

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Giovanna Guarnieri Sudário

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
implicações da pandemia na Escola**

Taubaté – SP

2023

Giovanna Guarnieri Sudário

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
implicações da Pandemia na Escola**

Dissertação apresentada para o exame de defesa na
Universidade de Taubaté, como requisito para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Calil

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

S943d Sudario, Giovanna Guarnieri

O desenvolvimento da autonomia em alunos dos anos finais do ensino fundamental : implicações da pandemia na Escola / Giovanna Guarnieri Sudario. -- 2023.

145 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Departamento de Pedagogia.

1. Autonomia. 2. Afetividade. 3. Relação professor-aluno. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Anos finais do Ensino Fundamental. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Giovanna Guarnieri Sudário

**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Implicações da Pandemia na Escola**

Dissertação apresentada para o exame de defesa na
Universidade de Taubaté, como requisito para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Calil

Data: 15/03/2023

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Luciana Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Laurinda Ramalho de Almeida - Pontifícia Universidade Católica -SP

Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus alunos, que me permitem aprender a ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só pode ser concluído graças ao apoio de pessoas muito especiais em minha vida. Por este motivo, me alegro em deixar meus mais sinceros agradecimentos àqueles que estiveram comigo nesta estrada. A começar pela minha família, minha mãe, meu padrasto e minha irmã que estiveram torcendo e comemorando cada etapa vencida ao longo destes dois anos. Sem eles eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também a Lucas, meu namorado, que não me deixou desistir mesmo nos dias mais difíceis e ouviu minhas lamúrias, suportou meus dias de estresse e acreditou, muitas vezes, mais em mim do que eu mesma. Se este trabalho está sendo concluído, é graças ao amor e as palavras de incentivo que recebi.

Não posso deixar de agradecer meus amigos que sempre perguntavam sobre o andamento da pesquisa mesmo o tema não lhes sendo de tanto interesse. Eles estiveram o tempo todo ao meu lado e acreditando que este dia chegaria.

Outro agradecimento especial, o qual faço questão de realizar é para a minha professora Ana Cristina, que desde a faculdade me oferta suporte e me auxilia a trilhar meu caminho como professora. Graças a seu auxílio, várias portas e oportunidades me abriram e me tornaram uma profissional melhor. Jamais poderei agradecer o suficiente.

Sou grata à UNITAU e aos professores do curso de Mestrado, em especial, a professora Ana Calil, minha orientadora, que escolheu meu trabalho para orientar e sempre acreditou no meu potencial. Graças a sua orientação, hoje, me sinto uma pesquisadora. Estendo os agradecimentos às professoras da minha banca, Luciana e Laurinda, que são duas grandes inspirações para meu trabalho e me lisonjeia poder ter aprendido tanto com ambas.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos; foi no papel de professora que entendi a importância deste mestrado. É por eles que almejo tornar-me uma profissional melhor a cada dia e é com eles que posso me sentir bem-sucedida profissionalmente. Acordo todos os dias com a certeza de que fiz a escolha certa e quando entro na sala de aula e sou recebida com abraços e amor, concluo que não poderia ser mais feliz em minha profissão. Obrigada, meus alunos, por me permitirem crescer junto a vocês.

“A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar”.

(WALLON, 1975, p.366)

