

# **A autonomia e o protagonismo na formação de professores: das concepções idealizadas às práticas docentes**

## **Autonomy and protagonism in teacher training: from idealized conceptions to teaching practices**

**Bárbara Grace Tobaldini de LIMA**

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e PPG em Educação Científica e Tecnológicas (UFSC)  
[Barbara.lima@uffs.edu.br](mailto:Barbara.lima@uffs.edu.br)

**Jose de PINHO-ALVES Filho**

Universidade Federal de Santa Catarina  
jopinhofilho@gmail.com

**Iône Inês Pinsson SLONGO**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
ione.slongo@uffs.edu.br

### **Resumo**

Inicialmente, destacamos que este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, ancorada teoricamente na proposta de Figari (1996), a Referencialização. A partir das suas orientações identificamos cinco dimensões a serem avaliadas na formação de professores em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza. No contexto da investigação, este trabalho tem como objetivo compreender como a promoção dos momentos avaliativos pelos formadores pode fomentar o protagonismo e a autonomia dos seus alunos, futuros professores. O domínio empírico do trabalho reside no uso de questionário e entrevistas com os egressos do curso e as informações obtidas foram interpretadas a partir da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam possibilidades para superar as lacunas no trabalho docente e na formação de professores para promoção do protagonismo dos discentes.

**Palavras chave:** Licenciatura em Ciências Biológicas, referencialização, dispositivo educativo, avaliação.

### **Abstract**

Initially, we emphasize that the work is part of an ongoing research, anchored theoretically in Figari's (1996) proposal, a Referential. From its guidelines we identified the 5 times that we started the training of professors in Biological Sciences by Federal University of the South Frontier, Realeza campus. In the context of the research, this work aims to illustrate the importance of efforts for trainers in order to promote the protagonism and autonomy of their students, future teachers. The empirical domain of the work resides in the use of questionnaire and interviews with the graduates of the course and how information was interpreted from the

Discursive Textual Analysis. The results can be obtained as gaps in the teaching work and in the training of teachers to promote the protagonism of the students.

**Key words:** Degree in Biological Sciences, reference, educational device, assessment.

## **A referencialização como possibilidade para analisar a formação de professores**

Figari (1996), possui um referencial teórico que possibilita ler e identificar a realidade do processo que se pretende avaliar, nomeada de Referencialização. Seu método avalia estruturas e Dispositivos Educativos (DE) que se caracterizam como espaço ou sistema de desenvolvimento de competências e de qualificações relacionadas ao aspecto educacional. O DE, por sua vez é resultado de um processo de construção coletiva e possui três polos – 1) induzido, 2) construído e 3) Produzido.

Para o polo “*Induzido*”, o avaliador deve utilizar de fontes que possibilitem a ele descrever os dados do contexto investigado e as suas origens, é o ponto de entrada para a elaboração do quadro de referências, que por sua vez, demonstrará as origens do DE. No polo “*Construído*”, busca-se compreender as características, concepções e finalidades, que estão relacionadas e são influenciadas pelo polo anterior. É o modo, portanto, de como se entende e se produziu os documentos e orientações de modo a contemplar as orientações mais gerais. No último polo, o “*Produzido*”, estão as informações que foram produzidas a partir de um conjunto de elementos metodológicos, que serão analisadas e interpretadas pelo pesquisador, a partir das produções realizadas nos polos anteriores. A proposta de Figari (1996) é que partir das três dimensões seja criado um modelo do DE, ou seja, uma descrição daquilo que é idealizado.

Outro conceito apresentado por Hadji (1994), refere-se ao “referente”, ou seja, os dados de entrada, as informações que modelam o abstrato, os objetivos desejados a partir de materiais ou documentos que nos auxiliaram a criar um modelo do real. O referente encontra-se nos polos do induzido e do construído, pois a partir dele podemos modelar e descrever o DE. No polo induzido, os referentes são de ordem externa e estabelecidos por textos oficiais e programas. No polo construído, os referentes são internos e condizem com as referências que são particulares ao DE e que apresentam características, problemas, limitações, questões ambientais, geográficas, entre outras, mas que façam parte do contexto investigado.

