

Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades

Protagonism and student participation: challenges and possibilities

Anelise Volkweiss ¹

Vanessa Mendes de Lima ¹

José Luís Schifino Ferraro ¹

Maurivan Güntzel Ramos ¹

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Editor

Alexandre Anselmo Guilherme
PUCRS, RS, Brasil

Editor Assistente

Cibele Cheron
PUCRS, RS, Brasil

Editores Associados

Bruno Antonio Picoli
Universidade Federal da Fronteira Sul,
Chapecó, SC, Brasil

Pricila Kohls dos Santos
Universidade Católica de Brasília,
Brasília, DF, Brasil

Renato de Oliveira Brito
Universidade Católica de Brasília,
Brasília, DF, Brasil

Elisa Ustarroz
PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

RESUMO

O presente artigo objetivou identificar e comparar as percepções que um grupo de professores de Educação Básica em formação continuada e outro de estudantes têm acerca das dificuldades em se promover o protagonismo estudantil na escola. Como incentivo à reflexão, foi proposto que os sujeitos da pesquisa sugerissem caminhos que conduzissem processos de ensino e de aprendizagem ao desenvolvimento do protagonismo. As respostas obtidas foram analisadas a partir de Moraes e Galiuzzi (2014). Os grupos investigados apontam que, tanto as dificuldades, quanto as soluções, recaem sobre a prática do professor, a atitude do aluno e a estrutura escolar. Os depoimentos nos permitiram reconhecer categorias que destacam o papel de um professor mediador, o qual possibilita a seus estudantes serem protagonistas de sua aprendizagem, por meio da escolha de estratégias específicas, contextualização de conteúdos e estabelecimento de vínculos com os mesmos. A análise das contribuições dos sujeitos da pesquisa nos encoraja a adotar uma prática reflexiva e que valorize o protagonismo intelectual do estudante.

Palavras-chave: Protagonismo. Participação. Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to divulgate an investigation between a continuous training of basic education teachers and a student group comparing their perceptions about the difficulty in promoting students protagonism in school. In the sense of stimulating the reflexion was proposed to the students to suggest different teaching and learning ways that lead to protagonism development. The questionnaire replies were analysed according to Moraes and Galiuzzi (2014). Both groups found out that difficulties and solutions are involved with teacher's practices, student's attitudes and school structure. The reports made us recognise categories that highlight the teacher's role as mediators allowing their students in being protagonists of their own learning through specific strategies,

content's contextualisation and the establishment of emotional bonds with students. The subject's contribution analysis encourage us to adopt reflexive practices to valorise student's intellectual protagonism.

Keywords: Protagonism. Participation. Autonomy.

Introdução

Pensar em *protagonismo do estudante* é um convite à reflexão docente. A falta de entendimento da sua definição, de fato por vezes confusa na literatura, e a necessária desacomodação que provoca a quem se propõe ser protagonista ou mediar tal processo, coloca em cheque nossas ações enquanto educador.

Afirmamos desejar que nossos estudantes sejam protagonistas, mas tampouco nós, professores, muitas vezes o somos. Consolamo-nos junto a colegas de profissão, entre desabafos mútuos, que aqueles que sentam enfileirados à nossa frente não assumem o predicativo do sujeito que, pretensiosamente, almejamos que os tenha. Por exemplo: *Pedro não é protagonista. Maria não é protagonista.*

O que estamos a fazer para possibilitar que um estudante desenvolva seu protagonismo? Conversamos diretamente sobre esse tema em sala de aula com os maiores interessados? Deixamos claro o que esperamos de cada um? O ambiente afetivo que estabelecemos é convidativo? Ser protagonista da sua aprendizagem não é algo trivial, ainda que muitos sejam naturalmente protagonistas em sala de aula e na sua vida. Mesmo nesses casos, convém um olhar atento da escola, da família e da sociedade para contribuir no desenvolvimento do protagonismo de cada um. E para aqueles que demonstram dificuldades, como a desmotivação em encarar que estão no centro de sua aprendizagem, mais do que nunca é preciso exercermos o nosso papel de educador mediador, motivador.

Cabe aqui destacarmos que, conforme pontua Demo (1998), é salutar ao professor enxergar seu aluno enquanto “parceiro de trabalho”, e não como um “aluno-objeto” pronto a receber uma gama de informações – as quais o professor copiara de livros a apenas repassa – e, ao final de um determinado período, reproduzi-las fielmente em instrumentos avaliativos. Para o autor, é necessária a formação de “aluno-sujeito”, “[...] aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo” (DEMO, 1998, p. 30).

Portanto, se ansiamos por uma educação de qualidade, com forte investimento no protagonismo do estudante, recai sobre a escola e todos os profissionais da Educação que nela atuam, uma nova forma de conceber os processos de ensino e de aprendizagem: estimular o desenvolvimento do protagonismo estudantil por meio do exemplo.

Professores que não são protagonistas dificilmente instigarão seus alunos a sê-lo. Segundo Demo (1998) há muitos professores que apenas repassam aulas copiadas, utilizam-se de textos prontos, escritos por outro alguém, sem pouco ou nada a acrescentar ou refletir. Não se posicionam criticamente frente a fatos, situações, apenas expõem, de forma quase que mecânica, uma seleção de conteúdos muitas vezes descontextualizada e fragmentada. “Hoje, o professor é mero instrutor. Acha que sua habilidade é apenas a de repassar conhecimentos e procedimentos, mantendo em si e no aluno o fosso medieval do alinhamento impositivo.” (DEMO, 1998, p. 10). De fato, um professor sem autonomia para a elaboração de materiais e textos próprios, preocupado apenas com o cumprimento de exigências legais, não demonstrando e tampouco incentivando o espírito crítico de seus estudantes, provavelmente encara os alunos como indivíduos passivos frente à sua aprendizagem, não estimulando assim a formação e desenvolvimento de alunos protagonistas.

Mas afinal, o que seria protagonismo do estudante?

Trazemos aqui, como tantos outros artigos da área, o significado da palavra protagonismo, a qual, segundo Costa e Vieira (2000, p. 150, grifo nosso), “*vem da junção de duas palavras gregas: **protos**, que significa o principal, o primeiro, e **agonistes**, que significa lutador, competidor, contendor*”. Em função da sua origem semântica, muitos autores, conforme pontua Ferretti (2004, p. 414), demonstram uma preferência em adotar o termo *participação*, uma vez que este não traria consigo a ideia de destaque, mas asseguraria “uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonismo singular”.

O peso semântico que o termo carrega pode dar margem a interpretações que se afastam do significado que aqui propomos, descritos ao longo deste trabalho.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa com vistas a analisar, comparativamente, as percepções de um grupo de professores e outro de alunos de uma escola técnica com relação ao protagonismo do estudante. Temos por objetivo investigar, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa, quais as dificuldades apontadas por eles em se promover o protagonismo estudantil. Da mesma forma, buscamos analisar as soluções propostas pelos mesmos que intencionam superar os problemas destacados. As respostas foram tratadas pela Análise Textual Discursiva, gerando um metatexto que se propõe a fazer uma interlocução entre o posicionamento dos sujeitos da pesquisa e dos autores deste trabalho, suplementando com aporte teórico da área da Educação e do Ensino.