RESUMO

A temática discute a promoção e construção da autonomia discente no contexto escolar tendo em vista a perspectiva psicogenética de Wallon e a importância da escola no seu desenvolvimento. Buscou-se o enfoque das práticas pedagógicas vivenciadas no período de isolamento ocasionado pela Pandemia, bem como, o momento de retorno ao presencial. A pesquisa insere-se na área de concentração da formação docente para a Educação Básica, tendo como linha de pesquisa a formação docente e o desenvolvimento profissional. Teve-se como objetivo analisar como a autonomia foi trabalhada pela escola durante o período da Pandemia e no retorno as aulas presenciais. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada em uma unidade escolar da rede pública municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba paulista. Para atingir ao objetivo proposto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o diretor e com o coordenador pedagógico institucionais, e também, foram realizados dois grupos de discussão um com cinco professores dos anos finais do ensino fundamental e outro grupo com nove alunos do 9º ano. Os dados obtidos foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise realizada propôs a discussão acerca das implicações da pandemia na escola, especialmente na prática pedagógica do professor. Os resultados apontam que o período de isolamento escancarou a desigualdade entre escolas públicas e particulares, questão comumente naturalizada pelos docentes. Além disso, a concepção de autonomia mostrou-se desconectada do conhecimento, e portanto, esta habilidade não está incluída nas práticas pedagógicas de maneira intencional. Por outro lado, os resultados também salientam as necessidades dos discentes que sinalizam que práticas pedagógicas motivadoras e promotoras de autonomia são aquelas que os permitem experienciar para além da teoria. Assim, ao se sentirem mais protagonistas de seus aprendizados, vivenciando uma relação professor-aluno de construção colaborativa e afetiva, os adolescentes se veem mais responsáveis, mais autônomos e aprendem melhor. Por fim, elaborou-se um material didático teórico-prático com casos de ensino derivados da presente pesquisa, com sugestões de discussões para a formação inicial e/ou continuada dos professores e para a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Afetividade. Relação professor-aluno. Práticas Pedagógicas. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The theme discusses the promotion and construction of student autonomy in the school context in view of Wallon's psychogenetic perspective and the importance of the school in its development. We sought to focus on the pedagogical practices experienced in the period of isolation caused by the Pandemic, as well as the moment of returning to the classroom. The research is part of the area of concentration of teacher training for Basic Education, having teacher training and professional development as a line of research. The objective was to analyze how autonomy was worked on by the school during the Pandemic period and when returning to face-to-face classes. We opted for a research with a qualitative approach carried out in a school unit of the municipal public education network in a municipality in the Vale do Paraíba region of São Paulo. In order to reach the proposed objective, semi-structured interviews were carried out with the director and the institutional pedagogical coordinator, and also, two discussion groups were carried out, one with five teachers from the final years of elementary school and another group with nine students from the 9th grade. The data obtained were analyzed from the perspective of content analysis proposed by Bardin (2016). The analysis carried out proposed a discussion about the implications of the pandemic at school, especially in the teacher's pedagogical practice. The results indicate that the period of isolation opened up the inequality between public and private schools, an issue commonly naturalized by teachers. In addition, the concept of autonomy proved to be disconnected from knowledge, and therefore, this skill is not intentionally included in pedagogical practices. On the other hand, the results also highlight the students' needs, which indicate that motivating pedagogical practices that promote autonomy are those that allow them to experience beyond theory. Thus, when they feel more protagonists of their learning, experiencing a collaborative and affective teacher-student relationship, adolescents see themselves as more responsible, more autonomous and learn better. Finally, a theoretical-practical didactic material was elaborated with teaching cases derived from the present research, with suggestions for discussions for the initial and/or continued formation of teachers and for the school.

KEYWORDS: Autonomy. Affectivity. Teacher-student relationship. Pedagogical practices. Final years of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de Análise	52
Quadro 2 – Caracterização dos Professores	53
Quadro 3 - Caracterização do Diretor e do Coordenador Pedagógico	54
Quadro 4 – Caracterização dos Alunos	54

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNITAU – Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.2 Problema	16
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo Geral	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
1.4 Organização do Projeto	18
2 CONCEPÇÕES DA AUTONOMIA	19
2.1 Autonomias: As Perspectivas Psicológicas e Sociais	19
2.1.2 Autonomia na Base Nacional Comum Curricular	21
2.2 A Perspectiva da Psicogenética Walloniana para a Educação	22
2.3 Formação dos Professores e o Conceito de Autonomia	31
2.4 Panorama de Pesquisas Correlatas	35
3 MÉTODO	46
3.1 Participantes	46
4 ANÁLISE DE DADOS	53
4.1 Caracterização da escola e dos participantes	--
4.2 Uma Era Impensada	
4.3 Dicotomia entre Autonomia e Processo de Ensino-Aprendizagem	61
4.4 A Pedagogia da Realidade	72
4.5 Uma escola, muitos Olhares	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1
Referências	
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O DIRETOR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES	110
APÊNDICE C – ROTEIRO DO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS ALUNOS	112
APÊNDICE D – MATERIAL TEÓRICO-PRÁTICO – PRODUTO	114
APÊNDICE E – MEMORIAL DE FORMAÇÃO	115
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140

	10
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	144
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO	145

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como temática o desenvolvimento da autonomia do adolescente que pode ser favorecido pelo ambiente escolar. O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Este tema é de interesse da pesquisadora pelos seguintes motivos: como psicóloga que leciona e busca contribuições do conhecimento psicológico para a formação docente e como docente com o olhar humanizado que almeja o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões. Desta forma, a pesquisadora compreende que o desenvolvimento de pessoas autônomas, capazes de tornarem-se independentes, mas com comportamentos e atitudes reflexivas é necessário e ideal para o desenvolvimento humano e social.

