez que, por meio dessa perspectiva, é possível que eles se sintam mais confortáveis a inteirar-se das atividades. Assim, Volkweiss *et al.* (2019, p. 9) entendem que é desejável que “os estudantes se sintam encorajados a participar da aula e desenvolvam sua autonomia para buscar respostas às suas próprias perguntas, tornando-se verdadeiros protagonistas de sua aprendizagem.”

De acordo com Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) a participação e protagonismo, considerados por deslocar a centralidade do professor para o aluno, constituem tópicos que estão vinculados, ademais, a questões avaliativas processuais e formativas. Por intermédio desse fazer: “Tal concepção privilegia a participação de jovens no desenvolvimento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores, cabendo ao professor mais a função de orientar do que a de ensinar.” (Ibid., 2006, p.53).

O estudante, então, protagonizando seu aprendizado, passa a praticar aptidão frente a problemáticas decorrentes - em sua vida aquém do espaço escolar; e isso é importante, visto que ele deverá por si próprio buscar formas de solucioná-las. Conforme Bondioli, Viana e Salgado (2019, p. 23): “Ao longo de sua trajetória profissional o aluno enfrentará vários problemas e deve ser capaz de encontrar, de maneira autônoma, distintas maneiras para resolvê-los”.

A formação de autonomia discente respalda o desenvolvimento de habilidades ante a sua vida nos mais diferentes contextos, devendo, o próprio estudante, tornar-se consciente de suas incumbências. Neste sentido, Volkweiss *et al.* (2019, p. 4) refletem que: “Um estudante autônomo é aquele capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social”.

Sob este viés, é “nas condições de verdadeira aprendizagem que os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.” (FREIRE, 2011, p. 19). Adicionalmente, Tura (2016) ressalta que os processos de ensinar/aprender transcorrem de formas peculiares, pois é necessário considerarmos que nas escolas existem pluralidades e distinções culturais. Portanto, a autonomia do discente é revelada quando ele se torna capaz de construir conhecimentos durante a sua formação, autorrevelando-se como fundamental para sua própria aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa não é constituída de forma inerte. Sendo assim, ela permite que os participantes construam trabalhos com abordagens inusitadas, partindo de seus vieses. Dessa maneira, Godoy (1995, p. 21) versa que a abordagem qualitativa, sendo um exercício de pesquisa, faz com que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos com enfoques inusitados, já que ela não é, por si, uma proposta estruturalmente inflexível. Logo, nesta seção do artigo serão tratados os procedimentos metodológicos que constituíram a investigação sobre a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula.

Caracterização dos Participantes e Instrumento de Coleta

Conhecer as características dos participantes desta pesquisa auxilia na delimitação do perfil dos mesmos e na compreensão das respostas dadas às questões propostas, uma vez que estão imbricados aspectos de suas vivências e experiências, suas teorias pessoais, bem como a realidade das suas salas de aula e da sua comunidade escolar.

Segundo Gil (2008, p. 121): “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”.

Os participantes desta pesquisa são dez graduados em Educação nas áreas de Ciências e/ou Matemática que atuam em sala de aula como professores da educação básica e superior. Os mesmos cursam pós-graduação *Scripto sensu* em Educação em Ciências e Matemática em uma universidade da capital do Rio Grande do Sul, no Brasil.

Desses participantes, seis possuem faixa etária entre 21 e 30 anos, três possuem faixa etária entre 31 e 40 anos, e, um deles não teve a idade informada. Entre os integrantes que participaram da pesquisa, seis deles já possuem alguma especialização *latu sensu* na área da Educação.

Sobre o perfil profissional de atuação: seis desses participantes possuem até 5 anos de docência; dois lecionam entre 11 e 15 anos em sala de aula; um possui entre 16 a 20 anos de carreira no âmbito do magistério; e um participante não teve o tempo de docência informado. A carga horária semanal de trabalho docente também foi indagada aos participantes desta pesquisa: metade destes desenvolve uma rotina de 40 horas ou mais.

Em relação ao ambiente da comunidade escolar, sete desses participantes desenvolvem suas atividades laborais em escolas públicas e cinco atuam em instituições de ensino privadas. É válido referenciar que há três participantes que trabalham concomitantemente em redes de ensino pública e privada.

Os participantes deste estudo responderam ao questionário proposto a fim de que seja possível apurar entre as respostas a compreensão do problema de pesquisa, que é: “De que modo docentes que cursam pós-graduação *scripto sensu* em Educação em Ciências e Matemática percebem a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula”.

As perguntas que geraram subsídios de contexto ao problema desta pesquisa são:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 21, n.2, p. 43-61, maio/ago. 2020.	
Recebido em: 03/04/2020	Aceito em: 29/04/2020

- A) Como a participação e protagonismo dos estudantes influenciam na prática docente de professores e na aprendizagem dos estudantes em Ciências e Matemática?;
- B) Quais as principais dificuldades que você identifica em relação a esse fator na sua escola?;
- C) Que soluções você propõe para essas dificuldades?;
- D) Como exemplo, narre alguma situação da sua experiência como professor(a) ou como aluno(a) na qual você identifica a influência da participação e protagonismo na prática docente de professores e na aprendizagem dos estudantes de Ciências e Matemática.