Já havíamos anunciado que o tema aqui abordado justifica uma reflexão quanto ao nosso fazer pedagógico, com vistas a repensar na relação professor-estudante. Não nos cabe oferecer receitas, até mesmo por não existirem. Pretendemos nos juntar àqueles que já debatem sobre protagonismo para, de alguma forma, revisitarmos a nossa própria prática pedagógica.

O termo “protagonismo” na literatura

Na literatura, os termos *protagonismo* e *participação*, na área de ensino, ainda não possuem definição concreta. Segundo Ferretti *et al.* (2004, p.413),

Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria em “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Neste artigo, iremos utilizar o termo *protagonismo*, pois entendemos que o estudante pode estar *participando* ativamente das aulas, mas não ocupando o “papel principal” da sua aprendizagem. Corroborando com essa afirmação, Ferretti *et al.* (2004, p.413) defende que “ao se voltar à etimologia do termo “protagonismo”, verifica-se que *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento”. Costa (2000) reforça a afirmação de Ferretti quando afirma que considera o protagonismo juvenil como uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes como personagens principais de uma iniciativa de ação voltada para a solução de problemas reais de sua comunidade.

O protagonismo do estudante é fundamental para a construção do conhecimento durante sua formação. Para Silva (2009, p.3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”. A autora também afirma que o estudante protagonista está em desenvolvimento permanente, característica que é um pré-requisito para que ele desempenhe um papel autônomo na sociedade.

Respeitar o que os estudantes pensam, dizem e fazem é uma iniciativa fundamental para o desenvolvimento da sua autonomia. Nessa perspectiva, Costa e Vieira (2000 p.139) refletem que “os adolescentes, além de portadores de entusiasmo e de vitalidade para a ação, são dotados também de pensamento e de palavra”. Os autores também afirmam que o propósito do protagonismo juvenil é “[...] criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia [...]”.

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. Para Freire (1996, p.59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.”. Porém, de acordo com Costa (2000), os professores brasileiros, em função da sua formação em regime autoritário, não estão preparados para lidar com a autonomia do estudante, por isso, manipulam as aulas e não raramente, possuem atitudes repressivas.

Nesse sentido, Costa (2000) ainda afirma que nós, educadores, não podemos continuar ignorando o extraordinário papel desempenhado pelos estudantes em sala de aula. É nesse espaço, que os estudantes conquistam e afirmam sua identidade pessoal e social. A escola é o espaço de procura e experimentação em que o jovem vai exercitar sua autonomia, ainda que relativa, em relação ao mundo adulto. Portanto, educar de forma que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem é criar espaços para que ele possa empreender, nele próprio, a construção de seu ser.

Procedimentos metodológicos

Para investigar quais são as dificuldades e as soluções em se promover o protagonismo estudantil, dezesseis depoimentos escritos foram obtidos de professores de Ciências da Natureza e Matemática, discentes recém-ingressos em um Programa de Pós-Graduação de uma Universidade de Porto Alegre, RS. Os 16 sujeitos têm média de idade de 29 anos, sendo a mínima 21 e a máxima 50 anos. A distribuição nas áreas de formação é: sete da Matemática, quatro da Biologia, três de Física e dois de Química. Os depoimentos, expressos por meio de formulário online, constituíram-se em resposta à seguinte questão: “Quais as principais dificuldades que você identifica em relação à participação e ao protagonismo do estudante na sua escola? Que soluções você propõe para essas dificuldades?”.

Além dos depoimentos dos professores, foram coletados relatos escritos de 66 estudantes de Curso Integrado de uma Escola Técnica da Região do Vale dos Sinos, RS, com a finalidade de comparar seus depoimentos com os relatos dos professores descritos anteriormente. Os 66 estudantes são componentes de duas turmas: 31 do Curso Integrado em Informática, 11 meninas e 20 meninos de 15 a 16 anos e 35 o Curso Integrado em Eletromecânica, 12 meninas e 23 meninos de 15 a 17 anos. As questões respondidas por esses sujeitos foram: “Qual(is) a(s) dificuldade(s), por parte dos estudantes em serem de fato protagonistas de sua aprendizagem? Qual(is) a(s) dificuldade(s), por parte dos professores em adotar estratégias e recursos que promovam o protagonismo do estudante? Dê um exemplo, pode até ser hipotético, em que você considera que houve estímulo ao protagonismo do estudante”.

Nas citações dos depoimentos dos sujeitos neste texto, eles são designados por números para preservar suas identidades e referidos sempre pelo gênero masculino, não sendo possível distinguir entre homens e mulheres, meninos e meninas.

Para análise dos depoimentos, utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014). Esse processo realiza-se por meio da unitarização dos depoimentos, da categorização das unidades de sentido e da produção de metatextos.

Análise e discussão dos resultados

A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tratados por meio da Análise Textual Discursiva, emergiram três categorias que sinalizam as dificuldades em se promover o protagonismo estudantil e cinco categorias acerca das possibilidades em promovê-lo. O Quadro 1 apresenta as oito categorias emergentes, evidenciando que tanto as dificuldades, quanto as alternativas propostas, perpassam pela prática do professor, pela atitude do estudante e podem ainda englobar a escola e outras instituições.

Quadro 1. Categorias emergentes acerca das dificuldades e das possibilidades em promover o protagonismo estudantil

Categorias emergentes acerca das dificuldades relacionadas à:	Sujeitos da pesquisa	Unidades de Sentido
Prática do professor	Estudantes	Métodos, estratégias e/ou recursos inadequados Aulas descontextualizadas e conteudistas Professores acredita que é o detentor do saber Falta de tempo do professor para se dedicar A relação professor-aluno precisa ser repensada
	Professores	Falta de empenho, esforço, dedicação, comodismo e procrastinação Falta de interesse e desmotivação
Atitude do estudante	Estudantes	Falta de empenho, esforço, dedicação, comodismo e procrastinação Falta de interesse e desmotivação Falta de concentração Dificuldade em compreender o conteúdo Dificuldade em compreender o conteúdo Problemas emocionais e familiares
Escola e a outras instituições	Estudantes	Falta de empenho, esforço, dedicação, comodismo e procrastinação Falta de interesse e desmotivação Falta de concentração Dificuldade em compreender o conteúdo Dificuldade em compreender o conteúdo Problemas emocionais e familiares
	Professores	A proposta política pedagógica da escola não favorece o protagonismo As famílias não compreendem a dinâmica do protagonismo Falta de estrutura física adequada para estudante ser protagonista