Quando a pesquisadora iniciou a docência, ainda informalmente, por meio de aulas particulares para graduandos de Psicologia, notou adultos sem autonomia alguma, dependentes de respostas prontas, conhecimento transmitido e ausência de questionamentos. Como uma criança curiosa e, posteriormente, uma adulta reflexiva, intrigou-lhe o fato de o ensino como um produto de mercado ser banalizado. Ainda quando adolescente, em seu Ensino Médio, pode vivenciar tamanha mercantilização e começou a indagar durante a faculdade sobre como a instituição escolar pode tolher a curiosidade do aluno, levando-o a tradicional “decoreba” dos conteúdos para passar de ano.

Logo no início do Mestrado, embebida pelas leituras de Candau e Freire, acrescentando ao seu saber prévio sobre Wallon constituído na época da faculdade, começou a tecer uma crítica a respeito da falta de promoção de autonomia nas escolas que, muitas vezes, pautadas em políticas públicas ainda baseadas em práticas dominantes, fazem um desserviço para o desenvolvimento do discente reduzindo o ensino a operacionalizações e à preparação para servir ao mercado de trabalho (CANDAU, 2016).

Em complemento, Freire (2021) aponta a importância da expressão da curiosidade tanto do educando quanto do educador. Professores muito autoritários acabam por prejudicar o desenvolvimento criativo de seus estudantes e dos próprios docentes. O autor reforça que o diálogo não nega a validade de práticas pedagógicas como aulas expositivas, narrativas e explicativas; mas, é fundamental que a postura seja dialógica, permitindo abertura para que os questionamentos e inquietudes sejam falados, ouvidos e respeitados. Favorecer o diálogo é assumir o aluno como epistemologicamente curioso.

A curiosidade, a necessidade de confrontar naturalizações e a busca por uma identidade própria são características comuns ao desenvolvimento infantil, especialmente neste momento de passagem da infância para a vida adulta. As transformações vivenciadas nesta etapa são diversas, por isso proporcionar autonomia para o jovem é dar a ele possibilidades de autoconhecimento, pois é dessa “crise” que surgirá o adulto (DÉR; FERRARI, 2012).

Como professora e pesquisadora, mesmo trabalhando com o ensino superior, entendo ser indispensável olhar para a formação de professores, pois a mudança do cenário atual da educação, orientado principalmente por uma perspectiva neoliberal, perpassa por uma docência capaz de promover novos olhares à educação básica.

Os anos finais do ensino fundamental são um período escolar comumente cursado pelos discentes aproximadamente entre os 11 e 14 anos, momento que coincide com a entrada na adolescência. Tal período de puberdade é um importante ciclo que separa a criança do adulto sendo, segundo a teoria walloniana, o último estágio do desenvolvimento infantil.

As mudanças biológicas e corporais são acentuadas e claras, os corpos femininos e masculinos distinguem-se cada vez mais, e essas mudanças são concebidas aos poucos, por meio de uma nova apropriação que o jovem faz de seu corpo. Realizar esse reajuste exige introspecção e o retorno do pensamento voltado para si, o que permite a abertura para a construção de uma identidade própria e autonomia de vida (DÉR; FERRARI, 2012).

Entretanto, as demandas características desta etapa de desenvolvimento, como a busca pela liberdade, por conquistas e aventuras, podem ser interpretadas por muitos adultos como ameaças ou conflitos, tornando, muitas vezes, responsabilidade da escola e do meio social destes jovens cuidar para impedir possíveis perigos ou transgressões às normas (DÉR; FERRARI, 2012). Ademais, Wallon ressalta que a formação identitária do adolescente carece de momentos de oposição, ou seja, é por meio de questionamentos, rompimento com a

conformidade e a transformação de pensamentos que levam o jovem à conquista da autonomia. Para Dér e Ferrari (2012, p.66),

O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão.