Sobre questionários, Gil (2008, p. 121) orienta que são instrumentos de registro de questões “[...] que são submetidos a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Na próxima seção deste artigo serão tratados os resultados da investigação proposta contemplando a percepção dos professores questionados quanto à participação e ao protagonismo dos estudantes em sala de aula a partir de fragmentos categorizados e apontamentos de referencial teórico.

Análise Textual Discursiva e Análise dos Resultados

A Análise Textual Discursiva (ATD) pode ser evidenciada como uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são: a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 2). Sendo assim, faz-se alusão tanto à interpretação do significado concedido quanto à produção textual propriamente.

Também conforme Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Por conseguinte, tais unidades podem originar outros conjuntos de unidades. Posteriormente à unitarização, o que deve ser realizado - de forma mais intensa e profunda - é a articulação de significados afins, processo denominado de categorização.

Assim, conforme os autores:

A ATD tem, no exercício de escrita, seu alicerce enquanto ferramenta mediadora na produção de significados. Sendo assim, em processos recursivos, a análise se transfere do caráter empírico para a abstração teórica, que só é possível de ser atingida se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção argumentativa. Esse processo todo gera metatextos analíticos que irão compor textos interpretativos. (Ibid., 2006, p. 2).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 113): “Ao identificar e destacar enunciados significativos nos textos e ao categorizar esses elementos unitários, o pesquisador está encaminhando a produção de metatextos, destinados a apresentarem os produtos de suas análises”. Os pesquisadores sinalizam que os metatextos da ATD subsidiam ao leitor o entendimento das categorias emergentes da produção científica, informações oriundas de todo o processo investigativo. O referencial teórico proporciona o movimento de síntese das ideias a fim de compreender os fenômenos advindos do problema pesquisado.

Essa pesquisa desenvolve-se com a perspectiva de estudo de caso, tendo em vista a compreensão do tema e interpretação dos resultados que dela serão gerados. Nesse caso, se pretende perceber quais são as ações positivas e negativas que permeiam o campo da participação e do protagonismo dos estudantes e verificar se há maneiras de solucionar problemáticas e evidenciar benefícios da prática docente.

Em busca da compreensão das condições das variáveis desta análise, as palavras de Godoy (1995, p. 25) orientam o encaminhamento de um estudo de caso: “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

Para essa pesquisa de abordagem qualitativa, optou-se por questões abertas. Considera-se rico a esse estudo que as respostas de um questionário aberto possuem caráter discursivo, o que “[...] possibilita ampla liberdade de resposta [...]” (GIL, 2008, p.122) ao participante.

Para a transcrição das unidades de sentido (excertos advindos das respostas ao questionário), descrição e interpretação da análise, os participantes foram referenciados, pelos pesquisadores deste estudo, como P1, P2, P3..., ou seja, Participante 1, Participante 2, Participante 3, dentre outros, com o intuito de preservar suas identidades em anonimato.

Considerações e detalhamento sobre as categorias finais

De posse das respostas ao questionário, os pesquisadores construíram uma tabela para identificar aproximações entre as unidades de sentido descritas. Contudo, foram produzidos 75 fragmentos, os quais foram analisados mediante as etapas da ATD. Houve respostas que manifestaram mais de uma ideia, as quais foram extraídas mais de uma unidade de sentido. As unidades de sentido foram numeradas por algarismos hindu-arábicos de 1 até 75, e identificadas como categorias iniciais.

Moraes e Galiuzzi (2011 p. 59) orientam que: “[...] adotar critérios semânticos de recorte é fundamentar a unitarização no significado, no estudo da significação das palavras e das frases. Uma análise semântica se direciona aos temas e aos significados que os textos possibilitam construir”. A partir de semelhanças semânticas, as categorias iniciais foram aproximadas e constituíram-se em categorias intermediárias. As categorias intermediárias foram nomeadas com as consoantes do alfabeto da língua portuguesa fluente no Brasil, totalizando 19 categorias.

Moraes e Galiuzzi (2011 p. 75) afirmam que: “A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o [...] processo de teorização em relação aos fenômenos investigados”. O quadro 1 apresenta os títulos destas categorias e a distribuição numérica das unidades de sentido.

QUADRO 1 - Subcategorias organizadas a partir das unidades de sentido.

Ordem das categorias Intermediárias	Títulos das Categorias Intermediárias	N. de Categorias Iniciais
B	Construir conhecimentos, aprendizagens e experiências	6

C	Contextualizar conhecimentos prévios, saberes, necessidades e vivências	4
D	Demonstrar motivação, interesse e curiosidade	3
F	Desafiar os estudantes a encontrar respostas e professores a refletir sua prática	4
G	Desafio à busca de novos conhecimentos e estratégias	2
H	Desenvolver a autonomia	5
J	É necessária a formação docente continuada	3
K	É necessária a mediação	3
L	Estimular ao diálogo	5
M	Existência de problemáticas pessoais	3
N	Há dificuldades no trabalho docente	9
P	Há falta de interesse	1
Q	Juntar materiais reciclados	2
R	Manifestar a criatividade	3
S	Melhorar a cooperação no ambiente escolar	2
T	Ocorrência de falta de prestígio ao estudante	7
V	Promover dinamicidade e colaboração na relação docente-discente	4
W	Promover pensamento crítico	3
X	Realizar e criar gosto por confecção e criação	6
19	Totais	75

Fonte: Pesquisa de campo.