Continua

Quadro 1 (continuação)

Categorias emergentes acerca das dificuldades relacionadas à:	Sujeitos da pesquisa	Unidades de Sentido
Prática do professor	Professores	Contextualizar os conteúdos Propor atividades desafiadoras e de investigação Utilizar métodos, recurso e estratégias adequadas Conhecer o estudante, mantendo o diálogo e oportunizando sua expressão Incentivar, orientar o estudante a participação Ter formação inicial e continuada qualificada
	Estudantes	Propor atividades desafiadoras e de investigação Utilizar métodos, recurso e estratégias adequadas Conhecer o estudante, mantendo o diálogo e oportunizando sua expressão Incentivar, orientar o estudante a participação
Atitude do estudante	Professores	Atividades em grupo
	Estudantes	Atividades em grupo
Escola e a outras instituições	Professores	Flexibilização do currículo Avaliações externas
	Estudantes	Escola receptiva ao protagonismo do estudante Espaço físico e instrumental adequado Flexibilização do currículo Avaliações externas
Recompensas como estímulo à participação	Estudantes	Prêmios por notas ou vitória em gincana
Ações de estudo ou interesse dos estudantes	Estudantes	Realizar as atividades dadas pelo professor Realizar as tarefas para estimular a aprendizagem

Fonte: Os autores (2016).

Professores e estudantes concordam que uma das dificuldades em propiciar o desenvolvimento do protagonismo estudantil é a carência de métodos, estratégias e de recursos que contemplem aos mais variados estilos de aprendizagem, que sejam atrativos, instigantes, desafiantes. De acordo com o professor 2¹, “A maior dificuldade

¹ Os depoimentos de todos os professores foram coletados digitalmente pelos pesquisadores na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em abril de 2016.

atual do protagonismo dos estudantes são os métodos de ensino das escolas [...]”. O professor 16 faz uma crítica à forma como as aulas são conduzidas e à posição em que o estudante foi designado a estar ao salientar que:

“através de aulas tradicionais, comuns entre a maioria dos professores, o estudante é um mero espectador onde a participação é algo praticamente dispensável, desde que consiga entender o conteúdo trabalhado de maneira expositiva pelo professor.” (PROFESSOR 16, 2016)

Nesse contexto, Krasilchik (1987) afirma que as Ciências, tradicionalmente, têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados e teorias a decorar. Não se preocupa em fazer com que os estudantes discutam, argumentem. A autora ainda afirma “[...] o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão” (KRASILCHIK, 1987, p. 52).

Não se trata aqui de querer banir a aula expositiva ou considerá-la o bode expiatório do fracasso escolar. A aula expositiva, desde que dialogada, que abra espaço à pergunta do aluno e às suas reflexões, pode sim ser considerada uma interessante estratégia de ensino. No entanto, conforme tem sido desenvolvida na maior parte do tempo, é sempre e apenas expositiva. E quem expõe é o professor, quem escuta o aluno. Nesse sentido, Prestes *et al.* (2011) afirma que, o cerne do ensino está na permanente atenção dos professores às perguntas e ao discurso dos estudantes. Para os autores, é por meio de questionamentos, que o professor auxilia a preencher as lacunas na compreensão de determinados conteúdos, permitindo que o aluno “[...] reflita sobre esses hiatos e busque ampliar/modificar seus horizontes conceituais” (PRESTES *et al.*, 2011, p. 348).

Para Demo (1998), o estudante deve sair da condição de objeto (massa de manobra) por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e de questionamentos. Segundo o autor, “onde não aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa escolar [...]” (DEMO, 1998, p. 7).

Nos depoimentos é possível perceber a preocupação de alguns professores e estudantes com o fato de que nem sempre o método adotado será proveitoso a todos da classe, uma vez que as pessoas apresentam diferentes formas de aprender. Para ilustrar, expomos aqui as colocações do estudante 66² que acredita que “nem sempre o professor consegue achar um método para transformar o aluno em protagonista, e acaba não fazendo isso certo”. Nesta mesma linha de pensamento, a estudante 30 diz que “Como cada protagonista tem um método de aprendizagem, o professor tem dificuldade em conseguir ensinar todos juntos”.

² Os depoimentos de todos os estudantes foram coletados por escrito pelos pesquisadores na região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, em maio de 2016.

Não somente escola e professores, mas também os próprios estudantes conseguem identificar que não o são homogêneos quanto à forma de aprender. Evidente que, conforme o estudante 20, *solidário* ao professor ao dizer que “cada protagonista tem um método de aprendizagem, o professor tem dificuldade em conseguir ensinar todos juntos.”, reconhecemos que é muito difícil desenvolver diferentes estratégias ao mesmo tempo a fim de possibilitar um ambiente que favoreça a participação máxima de todos. Desejamos 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. No entanto, nem sempre o professor atinge a todos ao mesmo tempo, ainda mais se levarmos em consideração o que diz o professor 10: “Em uma aula com 50 ou 60 alunos, se todos decidirem ser protagonistas, haverá dificuldades de organização”.

Não estamos aqui, ao entender as fragilidades do professor em se propor diferentes estratégias, eximindo-o de sua responsabilidade em pensar em alternativas. E de fato, tanto professores, quanto estudantes apontaram caminhos para a superação deste obstáculo. A estudante 14 acredita que “Aulas diferenciadas, por parte da escola, promover momentos, chamar os alunos para dizer como está, ajudar, incentivos e reforços” configura-se em uma proposta bastante viável. E de fato é. O professor não precisa adotar 50 estratégias ao mesmo tempo, mas é possível variá-las, e, quem sabe, estimulando e incentivando os estudantes às novas formas de aprender a aprender.

Com relação aos recursos, os estudantes, principalmente, se manifestam em prol do uso das tecnologias. A estudante 1 aponta que os professores:

“[...] talvez tenham dificuldades em usar esses outros métodos tecnológicos para utilizá-los em sua aula, para torná-las mais divertidas e chamarem a atenção dos alunos, que por fim, passam a ser protagonistas da própria aprendizagem.” (ESTUDANTE 1, 2016)

Uma proposta para resolver este impasse, segundo a estudante 14 é que a escola “poderia criar novos métodos de ensino, talvez usando mais a tecnologia.”. Da mesma forma, o professor 14 é mais enfático a garante que “Para reverter essa situação, é importante utilizar as tecnologias a favor do ensino”.