Desta forma, ao se compreender que o “meio” é constituído por um conjunto de circunstâncias nas quais as pessoas se desenvolvem e que as relações que ocorrem nesses contextos são construtoras da identidade, percebe-se, também, que o espaço escolar não se ausenta desta condição. Assim, o papel do professor no desenvolvimento da autonomia do adolescente é de importância inegável. Portanto, a escola e suas ações não devem se limitar à instrução de conhecimento, mas sim serem promotoras do desenvolvimento integral visando as dimensões afetiva, cognitiva, motora e pessoa. Conhecer o desenvolvimento infantil favorece a eficácia de ações educativas, por isso o saber escolar não pode ser isolado do meio no qual o jovem está inserido (ALMEIDA, 2012).

Freire (2021) ainda ressalta que é dever do educador respeitar a autonomia e a dignidade do educando. Com isso, o professor deve favorecer a curiosidade, os questionamentos e a inquietude. Enquanto o professor autoritário mata a curiosidade do discente, o professor dialético a promove. Para Freire (2021, p. 59-60), “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Tendo em vista que as pesquisas referentes a este recorte escolar dos anos finais do Ensino Fundamental ainda são escassas se comparadas a educação infantil e aos anos iniciais, bem como, fato de a sociedade estar vivendo uma Era informatizada, globalizada e de bombardeio de conceitos, informações e conhecimentos prontos, é fundamental tensionar como a escola desenvolve a autonomia enquanto uma habilidade prevista na BNCC, especialmente em um momento tão atípico como o da Pandemia.

Esta pesquisa foi realizada em um município, localizado no interior do Estado de São Paulo, região do Vale do Paraíba Paulista. Segundo informações do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) a população deste município é estimada em 317.915 pessoas, no ano de 2020.

Elegeram-se uma escola da rede pública municipal de ensino que atende aos anos finais do ensino fundamental. O critério de seleção deu-se em consequência da facilidade de acesso, e pelo interesse da escola em participar da pesquisa. O nome da escola não será revelado devido à necessidade de preservação do anonimato conforme as normas éticas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O município em questão conta, no ano de 2021, com 40 escolas municipais que contemplam os anos finais do Ensino Fundamental segundo os dados do site do governo de São Paulo.

Atualmente, a escola participante está localizada em um bairro periférico de alta vulnerabilidade e conta com 1.158 alunos no ensino fundamental. Com relação aos professores, a escola possui 11 docentes que lecionam para os anos finais do ensino fundamental.

Foram convidados a participar da pesquisa o diretor, o coordenador pedagógico, professores que lecionam para os anos finais do ensino fundamental e alunos do 9º ano. O número de participantes, bem como, os instrumentos a serem utilizados encontram-se detalhados nos itens 3.1 e 3.2.

1.2 Problema

Compõe a construção dos conhecimentos docentes compreender o processo de desenvolvimento do aluno, visto que a proposta de um novo formato escolar perpassa pela diversidade e pela visão integral do discente. Entretanto, a aquisição deste conhecimento pode ser embasada por diferentes teorias que privilegiam diversas dimensões. A presente pesquisa, no entanto, fundamenta-se na perspectiva walloniana de desenvolvimento, justamente, por essa compreender o indivíduo em sua totalidade possibilitando conhecimentos à formação inicial ou continuada de professores a partir de um olhar integrado do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem (MAHONEY, 2012).

O estudante que frequenta os anos finais do ensino fundamental está passando pela puberdade e adolescência, momento este em que ocorrem muitas transformações físicas, comportamentais, sociais e psicológicas. Se anteriormente, quando crianças, viam-se

dependentes dos pais, agora adolescentes, anseiam conquistar o mundo, descobrir novas possibilidades e entender a si mesmos em busca da própria identidade (DÉR; FERRARI, 2012).

Tais mudanças são muito significativas para os discentes, especialmente para aqueles que estão cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e, muito brevemente, iniciarão o ensino médio com novos desafios e demandas que vão exigir novas reflexões. Pensando nessas alterações próprias do desenvolvimento do adolescente, é imprescindível entender se e como a instituição escolar favorece o desenvolvimento da autonomia de seus discentes, tal como as formações, e documentos orientam a promoção de práticas pedagógicas capazes de otimizar a autonomia.