Tais unidades, sob verificação intensa e profunda, podem potencializar uma articulação de significados. Observando as leituras do referencial teórico sobre participação e protagonismo de estudantes, os pesquisadores identificaram condições de aproximação entre os fragmentos gerados durante o processo de ATD.

Os pesquisadores desempenharam minuciosa discussão sobre cada unidade de sentido proveniente dos respondentes ao questionário. Moraes e Galiazzi (2011, p. 84) enfatizam que: “O processo de categorização pode conduzir à construção de sistemas de categorias de diferentes amplitudes. [...] Na categorização emergente o caminho geralmente se dá [...] de categorias mais finas até aquelas mais amplas e gerais.”.

Após reflexões e repercussões oriundas das subcategorias (iniciais e intermediárias) desta análise, reorganizaram-se as categorias finais, exibidas Quadro 2 e numeradas por algarismos romanos.

QUADRO 2 - Categorias Finais organizadas a partir das unidades de sentido

N. de Categorias Finais	Títulos das Categorias Finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
I	A manifestação do conhecimento a partir do diálogo	B C G L	6, 13, 47, 57, 61, 75 4, 5, 12, 20 58, 63 2, 19, 42, 45, 62
II	Desenvolvimento do pensamento crítico favorecendo a autonomia dos discentes e uma reflexão sobre a prática docente	D F H Q W	64, 65, 66 34, 35, 49 9, 10, 16, 22, 55 72, 73 14, 15, 17, 53
III	A formação continuada docente em prol da superação de dificuldades	J M N P T	48, 51, 52 28, 29, 30 26, 31, 33, 36, 38, 39, 44, 50, 69 25 37, 23, 24, 27, 32, 40, 41

IV	A mediação como forma de estímulo à criatividade e à cooperação na relação docente-discentes	K	3, 11, 59
		R	7, 18, 56
		S	43, 54
		V	1, 8, 21, 46
		X	60, 67, 68, 70, 71, 74
Total		19	75

Fonte: Pesquisa de campo.

Consideradas pelos autores as articulações semânticas desencadeadas durante as etapas de análise das categorias, emergem-se neste estudo quatro categorias finais com o propósito de responder ao problema de pesquisa investigado.

A primeira categoria, *A manifestação do conhecimento a partir do diálogo*, permeia as ideias de quatro categorias intermediárias e suas respectivas unidades de sentido identificadas nas tabelas. A segunda categoria constituída, *Desenvolvimento do pensamento crítico favorecendo a autonomia dos discentes e uma reflexão sobre a prática docente*, dialoga em relação à cinco categorias intermediárias e suas respectivas unidades de sentido.

A terceira categoria, *A formação continuada docente em prol da superação de dificuldades*, traz à tona a discussão de outras cinco categorias subsidiadas pelos discursos dos respondentes. A quarta categoria, *A mediação como forma de estímulo à criatividade e à cooperação na relação docente-discentes*, contempla os argumentos confluentes de cinco outras categorias intermediárias percebidas sob a luz dos argumentos expressos pelos participantes da pesquisa.

Todavia, Moraes e Galiuzzi (2011, p. 88) ponderam que: “A adoção do processo emergente exige uma definição gradual das categorias. A clareza e validade do conjunto de categorias somente se completam no final da análise. O processo é recursivo, obrigando a retomadas constantes para sua qualificação.”

Com foco principal em compreender os resultados desta pesquisa, nas próximas quatro seções, analisaremos estas categorias emergentes elencadas sobre o problema deste estudo: *De que modo docentes que cursam pós-graduação scrito sensu em Educação em Ciências e Matemática percebem a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula?*

Categoria I - A manifestação do conhecimento a partir do diálogo

É sabido que há várias maneiras do conhecimento se tornar expressivo em nossos meios sociais e, na sala de aula, particularmente, percebe-se que o mesmo se dá ao recorrermos à sua construção. Portanto, considera-se inapropriado apontar o conhecimento como passível de ser “transmitido” ou “repassado” unicamente pela figura do professor. Nesse sentido, Azevedo e Andrade (2007, p. 8) enfatizam que:

Uma sala de aula que propicia um espaço interativo de diálogo em complexidade crescente potencializa o papel do professor e do aluno. O professor torna-se tutor do processo de construção dos conhecimentos e dos significados inerentes a eles e, em parceria com os alunos, problematiza o contexto escolar e social via grupos colaborativos e cooperativos.

Como enfatizam Skidmore e Muakami (2016), os docentes – em via da pedagogia do diálogo – possuem o propósito de capacitar os discentes a apropriarem-se de “novas ideias para informar seu próprio pensamento prático.” (Ibidem, 2016, p.42). Isso ocorre mediante o esteio e orientação dos professores “em sua luta para compreender o material conceitual anteriormente estranho” (Ibidem, 2016, p.42).

Assim sendo, pode-se evidenciar o excerto que expressa: *A participação dos estudantes é fundamental para a construção dos conhecimentos e o seu protagonismo acontece quando o estudante constrói suas aprendizagens e internaliza o significado delas* (P4). Notoriamente, é possível articular a ideia de que o estudante será sujeito apto em seu processo ensino-aprendizagem à medida que buscar constituir seus conhecimentos de forma significativa.