O uso de ferramentas tecnológicas tem grandes chances de atrair a atenção dos estudantes. Mas precisamos nos perguntar: isso basta? Que tipo de participação em aula queremos? Um recurso por si só, sem uma boa estratégia por trás, pouco pode fazer pelo protagonismo do estudante em aula. Ele pode estar participando no sentido de resolver o roteiro entregue pelo professor (muitas vezes uma simples busca de definição de conceitos em um ou dois *sites* na internet), ter navegado na internet, jogado um jogo no qual foi mais pela diversão do que pela real compreensão dos conteúdos que se pretendia desenvolver. Esse estudante participou da aula, *segundo* a proposta planejada e executada

pelo professor, fazendo uso de recursos tecnológicos. No entanto, sua criatividade não lançou voos. Podaram-lhe as perguntas, não percebeu significado na aula para sua aprendizagem. Fez uso de recursos que acreditava que lhe bastariam; conformou-se em ter uma aula “diferente”, em que atravessaram o corredor e foram ao laboratório de informática.

Mas quando se enfatiza que a tecnologia deva ser utilizada a favor do ensino, pressupõe-se que o professor saiba mediar a atividade para colocar o estudante no centro da aprendizagem, e não um recurso, seja ele tecnológico ou não. Nessa perspectiva, Prensky (2010, p. 202) afirma que

A tecnologia não apoia – nem pode apoiar – a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos. Na verdade, quando os professores usam o velho paradigma de exposição, ao adicionarem e ela a tecnologia, ela com muito mais frequência do que o desejado se torna um empecilho. [...] A tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos [...].

Os relatos de alguns estudantes reforçam a necessidade de uma estrutura adequada na escola que permita qualificar sua pesquisa ao resolver os desafios propostos pelo professor. Para elucidar, trazemos as colocações do estudante 32: “As dificuldades que nós estudantes temos incluem: escolas desestruturadas que não recebem o devido amparo do governo [...]”. Este mesmo estudante propõe o que ele chama de “iniciativas” que poderiam contribuir no desenvolvimento do protagonismo do estudante, *como* “acervo bibliográfico, conteúdos interativos *online*” (ESTUDANTE 32). Segundo Demo (2010), alguns equipamentos são fundamentais para o suporte à pesquisa dos estudantes e professores. Para o autor, o acesso de qualidade a internet e a computadores fomenta a pesquisa e, além disso, outro facilitador é a “[...] *organização arquitetônica*, sinalizando a atividade de pesquisa, como salas de trabalho em equipe, intranet, local para estudo individual e em grupo, [...]” (DEMO, 2010, p. 118-119, grifo do autor).

A proposição de atividades desafiadoras pelos sujeitos da pesquisa evidencia o quão importante é o protagonista se sentir instigado, curioso, com interesse e motivação em buscar as respostas às perguntas do professor, do livro, da sociedade, às suas próprias. O desafio é uma mola propulsora para desacomodar o estudante. O professor 11 sugere atividades desafiadoras, inclusive “em espaços não formais como feiras, museus, teatro, exposições”. O estudante 16 ressalta interessa pela amostra de projetos, realizada na sua antiga escola, em que, segundo suas palavras “os alunos criavam projetos e assim apresentavam nessa feira”. O desafio, por meio de trabalhos mais difíceis, também é lembrado pela estudante 1 como forma de exigir “mais da capacidade mental do aluno”.

Nesse sentido, Krasilchik (1987, p. 53) destaca que,

O que se ensina a grande parte dos alunos não tem sentido, por não ser compatível com o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Os professores, os livros didáticos e os programas oficiais, em geral, não procuram aos interesses e capacidade dos estudantes, muitas vezes prejudicando irremediavelmente o seu aprendizado.

Podemos inferir que o desafio não é somente para o aluno e não deve sê-lo. Um estudante protagonista precisa ter ao seu lado um professor tal e qual, que encare desafios, que se permita sair de sua zona de conforto e construir junto a seus estudantes atividades que sejam desafiadoras a ambos. Nesse sentido, Rubem Alves (2005, p. 52) afirma que “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar”. Para pesquisar é preciso estar de peito aberto ao desafio, conforme Freire (1996), uma das tarefas do docente é fazer com que os estudantes pensem certo. Segundo o autor, “[...] um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 1996, p. 14).

Um professor que se predispõe a pesquisar, a investigar suas dúvidas e inquietações, tem mais chances de se desacomodar e propor atividades com este mote a seus estudantes. O comodismo foi lembrado pelo grupo de professores da pesquisa, conforme podemos perceber nas citações do professor 12: “Por muitas vezes, perdem-se alunos que poderiam colaborar com ideias e/ou soluções para determinados problemas por simples comodismo por parte do professor” e nas colocações do professor 1:

“Uma das dificuldades em se ter práticas na escola que promovam o protagonismo estudantil é atribuída, muitas vezes, à angústia que o professor sente em ter de se desacomodar e rever suas metodologias para colocar o aluno no centro de sua aprendizagem.” (PROFESSOR 1, 2016)

De acordo com Moran (2007), com o passar do tempo e diante de crises, os professores terminam se acomodando, tornando-se previsíveis e repetitivos. Corroborando com a ideia de Moran, Vasconcellos (2004) reflete que a acomodação ligada à falta de fundamentação teórica de muitos profissionais da educação causa consequências em atividades pedagógicas desestimulantes, repetitivas e ultrapassadas.

Para muitos, o comodismo por parte do professor pode ser encarado como uma dificuldade e/ou desinteresse deste em elaborar uma atividade “grandiosa”, que faça uso de muitos recursos e tome muito de seu tempo para o preparo. Tal percepção pode ser revista, quando consideramos que muitos professores não abrem espaço à pergunta do estudante, algo que, à primeira vista, parece tão simples de propiciar. No entanto, o que vemos, muitas vezes, é uma negação a um espaço de direito do estudante, o qual muitas vezes não assume um papel de questionador por não ser incentivado a tal.

O professor 16 bem coloca que:

“Uma maneira de trabalhar esse protagonismo é usar a pergunta do estudante como ponto inicial. Ao trabalhar desta maneira, o estudante se sentirá motivado a estudar, pois as aulas serão planejadas dentro dos questionamentos da turma, mostrando o papel do aluno como protagonista.” (PROFESSOR 16, 2016)

Partir da pergunta do estudante é mostrar-lhe o quanto suas dúvidas são importantes e merecem atenção especial. Quando começa a se sentir confiante em expor mais perguntas na sala de aula, até então esperando a resposta pronta do professor, esse estudante começará a levantar questionamentos não somente no ambiente escolar. Um filme, uma notícia no telejornal, um acontecimento com algum familiar, uma observação de um fenômeno na natureza, até uma dor de barriga podem suscitar cada vez mais perguntas. A fonte de respostas já não será mais somente o professor. Esse estudante começa a desenvolver um espírito investigativo, crítico, buscando em diversas fontes respostas para suas inquietudes, podendo ser um artigo científico, uma entrevista a um profissional específico, uma visita a um museu, o planejamento e a execução de um experimento. Está desenvolvendo um protagonismo intelectual que, por meio da mediação do professor, pode ser fortalecido e aprimorado.