Com bases nesses elementos, compreendemos que o contexto deste trabalho está inserido no polo construído uma vez que nos propomos a investigar uma instituição de ensino superior pública, de modo particular, um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Os referentes internos que compõem este cenário são: Plano de Desenvolvimento Institucional (2012), Projeto Político Institucional, o Regulamento da Graduação (2010), Regimento Geral da UFFS (2014) e o Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas- Licenciatura (PPC – UFFS, 2012).

Esses documentos foram analisados a partir de um conjunto de elementos previamente definidos e que permitiram identificar as dimensões que contemplam o currículo idealizado pela UFFS e pelo curso de Ciências Biológicas. Deste processo, identificamos cinco dimensões a serem avaliadas e neste trabalho serão apresentados os dados relativos a autonomia e protagonismo dos estudantes, presentes na Dimensão Avaliativa.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que ancorou suas orientações metodológicas nas abordagens quantitativas e qualitativas, bem como, na pesquisa exploratória e descritiva ao investigar um cenário idealizado pelos referentes internos do contexto analisado, e na sequência, descrever e analisar as informações obtidas.

A pesquisa desenvolveu-se no cenário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFFS, campus Realeza, que no período de 2010 a 2017 teve o ingresso de 317 alunos e até 1º de março de 2018, 62 alunos obtiveram o título de licenciados em Ciências Biológicas. Dos graduados, 23 egressos iniciaram os estudos em 2010, 17 em 2011, 14 em 2012, sete em 2013 e um em 2014, todos foram convidados a participar da pesquisa.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados foi utilizado um questionário elaborado em uma plataforma online e o link de acesso encaminhado para aos egressos, por mensagem eletrônica. Após 21 dias, 46 egressos responderam o questionário, e o link foi desativado para acesso público. Esse material foi analisado e orientou a elaboração do roteiro de entrevista realizada com dez egressos, que participaram da primeira etapa da pesquisa. Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios neste trabalho.

Como técnica para analisar as informações optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) por ser uma metodologia para análise de material qualitativo que assume um processo de produção de novas compreensões e significados sobre o objeto de estudo (MORAES; GALIAZZI, 2007). A ATD é um processo analítico composto por três momentos (desconstrução dos textos e a sua unitarização, estabelecimento de relações, captando o novo emergente) que podem ser entendidos segundo os autores a partir de um ciclo composto pela desconstrução do *corpus* em unidades de análise, que são na sequência reconstruídos para que então ocorra um processo emergente da compreensão do fenômeno estudado.

Para este trabalho, optamos por apresentar uma das seis categorias emergentes da dimensão avaliativa e que se refere ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos acadêmicos diante dos resultados avaliativos. Na sequência, apresentamos uma análise desta categoria trazendo alguns dados do questionário e excertos da entrevista.

## **O protagonismo no processo ensino e aprendizagem em cursos de licenciatura**

O questionário ao investigar a dimensão avaliativa foi elaborado com dez assertivas e cinco delas (um, dois, cinco, seis e dez) destacavam as ações realizadas pelos acadêmicos. As assertivas um e cinco contemplaram a autonomia e a reflexão crítica a partir do modo como o processo avaliativo era promovido. As assertivas dois e seis indagaram se o processo avaliativo e os resultados obtidos foram analisados por eles, enquanto acadêmicos, e no caso da assertiva dez se os acadêmicos analisam os resultados a partir dos objetivos do plano de ensino. Os participantes posicionaram sua resposta em uma escala Likert de cinco níveis: (A) Não estava presente (B) Pouco presente (C) não sei responder (D) presente (E) muito presente. A opção “pouco presente” foi utilizada como resposta por um número pequeno de participantes, enquanto que a opção “presente” alcançou a representatividade de aproximadamente 25 alunos para as mesmas questões. Na tabela a seguir sistematizamos os números de resposta pelas assertivas citadas.

Assertiva	Opção de resposta				
	A	B	C	D	E
1	0	7	1	35	4
2	1	13	2	24	7
5	0	8	0	29	10
6	0	9	2	24	12
10	3	11	9	19	5

Tabela 1: Participação dos egressos em relação as questões sobre a dimensão avaliativa.

Por esses resultados consideramos como pertinente analisar, a partir da entrevista, como os acadêmicos agiam diante dos resultados, sejam eles, contemplativos ou não da nota desejada, uma vez que os dados do questionário indicam que para maioria dos participantes as práticas avaliativas promoveram ações que fomentam a autonomia e o protagonismo.