Ao que diz respeito, Vygotsky (2010, p. 165) salienta que:

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores - ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento - os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo.

De acordo com Lima, Althaus e Rodrigues (2011), o docente deve ser apto a praticar intervenção sempre no momento adequado, já que o fazer docente “é uma arte”. Assim ainda, considera-se que, no momento da ocorrência de demonstrações em sala de aula, por exemplo, existe mais benefício na aprendizagem em si “do que no ato de apenas falar, explicar [...]” (Lima; Althaus; Rodrigues, 2011, p. 8).

Nesse sentido, é consenso que há necessidade de comunicação nos diferentes contextos educativos a fim de que ocorram troca e construção de saberes entre discentes e docente. Isto posto, um excerto exemplifica: *Vejo como soluções para ampliar a participação e protagonismo nas aulas, estimular e propiciar momentos de discussão, reflexão e estímulo ao diálogo e troca de ideias entre os estudantes e o professor* (P4).

Corroborando a noção da importância do diálogo mediado na sala de aula, Azevedo e Andrade (2007, p. 7) mencionam que:

A integração do professor na sociedade, tendo clareza de por que e para que ensinar, o resgate dos conhecimentos prévios e a promoção de um ambiente educativo que favoreça a aquisição de novas ideias, o trabalho coletivo, as discussões epistemológicas e metodológicas nas diferentes áreas, tudo isso deve ser perseguido.

Adicionalmente, conforme Lipman, (1987, p. 11): “A conversação e o diálogo ‘aliam’ os impulsos sociais das crianças à serviço da sua educação; técnicas que isolam as crianças e ignoram tais impulsos tendem a ser ineficazes educacionalmente.” Quanto à formação pedagógica, Pinto *et. al.* afirmam que ela deve levar em conta o diálogo como um ambiente no qual seja possível a exposição de ideias e debate de propostas.

Considerando os autores acima referidos, e por intermédio de analogia semântica, traz-se o excerto que versa: “*O professor pode ver o quanto o aluno está entendendo quando faz perguntas e incentiva a participação do aluno nas aulas. Leve em consideração as ideias,*

perguntas e opiniões dos alunos, pois o professor pode aprender com eles e o fluxo de informações ocorre nos dois sentidos” (P1).

Sob essa linha, Vygotsky (2010) defende que o diálogo e as outras funções da linguagem existentes no processo de instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado merecem destaque, já que o aprendizado está intrínseco às questões de cunho social. Ainda conforme o autor, de conhecimento que há métodos internos de desenvolvimento – fundamentais para o aprendizado posterior – que recebem estímulos no decorrer do ensino, alega-se que psicólogos e educadores devem colaborar nessa análise.

Rubem Alves (1991), por sua vez, versa que os profissionais da educação direcionam sua fala a pessoas, de modo que aí se encontram as restrições dos poderes daqueles primeiros, além dos problemas que eles acreditam poder solucionar. Assim, o autor completa: “E penso que, se as pessoas não forem capazes de ouvir, amar e lutar juntas, ficaremos à mercê da autonomia das instituições. Creio na eficácia do discurso.” (Ibidem, 1991, p. 55).

A manifestação do diálogo com tendência aos questionamentos pode ser elucidada pelo participante que revela: *Durante minhas aulas tento abrir mão dos processos tradicionais dando espaço ao diálogo com questionamentos do tipo ‘Como você fez essa conta? Qual foi seu pensamento?’*, permitindo aos estudantes que utilizem suas próprias estratégias (P5).

Ao validar a ideia acima explanada, dada a importância da comunicação frente ao desenvolvimento da cognição e potencializando a capacidade dialógica entre os sujeitos, salientamos Demo (1992, p. 16) que considera:

O mero contato entre professor e aluno não basta para ser autenticamente “educativo”. Desde que se assuma a postura do aprender a aprender, do saber pensar, este contato, para ser genuíno, precisa mediar-se pelo manejo e produção do conhecimento.

Na próxima seção desse artigo serão tratados os modos de percepção dos professores questionados quanto à participação e ao protagonismo dos estudantes em sala de aula sob fragmentos categorizados como: manifestação do conhecimento e diálogo.

Categoria II - Desenvolvimento do pensamento crítico favorecendo a autonomia dos discentes e uma reflexão sobre a prática docente

Nos dias de hoje, a necessidade de pensamento crítico (PC) se faz presente, uma vez que é por meio dele que se figuram sujeitos mais conscientes de si e do mundo, capazes de gerar mudanças significativas em âmbito social. Assim sendo, Lipman (1987, p. 5) explica que “o pensamento crítico engloba analisar, julgar, hipotetizar, explicar e outras atividades cognitivas além de decidir e solucionar problemas”.

Adicionado a isso, o autor acima mencionado evidencia que o PC é um processo que ocasionalmente resulta em decisões ou soluções, sendo esse procedimento não definido somente por consequências ocasionais (LIPMAN, 1987). Considerando essa ótica, é válido explicitar a importância que o desenvolvimento crítico tem na formação discente, já que, mais cedo ou mais tarde, esse último tornará a ser indivíduo capacitado a deliberar problemáticas em suas vivências pessoais.