Conforme Camargo *et al.* (2011, p. 4) “quando os professores criam em sala de aula situações que estimulem os alunos, esses passam a sentir-se motivados para expressar seus pensamentos e buscar respostas para suas perguntas e para as do professor”. Para os autores, é fundamental que o professor incentive seus alunos a questionarem e exporem suas dúvidas, fazendo com que as aulas abordem temas que sejam do interesse dos estudantes. Assim, eles passam a sentir-se parte efetiva da aula (CAMARGO *et al.*, 2011).

Porém, muito mais fácil é discorrer sobre um assunto, quase que sem pausas, com um escudo imaginário o protegendo de perguntas que talvez o desestabilize por não saber responder. O professor coloca-se numa situação vitimizada, acomodada, estagnada. Ainda não se permitiu ser um professor protagonista, aquele que não é o detentor do saber, aquele que pode dizer “não sei, mas hei de investigar”. Ou melhor ainda, aquele que estufa o peito e diz aos seus alunos “vamos pesquisar juntos?”.

Segundo as concepções de Demo (1998), quando o professor consagra o aluno como um parceiro de trabalho, é possível desenvolver neste diferentes competências que irão lhe auxiliar a ser um cidadão crítico, questionador. Por meio do educar pela pesquisa, enfatizado pelo autor como um princípio educativo, o professor rechaça o papel de ser um mero expositor de conteúdos e assume-se enquanto orientador. Deve assim estimular que seus estudantes deem novas interpretações a textos de livros/revistas, busquem informações em fontes variadas, produzam conhecimento, colem dados, levantem hipóteses e soluções a problemas vivenciados no seu cotidiano, estabeleçam relações de

causa e efeito. Portanto, o estudante que aprende por meio de uma educação pautada na pesquisa tem grandes chances de se desenvolver enquanto protagonista de sua aprendizagem.

Para exemplificar, citamos aqui um estudo desenvolvido por Prestes (2008), em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, em que o tema “fontes de energia” foi trabalhado na disciplina de Física pela pesquisadora-professora sob a ótica das propostas do educar pela pesquisa. Os estudantes, por meio das problematizações acerca dos aspectos sócio-históricos, econômicos, políticos, ambientais e éticos envolvidos no tema, eram constantemente convocados a questionar, argumentar e a comunicar aos demais os resultados de suas pesquisas, saindo da posição passiva de receptor de conteúdos e assumindo-se como protagonistas.

Segundo Prestes (2008, p. 14),

O ensino de Física deve desenvolver a preocupação com a sociedade e o ambiente, permitindo o posicionamento do aluno frente a situações em que a consciência dos problemas leve a intervenções pessoais ou coletivas, instrumentalizando-o para exercer plenamente sua cidadania.

Muitos professores julgam ter uma pretensa posse do saber, desqualificando a capacidade de seus alunos em se posicionar frente aos acontecimentos da atualidade. Consideram-nos incapazes de desenvolver argumentos, de contextualizar fatos, de relacionar Ciência-Tecnologia-Sociedade-Meio Ambiente. Colocam os aprendizes na posição de meros espectadores, não abrindo brecha ao trabalho em conjunto. Há uma imposição vertical de informações selecionadas por aquele que está no topo desta relação: o professor.

Com relação a isso, estudantes e professores que fazem parte desta pesquisa manifestaram seu ponto de vista de forma reflexiva. Segundo as palavras do professor 3,

“A principal dificuldade que vejo na minha escola, é que muitos professores não aceitam que o aluno também seja protagonista da aula. Muitos acreditam que apenas eles são detentores do conhecimento e não deixam a opinião dos estudantes se manifestar.” (PROFESSOR 3, 2016)

Em consonância com o argumento supracitado, o professor 9 deixa claro que muitas vezes é o professor quem domina o discurso, não abrindo espaço para as colocações do estudante, por muitas vezes “[...] não estar disposto a dar a vez e a voz ao estudante durante o processo de construção do conhecimento. Nas aulas, só o professor fala e opina e o estudante fica calado”.

Uma aula pautada pelos verbos sentar, escutar, fazer e obedecer, conforme aponta Santos (2002) exclui o estudante do processo de ensino e de aprendizagem. De forma reflexiva, o autor propõe que: “Passamos juntos a conjugar em todos os tempos o verbo *participar*. Participar de seu próprio processo de aprendizagem, de uma forma ativa com o intuito de não excluir e não ser excluído, e de construir conhecimento.” (SANTOS, 2002, p.39-40, grifo do autor).

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2002, p.18) reforça que sua pesquisa procurou levar professores e alunos a

[...] entenderem e a viverem a participação no processo ensino-aprendizagem (professor/a, aluno), a entenderem e a viverem a participação enquanto tomada de decisão e enquanto condição para a construção do conhecimento. Nesse sentido, entendo que, propiciar condições para os alunos participarem ativamente e efetivamente da construção de sua aprendizagem, e portanto, do conhecimento, é tornar possível sua decisão na escola e na sala de aula, a níveis de planejamento, de execução e de avaliação.

O autor não utiliza o termo “protagonismo do estudante”, mas o viés dado ao que entende por “participação ativa e efetiva” em muito se assemelha ao que consideramos como protagonismo. Ele atribui ao estudante o papel de participar de etapas fundamentais do processo pedagógico, desde seu planejamento, passando pela execução até chegar à avaliação, construindo assim o conhecimento. O estudante não fica à margem das decisões da escola e dos professores, mas constrói junto, de forma colaborativa.

E para tanto, é preciso oportunizar a este estudante um ambiente acolhedor, que o permita se sentir apto e capaz em ser protagonista da sua aprendizagem. O estudante 37 demonstra certo descontentamento na forma com que alguns professores enxergam os estudantes, quando diz que “não esperam coisas dos alunos, além de boas notas em provas e perguntas bobas em aula. Não esperam grandes atitudes, nem grandes pensamentos, ou grandes ideias”. O desabafo demonstra, ainda que de forma discreta, um pedido pelo olhar do professor. O professor é o grande agente mediador na sala de aula, devendo sim estimular, incentivar os estudantes à argumentação, à tomada de decisões, a se colocarem no centro de sua aprendizagem, a revisitarem seu método de estudo, a colocarem projetos em prática, a serem cidadãos atuantes em prol de uma sociedade sustentável. Desta forma, estabelecem-se vínculos entre professor-estudante, propiciando que este se sinta à vontade em participar das aulas e se tornar um protagonista de sua aprendizagem. Conforme ressalta o professor 9,

“Acredito que o professor precisa estar consciente que incentivar a participação dos estudantes não o desmerece diante da turma, pelo contrário, fortalece a relação entre ele e os estudantes e eleva a motivação de ambos os lados no processo de ensino e aprendizagem.” (PROFESSOR 9, 2016)

É preciso incentivar, motivar. Charlot (2013, p.159-160) faz ressalvas com relação ao emprego do termo “motivar”, o que considera:

[...] esse ato de motivar os alunos é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo de aprender [...].