Entendemos que a promoção e o desenvolvimento de valores como a autonomia e o protagonismo acontecem quando o aluno, personagem principal do processo educativo, se envolve nas atividades relacionada a uma aprendizagem mais significativa, e a partir delas também interpreta e promove suas ações e o seu trabalho, de modo a qualifica-las para o contexto que se encontra. Assim, pela relevância desses valores nas questões pessoais e na atuação profissional buscamos investigar como eles foram promovidos na formação inicial de professores, em especial, a partir da avaliação.

Na entrevista, as informações a respeito da autonomia e protagonismo foram identificadas no discurso dos participantes ao relatarem como ocorria o processo de devolutiva do instrumento avaliativo.

**Joana:** Eram poucas vezes que a gente corria atrás ou só se fosse pensando na questão de uma pergunta de assinalar que a gente via qual era a correta né, mas as que eram descritivas poucas vezes e se não acontecia o movimento de nós irmos atrás e procurar por que eu errei dificilmente era questionado ou era apresentado.

**Jennifer:** Normalmente eles devolviam a gente olhava, quem tinha dúvida ou não aceitava alguma coisa da prova ia e conversava com ele. tinha alguns professores que corrigiram a prova que a gente refazia junto à prova, agora tinha também alguns professores que por exemplo entregava prova no final da aula e “se alguém tem alguma dúvida vai na minha sala para conversar” e daí achar o professor na sala ou às vezes até deixava dependendo do que era nem ia atrás mas tinha casos e casos.

Seus relatos demonstram a existência de um movimento dos acadêmicos quando se trata da correção equivocada de uma questão objetiva, ou seja, uma ação em prol de uma melhor nota quantitativa, e não necessariamente de um aprendizado. Para Garcia (2009) ações como essas podem fazer com que os alunos busquem encontrar o “jeito certo” de responder à questão.

Para Esteban (2013, p.12) “[...] o processo de avaliação é um potente organizador do discurso e da ação pedagógica” e por isso é que consideramos que práticas escolares e avaliativas capazes de promover o protagonismo dos alunos estão relacionadas, inicialmente, com as concepções dos professores sobre as suas finalidades e responsabilidades, com a perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento da ação pedagógica, e do movimento de inclusão e iniciação dos alunos a esta prática escolar. Além disso, para Sanmartí (2009), é na avaliação que se manifestam os principais valores do professor.

Porém, o cenário avaliativo e pedagógico vigente em muitos espaços escolares ainda “[...] está demarcado por uma concepção que associa a aprendizagem à memorização e à repetição do ensinado” (ESTEBAN, 2013, p.100), ou conforme Sanmartí (2009), por uma perspectiva tradicional da avaliação em que o professor é o único responsável por identificar e apontar os erros e acertos da avaliação dos estudantes. Neste quadro, o professor não tem apoio para identificar os obstáculos dos estudantes, e muito menos para colaborar no desenvolvimento da autonomia.

Mesmo com as pesquisas e mudanças já propostas e realizadas ao contexto escolar e à formação de professores, ainda são poucos os espaços que problematizam e promovem ações de protagonismo entre os alunos e os professores. Assim, para que elas aconteçam é preciso que sejam utilizados recursos ou instrumentos avaliativos que promovam a autonomia dos estudantes. E assim como Luckesi (2011) podemos compreender que o processo avaliativo ao ser reconhecido como uma possibilidade de expressão do conhecimento compartilhado e apreendido é também uma das formas de promover a tomada de decisão por alunos e professores.

Por não termos identificado a partir da avaliação ações que promoveram a autonomia e protagonismo dos acadêmicos, buscamos em outros momentos da entrevista possíveis ações que estimularam esses valores. E assim, identificamos no discurso de outros participantes ações que foram importantes por promover a autonomia profissional.