Por esse viés, conforme Pinto *et. al.*,

Dessa forma, o PC no processo de ensino e aprendizagem pode ser associado como característica essencial ao aprendiz, uma vez que absorver o conteúdo e formar uma opinião sobre ele e, inclusive, questioná-lo sempre que possível deve ser inerente ao estudante contemporâneo, assim como essa interação é mediada pela comunicação entre o docente, o estudante e a reflexão acerca do contexto ao qual estão inseridos.

Ao desenvolver o PC, o estudante acaba frisando o aprimoramento de sua autonomia, pois habilita o pensar por si próprio, juntamente ao auxílio do professor. Tal fato pode ser exemplificado pelo fragmento de um dos respondentes: *Pois o mesmo se sentirá motivado a buscar conhecimentos de forma independente, onde o professor apenas fará a mediação dos processos de ensino e aprendizagem (P5).*

Em vista disso, é imperativo que o estudante seja norteado por sujeitos que possam auxiliá-lo no sentido de desenvolver autonomia de pensamento, incentivando-o a discernir sobre aquilo que tem desejo de investigar. Assim reporta Volkweiss *et al.* (2019, p. 19) em: “[...] o estudante protagonista é aquele que, mediante orientação e apoio da sua instituição de ensino, família e sociedade, é encorajado a ter autonomia para buscar a compreensão daquilo que o inquieta, daquilo que o instiga”.

Se for analisado a partir do viés do PC na sala de aula, pode-se ressaltar que a consolidação do mesmo - além de fortalecer a autonomia dos alunos - é passível de trazer à tona uma reflexão sobre a prática docente. Posto isso, Freire (2011, p. 27) aborda que na formação docente de professores, “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Por essa perspectiva, o docente, com intenção de ponderar sobre o refino de sua prática com vista ao melhoramento da autonomia dos estudantes deve considerar que: “outro saber necessário à prática educativa [...] é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011, p. 40).

Consensualmente, conforme Sônego e Zamberlan (2007), ao relacionar-se o ambiente da sala de aula com o desenvolvimento da autonomia, pode-se destacar que ela se associa ao “potencial de adoção de perspectiva” (Ibidem, 2007, p. 345) dos papéis dos alunos ou professores unicamente, do papel de outrem ou, ainda, das “expectativas sociais que se formam acerca dos mesmos.” (Ibidem, 2007, p. p. 345).

Corroborando o trecho acima, pode-se exemplificar o seguinte excerto mencionado por um dos participantes: [...] *incentivar os estudantes a serem protagonistas em sala de aula requer um método de ensino que englobe seus interesses, e que os desafie a encontrar respostas para determinados fenômenos de estudo (P7).* Assim sendo, constata-se que o estudante deve ser encorajado a se manifestar, buscando tornar-se sujeito crítico pensante e autossuficiente em sala de aula.

Segundo Lipman (1987, p. 11), os estudantes do PC devem desenvolver tanto habilidades críticas quanto disposições críticas. Eles estão, portanto, no status de aprendizes do ofício e devem largamente aprender com a prática. Desse modo, salienta-se, aqui, a relevância de provocar a criticidade discente tendo como foco o seu exercício.

Isso pode ser evidenciado pelo excerto que descreve: *uma melhor convivência na relação professor-aluno, a fim de formar seres críticos, éticos e atuantes na sociedade* (P9). Sob essa ótica, cabe ressaltar o que Demo (1992, p. 16) argumenta:

Papel essencial do professor será orientar os alunos a produzirem conhecimento, dentro de seu contexto próprio, partindo-se do que já sabem, de sua situação cultural e histórica, para abrir-lhes a competência propedêutica de manejar e produzir conhecimento. O processo educativo, por sua vez, migrará da “moral e cívica”, para a construção do cidadão competente e produtivo.

À vista disso, de acordo com Tura (2016), observam-se esforços que objetivam associar significantes que almejam a promoção de subjetividades correlacionadas a um processo hegemônico, à medida que o relaciona com as demandas de escolarização vigentes. Na próxima subseção desse artigo serão tratados os modos de percepção dos professores questionados quanto à participação e ao protagonismo dos estudantes em sala de aula sob fragmentos pautados em formação docente e superação de dificuldades.

Categoria III - A formação continuada docente em prol da superação de dificuldades

A formação continuada docente é um rico processo de constituição do profissional da educação que se vocaciona ao trabalho em sala de aula. As instituições de ensino superior que ofertam cursos de capacitação na área da Educação exercem o desafio de preparar os profissionais que contribuirão para a promoção de indivíduos atuantes na sociedade nos diversos campos de necessárias diligências.

Em autenticidade a isto, o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/1996, outorga que os entes federativos devem: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

A sociedade tem vivenciado mudanças que exigem uma adaptação permanente dos profissionais de diversas áreas. Na Educação, a tecnologia do *quadro e giz*, e dos recursos *caderno e lápis, livros didáticos e atlas* estão adaptando-se às inovações da *lousa digital*, do *smartfone*, da *videoaula*, da *webconferência educacional*. As pessoas mudam sua maneira de viver, e os profissionais da Educação têm a necessidade de qualificarem-se para suprir as exigências dessa realidade.

Por esse viés, Krasilchik e Cunha (2000, p. 5) afirmam que: “Professores deverão atualizar-se constantemente, de modo que não só se mantenham informados sobre o progresso da Ciência e Tecnologia como também que estejam prontos para discutir o seu significado”.