Com relação a esse despertar interno, parece-nos que prover condições para que o estudante se sinta confortável em se expor e expor é um caminho. Práticas pedagógicas que colaborem para a aprendizagem significativa do estudante e promovam o desenvolvimento de seu protagonismo requerem um ambiente, afetivo e físico, acolhedor. Para Kaufmann-Sacchetto *et al.* (2011, p.30), não há nada mais motivador para o estudante do que “[...] um ambiente rico de possibilidades para ele interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e apreender”. Segundo Zabala (1998, p.100),

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

Uma escola receptiva ao diálogo com o estudante favorece que este se coloque no mundo, opine, sugira, apresente propostas que vislumbre melhoria na sua vida, na escola, na sociedade. O estudante 23 demonstra este interesse ao levantar a necessidade de ter “Atividade para nos expressarmos, como dizer o que está bom e está ruim na nossa escola e o que precisa melhorar”. Já o estudante 32, por meio de um relato de uma vivência, nos chama a atenção o quão significativas são as práticas pedagógicas que oportunizam a expressão do estudante, o seu protagonismo intelectual.

“Ano passado, fiz parte de um projeto que se chamava ‘jovens protagonistas’. Onde cada escola do município selecionava um grupo de alunos que iam para os encontros regionais. Onde se faziam oficinas que desenvolviam o protagonismo, e palestras. Depois, aplicávamos o que aprendíamos lá em nossas escolas.” (ESTUDANTE 32, 2016)

Nesse sentido, a importância do diálogo é abordada por Freire (1988, p. 78):

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Outra dificuldade apontada pelos professores e pelos estudantes é que, muitas vezes, as aulas são descontextualizadas e conteudistas. Conforme o professor 5, “Um dos maiores problemas em relação ao protagonismo é a visão tradicional e conteudista de ensino ainda muito presente nas escolas”. Em concordância, o estudante 29 relata: “Todos os professores só se importam em passar a matéria”. *Não se trata aqui de excluir os conteúdos das aulas, mas de apresentá-los de forma contextualizada, de maneira que os estudantes consigam identificá-los no seu cotidiano, dessa forma, significando sua aprendizagem.* Para Kato e Kawasaki (2011, p. 37),

[...] trazer os contextos de vivência dos alunos para os contextos de aprendizagem torna-se um importante fator de aprendizagem, pois dá sentido aos conhecimentos aprendidos. Ao professor, cabe o papel de apresentar, aos estudantes, uma forma de ler, interpretar e intervir neste conjunto de vivências e no mundo em que vivem.

Ao abordarmos sobre contextualização, trazemos as contribuições de Freschi e Ramos (2009, p. 164), em que:

[...] contextualizar, antes de ser um processo de trazer para o estudo a realidade que está fora do sujeito para que ele se insira nela, consiste em analisar as perguntas dos aprendentes-ensinantes para ver como se eles se veem nessas perguntas e, conseqüentemente, como se veem nesse mundo problematizado.

Nessa perspectiva, Krasilchik (1987) afirma que a falta de vínculo com a realidade dos estudantes nas aulas de Ciências determina que a disciplina se torne irrelevante e sem significado, pois não é levado em consideração o universo de interesses desses jovens. Para a autora, “[...] a abertura das escolas a grande parte da população, tornando a clientela bastante diversificada [...], determinou que o abismo entre o que é ensinado nas aulas de Ciências e o que interessa aos alunos aumente cada vez mais [...].” (KRASILCHIK, 1987, p. 53).

Para que o estudante seja estimulado a ser protagonista, é necessário que o professor tenha tempo para se dedicar a atividades diferenciadas. O estudante 48 descreve essa dificuldade da seguinte forma: “As principais dificuldades por parte dos professores é a rotina do professor [...]”. Para o professor 6 “Outra dificuldade é em relação ao preparo e/ou

disponibilidade do professor. Um trabalho em que o estudante seja participativo e protagonista exige do professor um envolvimento muito maior tanto na sala de aula como fora dela”. Conforme Perrenoud (1996), para que o professor consiga realizar atividades diferenciadas é necessário entender que a jornada de trabalho desses profissionais é mais ampla que as horas de presença em classe. Dessa forma, seria adequado que as escolas dispusessem de mais tempo, dentro do horário de trabalho, para que os professores pudessem organizar aulas que estimulem o protagonismo.

Porém, para que o protagonismo realmente seja efetivado, cabe também ao estudante desempenhar seu papel. Por isso, outra dificuldade apontada é a falta de interesse, empenho, esforço, dedicação dos estudantes, além disso, comodismo e procrastinação. Os próprios estudantes tem consciência dessa dificuldade, ficando evidente nos seguintes relatos: “Eu acredito que a grande dificuldade seja a falta de interesse de alguns alunos. Isso dificulta também para os professores, pois o principal interesse deve vir dos estudantes” (ESTUDANTE 40). Para o estudante 11, “A dificuldade por parte dos estudantes é que eles não se esforçam para serem protagonistas de sua aprendizagem.” O estudante 14 também afirma “[...] é a procrastinação, deixando acumular matéria e deixando pra estudar tudo de última hora”. O professor 8 demonstra a mesma preocupação quando relata “As principais dificuldades enfrentadas são desmotivação, desinteresse, não realização de atividades solicitadas, conversas, problemas familiares”.

Segundo Burochovitch e Bzuneck (2009), a falta de interesse dos estudantes gera uma queda de investimento pessoal e de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Além disso, os autores afirmam que à medida que os estudantes avançam de série, as atividades ficam mais complexas, dessa forma, se instalam dúvidas quanto a sua capacidade de aprender, gerando uma diminuição no empenho, interesse, esforço e dedicação. A união desses fatores impossibilita o protagonismo por parte dos estudantes.

Um aspecto determinante para que o estudante não seja protagonista está relacionado à falta de concentração, por sono e também, pelo uso de tecnologias durante as aulas. Com relação ao uso das tecnologias o professor 14 afirma “Em uma concorrência constante entre os professores e as tecnologias que os estudantes levam para a sala de aula, os educandos não demonstram muito comprometimento com o estudo em geral”. Os próprios estudantes têm consciência e também relatam: “Preguiça, não estudar, não conseguir se concentrar. Conversas, usar celular na aula” (ESTUDANTE 31). “As distrações com amigos, ou até mesmo com namorada(o), também com os aparelhos eletrônicos” (ESTUDANTE 51).

Nesse sentido, Nagumo (2014, p. 76) afirma que:

Tirar a atenção do aluno é um dos principais argumentos para a proibição do uso de celulares em sala de aula, pois pode vir a prejudicar seu rendimento nos estudos. Um dos pressupostos desta afirmação é o de que os alunos sempre utilizam os celulares na escola para fins pessoais, não relacionados à aula.