Tere, identifica que na proposta do Projeto Integrador, ao desenvolver as ações interdisciplinar os alunos eram desafiados a buscar por informações e estratégias que integrassem e dialogassem com as diferentes áreas de conhecimento. Jeraldi por sua vez, entende que as atividades de regência do estágio obrigatório foram uma oportunidade para promover a autonomia dos acadêmicos, conforme destacado a seguir

**Jeraldi:** o estágio é a primeira vez que você está em uma sala você vai ser o professor Regente da turma então Para muitos é a primeira vez que você tem uma autonomia que você vai trabalhar numa prática [...] Então eu acho que isso é um caráter interessantes você se perceber enquanto pessoa que vai para a sala de aula e que tem a potencialidade de modificar não apenas aquilo que está lá mas também a sua prática

Na perspectiva apontada por Tere e Jeraldi, estimular e incluir o aluno no amplo processo de ensino e aprendizagem envolve a manifestação de diversos saberes e com isso torna-os responsáveis perante os resultados alcançados. E diante disso, nos questionamos: Se para práticas diferentes a promoção da autonomia é possível, por quais motivos ela não está presente no processo avaliativo?

Para Sanmatí (2009) o aprendizado a partir do movimento de autonomia envolve que o estudante saiba “[...] detectar as suas incoerências, compreender por que as têm e tomar decisões com vistas a superação” (SANMARTÍ, 2009, p.66), por quais motivos e razões ela não é encontrada e muitas vezes negligenciada nas práticas avaliativas? Ainda, Garcia (2009), observou que as experiências avaliativas exercem forte influência nas interpretações e nas atitudes de aprendizagem dos estudantes.

Assim, nos questionamos: A ausência de autonomia pelos acadêmicos nos momentos avaliativos promove que formação de futuros avaliadores? Se desenvolver nos alunos a autonomia e o protagonismo implica promover neles o reconhecimento das suas responsabilidades diante do processo de aprendizado e de emancipação a sua formação, não promover este mesmo valor implica em que formação profissional? Compreendemos, portanto, que a formação de estudantes criativos e protagonistas requer que o currículo seja construído e promovido com os objetivos de formação, de avaliação e da prática dos

formadores compatíveis com todo o trabalho pedagógico, docente e construído institucionalmente.

## Considerações finais

A referencialização consiste na elaboração de um quadro de referências, que irá descrever e modelar inicialmente o DE e o objeto de estudo, e na sequência fornecerá informações orientadoras para que o mesmo seja avaliado. Destacamos, assim, que uma das potencialidades deste método de investigação é que ao avaliar um DE a partir da referencialização criam-se objetivos, critérios e indicadores próprios da situação investigada, do caso estudado, preservando suas características e peculiaridades.

Mediante os dados do questionário compreendemos que o processo avaliativo, na perspectiva dos participantes, promoveu o desenvolvimento de valores que podem superar a lógica cientificista dos conteúdos, e estão relacionadas com o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e, portanto, do acadêmico como corresponsável pelo processo não apenas de avaliação, mas das questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem. No entanto, na entrevista, não identificamos relatos positivos que pudessem corroborar os dados obtidos no questionário, mas sim, uma ausência de protagonismos dos acadêmicos em relação aos momentos avaliativos.

Assim, reconhecer e compreender como agem professores e alunos e que suas ações implicam no processo de ensinar e aprender é um importante movimento para que os participantes se envolvem em práticas criativas, inovadoras ao problematizar e difundir o conhecimento. Naturalmente, o professor é o protagonista do processo, pois é ele quem promove a mediação do aluno com os conhecimentos. No entanto, é necessário que os alunos também sejam os protagonistas, pois eles são os sujeitos da aprendizagem e que estimulam e promovem atividades cognitivas e afetivas fundamentais para interagir com o objeto de conhecimento (VEIGA, 2001)

## Agradecimentos e apoios

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p
- CHAVES, Sandramara M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et alli, 2013.
- FIGARI, G. **Avaliar:** que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Revista Est. Aval.Educ.**, São Paulo, v.20, n.43, 2009, p. 201-213.

HADJI, C. **Avaliação. Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 3.ed. 2016.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Resolução nº 31/2015-CONSUNI, de 13/10/2015, **Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó, 2015. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/estatuto](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/estatuto)

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Resolução nº 3/2016-CONSUNI, de 1º/03/2016, **Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó, 2016.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Portaria Nº 263/GR/UFFS/2010 **Aprova regulamento dos cursos de graduação da UFFS**, Chapecó, 2010.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**, Realeza, 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccbire/2015-0001>, acesso em 7 de fev. 2016.

VEIGA, I.P.A O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M.E. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.