A respeito dessa imprescindível atualização profissional, um dos participantes afirma que: *A maior dificuldade nessa perspectiva é que nem mesmo ele teve professores que atuaram assim durante seu processo de escolarização e nem ele teve formação voltada pra isso* (P6). Exprime, desse modo, que não há estímulo para o aprimoramento da carreira docente.

No contexto brasileiro, a área da Educação recebe dos governos investimentos aquém das urgentes demandas. Um dos excertos que compõe este estudo manifesta que: [...] *mudanças nas políticas de formação dos professores e o massivo investimento em formação continuada*

podem contribuir para a superação de dificuldades (P6) evidenciadas na sala de aula de Ciências e Matemática.

Sendo assim, conforme postula Demo (1992, p.12):

Dadas as circunstâncias atuais e o processo de longo prazo de gestação da qualidade do professor, é muito importante pensar em maneiras mais adequadas de formação permanente. Virá a época em que a atualização do professor será continuada e recorrente, implicando, entre outras coisas, deixar o exercício profissional direto de tempos em tempos (uma modalidade de “sabático”), para voltar a estudar.

Na observância dos participantes desse estudo, as dificuldades na participação e no protagonismo dos estudantes em sala de aula são potencialmente desencadeadas pelo modo de atuação do professor. Outro participante menciona que: *Muitas vezes as aulas são ministradas sem contar a participação do aluno, apenas o conteúdo é fornecido e apenas as atividades escritas avaliativas são desenvolvidas* (P1).

Nesse sentido, o estudante sente-se inibido de dialogar, expor ideias, esclarecer dúvidas. Na convergência dessa percepção, um participante relata que são *práticas de ensino que se orientam por modelos nos quais a exclusividade decisória está centralizada somente na ação dos professores, deixando o estudante em segundo plano* (P2).

A par das questões acima referidas, pode-se mencionar Freire que versa o que segue: “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando com o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. (FREIRE, 2011, p. 82).

Sob o mesmo ponto de vista, outro participante destaca em suas palavras que a participação e o protagonismo dos estudantes ficam comprometidos quando: *o aluno propriamente não se vê – e, muitas vezes, também não é visto por certos docentes – como fonte de conteúdo e mútua aprendizagem* (P10).

A falta de interesse pelas aulas é perceptível no comportamento dos estudantes que não são motivados a participar de ações propositivas em sala de aula. Para os pesquisadores, esse cenário corrobora a exposição de um dos respondentes: *[...] é essencial promover políticas e projetos que sejam capazes de valorizar a profissão do professor, reduzindo a sobrecarga imposta sobre o mesmo, diante das inúmeras turmas com quem trabalha durante o ano letivo.* (P7).

Nessa perspectiva, Masson (2016, p. 171) expõe:

Ao lado da mobilização nacional pela aprovação de leis que garantam melhores condições de formação, trabalho e remuneração, é fundamental a organização dos professores em defesa do cumprimento delas em cada estado e a conquista de novas possibilidades de efetiva valorização social da profissão.

Desse modo, Magalhães e Azevedo (2015, p. 31) afirmam que cursos, e capacitações técnicas são importantes, porém, a formação de um docente perpassa “[...] pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas.

Um dos respondentes descreve: *“Percebo como dificuldades para o protagonismo e participação dos estudantes nas aulas de Ciências e Matemática, [...] a baixa autoestima e os*

problemas de ordem pessoal que abarcam seus tempos de estudos e interferem em suas aprendizagens dentro da sala de aula e no ambiente doméstico” (P3).

Quando o estudante não se sente prestigiado em sala de aula, sem lugar de fala e de ações, poderá produzir atos de contra conduta à participação e ao protagonismo. Um dos respondentes a essa pesquisa exemplifica que: *Em muitas salas de aula o aluno segue passivo, não participando do processo, fica desestimulado e desencadeia a indisciplina (P8).*

Relacionadamente, evidenciamos Volweiss *et. al.* (2019, p. 20) que versa o seguinte:

O sujeito que não se enxerga mais como estando no centro da sua aprendizagem, não mais estabelece objetivos do seu aprender, não experimenta estratégias de aprendizagem, não se autoavalia com relação ao que aprendeu e ao que ainda não domina, não mais se interessa em buscar informações, mesmo daquilo que o interessa, está deixando de ser protagonista da sua própria aprendizagem.

A indisciplina entendida como uma dificuldade, que não colabora à participação e ao protagonismo dos estudantes nas aulas de Ciências e Matemática, pode ser mitigada quando houver estratégias que visem a envolver os saberes culturais e a realidade social dos discentes ao contexto abordado em sala de aula.

Nesse sentido, o professor deve estar atento a desacomodar-se. Freire (2011, p. 27) em uma reflexão autocrítica observa que: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

De outro excerto provém que: *O professor tem que se atualizar, estar em constante formação continuada e acreditar em novas formas de ensinar, não pode ficar só no discurso, tem que ir para a prática (P8).*

As dificuldades notadas em sala de aula mobilizam os profissionais docentes a qualificarem-se na intencionalidade de atender as demandas. Em um movimento de desacomodação, muitos buscam cursos de formação continuada docente. Mas, muitos outros profissionais docentes são desestimulados pela desvalorização atribuída aos profissionais da Educação e falta de investimentos na área.