Os estudantes, principalmente os que estudam no turno da manhã, relataram que umas das dificuldades em ser protagonistas está relacionada à falta de concentração em função do sono. O estudante 28 aponta “Preguiça, sono, falta de interesse, conversas e falta de concentração”. Em concordância, o estudante 27 diz “Achar uma hora vaga no dia, onde não tenhamos sono, nem preguiça, se concentrar”. Nessa perspectiva, Louzada e Menna-Barreto (2007) refletem que a entrada na puberdade gera muitas alterações fisiológicas e comportamentais e uma delas é o atraso nos horários de dormir e acordar. Além disso, os autores também afirmam que a sonolência é mais evidente em atividades que não estimulam os estudantes como: leitura, escrita e atividades repetitivas.

Entretanto, acreditamos que *não necessariamente* o estudante que sente sono não é protagonista. Ele só não está participando ativamente naquele momento. Portanto, cabe à escola, já que fica difícil mudar o horário, pensar em alternativas que estimulem o protagonismo do estudante, principalmente no horário da manhã. De acordo com Carskadon *et al.* (1993, p.262, tradução nossa³),

O cronograma de atividades dos adolescentes deve ser reavaliado. Se os adolescentes apresentam um ciclo circadiano tardio, ele ou ela acharão um tanto quanto difícil ter de dormir suficientemente cedo para obter assim um sono adequado e de manhã cedo já iniciar o turno de trabalho.

Os professores e estudantes citaram em seus relatos que as famílias não entendem a importância do protagonismo, por isso acabam “cobrando” da escola e dos professores apenas resultados quantitativos. Segundo o professor 1 “As famílias entendem, ainda que equivocadamente, que o professor é o único responsável por assumir a aprendizagem do aluno”. O professor 2 também afirma “[...] pressão por parte dos pais, que muitas vezes cobram resultados numéricos dos estudantes através da ‘decoreba’ de um conteúdo”. Para contribuir com os relatos dos professores o estudante 16 relata “Não terem incentivo por parte da família”.

É fundamental que família e a escola devam caminhar juntas para apoiar o protagonismo dos estudantes. Porém, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto a escola relata a falta de envolvimento da família, as famílias argumentam sobre a falta de oportunidades para participação no contexto escolar. Para superar esse desafio, é necessário investir no diálogo entre família e escola para criar estratégias efetivas de participação.

Outra solução apontada tanto por professores, quanto por estudantes para proporcionar o protagonismo diz respeito a oportunizar trabalhos em grupo. Para o professor 13 “Sendo assim, é imprescindível proporcionar atividades

³ Trecho original: “Teenagers’ work schedules may need to be reevaluated as well. If an adolescent’s phase preference is delayed, he or she may find it quite difficult to fall asleep sufficiently early to obtain adequate sleep before an early morning work shift” (CARSKADON *et al.*, 1993, p.262).

em grupo para estimular a curiosidade e o espírito de coletividade, a criticidade, estimulando a socialização de ideias”. O estudante 54 relata “Todos os professores poderiam ter ajudantes na própria aula, que ajude nos conteúdos dados e nas atividades (um aluno da mesma sala)”. Partindo das opiniões dos sujeitos citados, Nérici (1989, p. 47) afirma que “Esse tipo de atividade é necessária e indispensável para a socialização do educando, uma vez que, praticamente toda sua vida deverá transcorrer em contato e em cooperação com os seus semelhantes”.

Alguns estudantes manifestaram que o interesse por participar das atividades propostas aumenta quando recebem prêmios por isso, tal qual observamos nos depoimentos a seguir: “Uma ideia seria dar um prêmio de incentivo aos alunos que se destacam nas notas, como em meu antigo colégio aonde eram dadas viagens para o exterior para os alunos que tirassem as notas mais altas” (ESTUDANTE 52). “Promovendo uma gincana, ou o professor dar algum tipo de recompensa para os alunos com as maiores notas” (ESTUDANTE 26). “Os alunos apostarem quem tira a maior nota, oferecer prêmios, cadernos com vistoria do professor” (ESTUDANTE 62).

Os estudantes em questão, ao atrelarem prêmio ao interesse em aprender, se afastam do real significado de um aluno protagonista. Em contrapartida, o estudante 37 acredita que um protagonista não aceita escambos no seu processo de aprendizagem e, de forma confiante, nos diz que “Quando tem trabalhos de casa que não vale nota, o aluno faz o trabalho pelo compromisso sem ganhar algo em troca, apenas pra estimular a aprendizagem”.

Eis aí o espírito de um protagonista. Sua participação não é mecânica, mas sim envolvente, criativa.

Considerações finais

A análise dos depoimentos coletados acerca do protagonismo e da participação do estudante permitiu-nos verificar que, enquanto para alguns são referidos como sinônimos, para outros há uma distinção, ainda que não clara, sobre as peculiaridades e significados de cada um dos termos, tal qual se observa na literatura especializada.

Para os sujeitos da pesquisa, as dificuldades em se promover o protagonismo do estudante podem se referir às atitudes do professor, do estudante ou à estrutura escolar e interferências de demais instituições, como a familiar. Ao mesmo tempo em que apontam estes como possíveis agentes que dificultam o desenvolvimento de um protagonista, os sujeitos reconhecem o papel de cada um deles em estabelecer um ambiente afetivo e físico propício que possibilite o protagonismo dos estudantes.

Refletindo-se acerca dos depoimentos prestados, bem como o posicionamento de autores da área, defendemos aqui que 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. Independente de desempenho acadêmico, ele reconhece o seu valor no espaço em que ocupa e não se contenta

em apenas receber informação, quer ser autor na produção de conhecimento, desejando melhoria para a sua vida, sociedade e meio ambiente. O processo de formação de um estudante protagonista inicia antes mesmo dele entrar na escola e perdura para além dos muros de uma instituição, configurando-se agora em ser o protagonista de sua própria vida.

Um protagonista não *está* protagonista. Ou *é*, ou *não é*. Evidente que aquele que ainda não se sente e não age como um protagonista pode, e deve ser estimulado a ser um. O fato de apresentar-se pouco participativo em um momento da aula, não o torna um coadjuvante da sua aprendizagem. Ele não estava participando ativamente da atividade proposta, não estava refletindo sobre o tema trazido, não estava motivado e/ou interessado, não havia disposição física e/ou emocional que o conduzissem a levantar a mão e colaborar com perguntas, argumentos, ou mesmo estabelecer relações mentais entre conteúdos num silêncio interior. De fato, podemos dizer que este estudante não participou desta aula em específico, mas não podemos, por conta disso, não considerá-lo um protagonista de sua aprendizagem.

Ele não perdeu, em função de uma ou outra aula pouco aproveitada, a competência em ser um protagonista. O seu protagonismo intelectual não se esvazia repentinamente. No entanto, um ambiente que perdura na sua hostilidade, professores que não estimulam seus estudantes, a baixa autoestima desses, entre outros fatores, podem sim desencadear um processo que afasta do estudante o interesse em se tornar ou continuar a ser um protagonista. 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.