Essas percepções vão ao encontro de aspectos imbuídos na observação de condições de entrave na formação continuada docente. Souza (2006, p. 487) denota que os professores são diferentes, constituídos de um repertório histórico e cultural distintos em relação à sua formação contínua e o potencial desenvolvimento de seus estudantes, uma vez que “apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos”.

Entendemos que a pertinência de tais indicadores são temáticas que se propõem para um novo estudo. Na próxima seção desse artigo serão tratados os modos de percepção dos professores questionados quanto à participação e ao protagonismo dos estudantes em sala de aula sob fragmentos categorizados como: medição; criatividade; cooperação; e, relação docente-discentes.

Categoria IV - A mediação como forma de estímulo à criatividade e à cooperação na relação docente-discentes

A mediação docente é uma maneira de trabalho colaborativo às aquisições cognitivas do estudante como ser pensante, comunicante e atuante em sala de aula. O professor que adota essa postura em suas aulas propicia o estímulo à criatividade e ao diálogo com os estudantes, cooperando assim ao fortalecimento de vínculo na relação docente-discentes.

Para Sforzi (2008, p. 8) a mediação acontece “[...] muito antes da aula [...] ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem.”.

Entre os participantes que responderam ao questionário desta pesquisa, há um excerto produzido dessa forma: *É necessário que o professor insira o estudante no processo de ensino aprendizagem, respeitando suas ideias e suas vontades* (P5).

Libâneo (2011) defende que: “Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los [...]” na vida escolar e para a vida social.

Outro excerto explicita que: *O aluno participando efetivamente do processo torna-se mais criativo e inovador. As aulas passam a ter um clima de descobertas, proporcionando debates e reflexões* (P8).

Em concordância a essas ideias outro respondente manifesta que: *Incentivar a [...] a criatividade nos alunos, à medida que se busca dinamizar as aulas, trazendo às mesmas novas tecnologias e ferramentas, Dessa forma, o aluno se sente parte do processo, interage em aula, sugerindo atividades e compartilhando experiências*” (P10).

Desse modo, as palavras de Junkes (2013, p. 7) ratificam tais registros:

Cabe ao professor procurar mediar sempre, não só pensando no conteúdo em si, mas como é a relação do aluno com o conteúdo apresentado, sempre usando a criatividade e fazendo com que este aluno se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem.

A respeito da participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem, outro participante informa em suas respostas que: *[...] com a sua participação efetiva, o docente consegue mediá-lo de maneira cada vez mais próxima mais às necessidades do grupo dos discentes* (P2).

É possível verificar entre as citações textuais que a mediação é um modo de favorecer a participação dos estudantes em sala de aula. Atitudes voltadas à cooperação - como a interlocução de diálogos, e o estímulo à criatividade - como a inserção de recursos tecnológicos de cunho didático, são recursos que potencializam o protagonismo dos estudantes e fortalecem a relação dos mesmos com o professor de forma recíproca.

Convergindo nesse sentido, Bulgraen (2010, p. 36) defende que é pela formação “[...] de sujeitos autônomos e produtivos que a educação deve se destacar, pois por meio dela, professores e alunos, reciprocamente aprendem, de modo que assim ambos possam inserir-se criticamente em seu processo histórico e na sociedade.”.

O excerto selecionado a seguir exprime que: *A participação e protagonismo dos estudantes influenciam na prática docente à medida que estabelecem uma relação de sólida troca, na qual docente aprende com discente e vice-versa* (P10).

Ao refletir sobre a importância de uma prática docente que enfatiza condutas de uma benéfica relação docente-discentes, Bondioli, Vianna e Salgado (2019, p. 24) preconizam que:

Por meio de aulas ativas, o professor consegue fazer com que os alunos despertem seus interesses. É possível desenvolver diversos pontos importantes, sendo por meio da visualização, da construção de objetos, da manipulação de experimentos com o auxílio do professor, enfim todas as explorações possíveis.

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 23): “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Nesse sentido, os excertos a seguir exemplificam práticas de sala de aula realizadas pelos participantes dessa pesquisa enquanto professores em suas salas de aula, junto aos seus grupos de estudantes: “[...] foi uma das experiências mais gratificantes na minha trajetória profissional. Entre os projetos, desenvolvemos júris simulados envolvendo o tema da “corrupção”, atividades voltadas para a gastronomia, feiras de ciências, atividades ambientais e entre outros projetos” (P7).

Sob esse mesmo ponto de vista, Junkes (2013, p. 7) defende que: “Esta postura favorece o clima de confiança, permitindo que o aluno possa participar mais ativamente na construção do próprio conhecimento”. “Percebi que o aluno gosta de fazer para aprender. Nas Oficinas de Ensino, para trabalhar Geometria, construindo as formas, medindo ângulos, realizando medidas, desenvolvendo habilidades através das construções, pela participação e questionamentos” (P8).

Lopes (2009, p. 13) explica que: “O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.”.

Para Vygotsky (2010, p. 160): “Essa atenção socialmente mediada desenvolve na criança a atenção voluntária e mais independente, que vai ser por ela utilizada na classificação do seu ambiente”. Segue a continuidade de relatos de vivências em sala de aula dos professores pesquisados.