Inconcebível é uma escola, uma sociedade, uma família que não estimula a formação do protagonismo de uma criança, de um jovem, de um adulto. Todos deveriam ter o direito de serem protagonistas, com seus tropeços, acertos e dúvidas, mas encorajados a tal. Quando perdemos o espírito de protagonista de um estudante, devemos refletir de que forma poderíamos tê-lo motivado, incentivado, feito uso de recursos e estratégias que instigassem sua curiosidade, atividades que o desafiassem a buscar respostas para perguntas feitas pelo professor ou, melhor ainda, feitas por ele próprio. Um protagonista, ao encarar o desafio de ter autonomia em suas investigações, ressignifica seu papel na escola, construindo saberes que serão importantes na e para sua vida.

De acordo com estudos realizados por Galiuzzi (2000), o modelo didático educar pela pesquisa contribui para e na formação inicial de professores de Ciências. Não somente alunos da Educação Básica podem fazer da pesquisa em sala de aula a mola propulsora para a (re)construção de conhecimentos, mas também aqueles que cursam o Ensino Superior. Aqui cabe destaque aos estudantes de cursos de Licenciatura, futuros professores que, se ensejam estimular

o espírito crítico dos seus alunos, é preciso que vivenciem também o questionamento, a argumentação e a validação dos mesmos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Docentes que vislumbram esses pressupostos em sua prática engajam seus estudantes a produzirem suas próprias pesquisas, suas conclusões, que venham a intervir na sua realidade por meio da problematização de questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, éticas. Atuaremos pela formação de um corpo discente que, ao sair da escola, será capaz de carregar consigo a capacidade de se posicionar frente a desigualdades sociais, saberá aplicar os conhecimentos científicos a favor do seu desenvolvimento individual e coletivo, não se contentará com informações prontas e estáticas no canto superior direito da página “X” do livro. Aprendeu a aprender, aprendeu a ter autonomia e a ser proativo perante a sua aprendizagem. Eis aí um aluno que, por meio do educar pela pesquisa, poderá se tornar um protagonista não somente na sala de aula, mas ao longo de sua vida.

Um professor com perfil investigativo e que enxerga seu aluno não em posição desigual/inferior de conhecimentos, mas sim como seu “parceiro de trabalho” (termo utilizado por DEMO, 1998), oportuniza o desenvolvimento não só do seu próprio protagonismo, mas principalmente do estudante. A aula expositiva cede espaço ao diálogo, à construção conjunta do conhecimento.

Galiazzi (2000, p.55) reforça que, quando o estudante participa de uma pesquisa “apenas executando procedimentos estabelecidos por um orientador [...], o aluno permanece incapaz de tomar decisões autônomas. Aprende e passa a precisar de um especialista ao seu lado, orientando sobre o que deve ser feito”.

É cômodo ao professor, no alto do palanque proferir explicações sobre determinado conteúdo. Quanto mais didático for, quanto mais “mastigadas” forem as suas explicações, aos olhos dos alunos este professor é consagrado como aquele que “sabe dar aula”. Pronto, o ego foi alimentado. Propor estratégias variadas cujo foco está na ação do aluno, no seu posicionamento crítico, na busca por informações muitas vezes desconhecidas pelo professor, tudo isso pressupõe uma mudança na forma de pensar e conceber a Educação. Valorizar o papel que o aprendiz tem na sua aprendizagem é dizer sim ao desenvolvimento de seu protagonismo.

Enquanto escola, já que esta pesquisa foi realizada por professores da Área das Ciências da Natureza e da Matemática e se destina principalmente a eles, precisamos ter em mente o quão importante se fazem as percepções aqui relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Os depoimentos evidenciam que a escolha de métodos adequados pode colaborar para o desenvolvimento do protagonismo – tal como a pesquisa na sala de aula, o estímulo à pergunta do estudante, assim como a relação afetiva entre professor-estudante deve ser criada e mantida como forma de motivar, incentivar e fortalecer a autoestima do estudante, um currículo flexível que atenda os interesses dos estudantes e abra espaço para práticas que desenvolvam o protagonismo e professores qualificados e voltados para a formação integral do estudante.

Referências

ALVES, R. **Livro sem fim**. São Paulo: Loyola, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMARGO, A. N. B.; LINDEMEYER, C.; IRBER, C. RAMOS, M. G. A pergunta na sala de aula: concepções e ações de professores de Ciências e Matemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011. <https://doi.org/10.29327/14045.12-1>

CARSKADON, M. A.; VIEIRA, C.; ACEBO, C.. Association between puberty and delayed phase preference. *Sleep*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 258-262, 1993. <https://doi.org/10.1093/sleep/16.3.258>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papyrus, 2010.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000200007>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i13.3221>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRESCHI, M.; RAMOS, M. G. Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 1, p. 156-170, 2009.

GALIAZZI, M. do C. **Educar pela pesquisa**: espaço de transformação e avanço na formação inicial de professores de ciências. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. <https://doi.org/10.24873/j.rpemd.2018.06.219>

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 17, n. 1, p.35-50, 2011. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132011000100003>

KAUFMANN-SACCHETTO, K. *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.28-36, 2011.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

LOUZADA, F.; MENNA-BARRETO, L. **O sono na sala de aula: tempo escolar e tempo biológico**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R.(org.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, v. único, p. 11-20. <https://doi.org/10.11606/d.27.2010.tde-17082011-111107>

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989

PERRENOUD, P. Formation continue et développement de compétences professionnelles. **L'Éducateur**, [s. l.], n. 9, p.28-33, 1996.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, [s. l.], v. 15, n. 2, p.201-204, maio/ago. 2010.

PRESTES, R. F. **Análise das contribuições do educar pela pesquisa no estudo das fontes de energia**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. <https://doi.org/10.24873/j.rpemd.2018.06.219>

PRESTES, R. F.; LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G. Contribuições do uso de estratégias para a leitura de textos informativos em aulas de Ciências. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, [s. l.], v. 10, n. 2, p.346-367, 2011. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.22>

SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67496>

VASCONCELLOS, C. S. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000100009>

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 9/11/2017.

Aprovado em: 6/7/2018.

Publicado em: 31/12/2019.

Endereço para correspondência:

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Av. Ipiranga, 6681 – Partenon
90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil

Autores:

ANELISE VOLKWEISS

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8223-2590>

E-mail: avolkweiss@yahoo.com

VANESSA MENDES DE LIMA

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4792-3369>

E-mail: vanessa.lima.001@acad.pucrs.br

JOSÉ LUÍS SCHIFINO FERRARO

Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4932-1051>

E-mail: jose.luis@pucrs.br

MAURIVAN GÜNTZEL RAMOS

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2586-0723>

E-mail: mgramos@pucrs.br