[...] num projeto de EJA para um grupo de estudantes adultos trabalhadores, os mesmos perceberam que o ambiente disponibilizado como sala de aula (um de seus espaços de atividades laborais) era muito quente e de baixa ventilação. Propuseram a instalação de um forro para amenizar a sensação de desconforto. Muitos deles conheciam a propriedade de isolamento térmico do Alumínio (um de seus insumos de trabalho), presente na parte interna das caixas de leite tipo Longa Vida. Deu-se início a um projeto interdisciplinar em que os estudantes: realizaram a coleta, a higienização e o armazenamento destas caixas de leite; mediram o espaço, contabilizaram as caixas de leite coletadas e confeccionaram uma manta de isolamento térmico utilizando além das referidas caixas, cola quente, madeira e prego e grampos de pressão (P3).

Sobre o excerto descrito acima, Vygotsky (2010, p. 56) explica que: “[...] o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”. Na próxima seção desse artigo serão tratadas as considerações finais deste estudo que se propôs a compreender: “De que modo docentes que cursam pós-graduação *scripto sensu* em Educação em Ciências e Matemática percebem a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises do presente artigo, pode-se constatar que a participação e o protagonismo dos estudantes são imperativos a serem dados com atenção no ambiente escolar. Observa-se que há distintas problemáticas que – por vezes – minimizam ou inviabilizam a efetivação da participação e protagonismo discente; entretanto, também existem condições e/ou situações que favorecem esses quesitos em sala de aula.

Assim sendo, de que modo docentes que cursam pós-graduação *scripto sensu* em Educação em Ciências e Matemática percebem a participação e o protagonismo dos estudantes em sala de aula? Acredita-se, portanto, que tais ponderações, quando em exercício, trazem à tona o ‘florescer’ da autonomia discente, já que colocam o estudante como sujeito adjunto de seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto às principais adversidades que permeiam o campo do protagonismo dos estudantes está o fato de que os mesmos podem apresentar baixa autoestima, falta de interesse, dentre outras questões de ordem pessoal. Também pode-se ressaltar que os professores apresentam dificuldades em seu próprio trabalho – daí a necessidade de formação docente continuada – o que pode ocasionar consequências não positivas na esfera escolar, a exemplo de falta de prestígio ao estudante em sala de aula.

Por outro lado, no tocante às condições que possam aprimorar o protagonismo discente têm-se: o desafio de colocar os estudantes numa postura de ir ao encontro de respostas, estímulo ao diálogo, construção e contextualização conhecimentos, partilha de necessidades e experiências, entre outros.

Além disso, é fundamental a promoção de pensamento crítico, dinamicidade e colaboração na relação discente-docente, incentivo à manifestação de criatividade, ensejando gosto por confecção e criação. Por fim, é imprescindível que, tanto professores quanto estudantes, atentem-se para a necessidade contínua de melhora da cooperação entre os segmentos educativos.

Destarte, cabe destacar a relevância que há trabalhos grupais, já que os campos cognitivo e afetivo são aprimorados em virtude da solidificação das relações interpessoais e a motivação educacional decorrente. Nesta linha, a fim de termos um estudante astuto, alavancado por sentimentos que o estimulem a pensar, dialogar, criar e produzir, é significativo considerar o vínculo entre os estudantes entre si e com os professores.

Esse texto apresenta indicadores para novas pesquisas que apontem para as condições de trabalho do professor em sala de aula, suas possibilidades de qualificação profissional e oportunidades à formação continuada docente, ações no âmbito escolar, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que estimulem a participação do estudante, a fim de que se desenvolvam estratégias para que o mesmo seja notoriamente o protagonista em sala de aula.

REFERÊNCIAS

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 21, n.2, p. 43-61, maio/ago. 2020.	
Recebido em: 03/04/2020	Aceito em: 29/04/2020

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista**, n. 30, p. 235-250, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 26 ed. São Paulo: Editora Cortez. Editora Autores Associados, 1991.

BONDIOLI, Ana Cristina Cristina Vigliar; VIANNA, Simone Cristina Gonçalves; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. **Caleidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**. v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CUNHA, AM de O.; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Ata da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2000.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. **Em aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. **SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-SIMFOP**, v. 5, 2013.

LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. (Orgs.). Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia Lucion Savi. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. **Synergismus Scyentifica UTFPR**, 2011.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. 2009.

LIPMAN, Matthew. Critical thinking: What can it be?. **Analytic Teaching**, v. 8, n. 1, 1987.

MAGALHÃES, Lúcia K C. de; AZEVEDO, Leny C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedex**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 157-174, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2011.

PINTO, Diana P. de S. R. et al. Teoria da ação comunicativa: subsídio para o desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 6, p. 1414-1417, 2017.

SFORNI, Marta S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SKIDMORE, David; MURAKAMI, Kyoko (Ed.). **Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning**. Multilingual Matters, 2016.

SÔNEGO, Roselaine Vieira; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 343-350, 2007.

SOUZA, Denise T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Revista Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1193-1212, 2016.

VYGOTSKY, **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martin Fontes, 2010.

VOLKWEISS, Anelise et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação por escrito**, v. 10, n. 1, Porto Alegre: 2019.

ZIBAS, Dagmar ML; FERRETTI, J.; TARTUCE, Gisela Lobo BP. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 21, n.2, p. 43-61, maio/ago. 2020.	
Recebido em: 03/04/2020	Aceito em: 29/04/2020