Além disso, o recém período de isolamento afastou os adolescentes de ambientes de interações fundamentais para o desenvolvimento autônomo. No ano de 2020 e alguns meses de 2021, a escola precisou se adaptar a uma prática de ensino a distância. Com isso, algumas escolas ofertaram aulas online através de plataformas como *google meet* e *zoom*, sendo estas ao vivo ou gravadas. Também foram ofertados materiais impressos para que os alunos pudessem acompanhar as disciplinas e a comunicação escola-aluno-família se deu principalmente por mensagens via *whatsapp*. Com o retorno das aulas presenciais, a princípio, o aluno participava de forma parcial, isto é, em alguns dias da semana assistia as aulas na escola, e em alguns dias assistia em casa. Finalmente, quando liberado pelo Ministério da Saúde, os alunos retornaram todos para a sala de aula, como era anteriormente a pandemia.

Visto que estas mudanças na relação aluno-escola foram bastante significativas, entende-se ser de suma importância anexar à discussão os caminhos percorridos pela escola neste momento inesperado.

Com isso, a pesquisa questiona: **Como a autonomia foi trabalhada pela escola durante o período da Pandemia e no retorno às aulas presenciais?**

1.3 Objetivos

Tendo em vista o problema de pesquisa proposto, percebe-se a necessidade de se conhecer quais as implicações da pandemia na escola, especialmente no que se diz respeito ao trabalho com a autonomia. Para isso, buscou-se um objetivo capaz de aprofundar os questionamentos levantados, e compreender como a habilidade autonomia foi trabalhada na prática escolar.

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como a autonomia foi trabalhada pela escola durante o período da Pandemia e no retorno às aulas presenciais.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as concepções de autonomia subjacentes à narrativa do diretor, do coordenador pedagógico, dos professores e dos alunos.
- Refletir, com um grupo de professores, se e quais as práticas pedagógicas utilizadas foram favoráveis à promoção da autonomia dos alunos;
- Analisar sob o ponto de vista dos alunos, quais práticas pedagógicas de seus professores auxiliam no desenvolvimento da autonomia;
- Elaborar um material teórico-prático com sugestões para a formação inicial e/ou continuada dos professores sobre práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.4 Organização do Projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Análise de Dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em três subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes e correlatas identificadas a partir das palavras-chaves: “Autonomia”, “práticas pedagógicas” e “Ensino Fundamental anos finais”. Ademais, aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa cujos subtópicos são denominados: “Autonomias: as perspectivas psicológicas e sociais”, “Autonomia na Base Nacional Comum Curricular” e “A Perspectiva da psicogenética walloniana para a educação” e “Formação de professores e o conceito da autonomia”.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Por fim, apresentam-se os Resultados e a Análise dos Dados, bem como as Considerações Finais, seguida das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 CONCEPÇÕES DA AUTONOMIA

Este capítulo tem como objetivo aprofundar o tema base para as discussões desta pesquisa, para isso expõem-se, através de subtópicos, uma breve apresentação sobre o conceito de autonomia destacando as perspectivas psicológicas e filosóficas do constructo. Em seguida, aponta-se através dos documentos da BNCC como se entende a necessidade de trabalhar a autonomia dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental buscando identificar se há recomendações de práticas pedagógicas eficazes.

Destina-se mais dois subtópicos, sendo um referente à compreensão da teoria walloniana frente ao desenvolvimento infantil com ênfase na adolescência visto que esta é a faixa etária de interesse da pesquisa; e o outro questiona a formação inicial e continuada enquanto promotora ou não de conhecimentos que auxiliem a prática do docente a promover autonomia dos alunos.

Por fim, este capítulo é composto por um panorama de pesquisas cujo tema, objetivos e/ou metodologia se aproximam de forma correlata a este estudo. Desta forma, as teses, dissertações e artigos apresentados a seguir, servirão de apoio teórico para as discussões dos resultados desta pesquisa.

2.1 Autonomias: as perspectivas psicológicas e sociais

A definição de autonomia não é simples, tão pouco única. Se buscarmos a compreensão desse constructo no dicionário da língua portuguesa, encontraremos diferentes significados e

explicações, todavia optou-se por destacar duas definições que apresentam alinhamento com a intenção da pesquisa. Em uma perspectiva filosófica, a pessoa autônoma é entendida como aquela que desfruta da liberdade decorrente da autorreflexão, sendo responsável por suas próprias ações, o que não implica viver sob quaisquer regras, mas sim, obedecer àquelas cujas observações atribui concordância. De forma complementar, a perspectiva da psicologia sobre o constructo autonomia discorre que esta é a preservação da integridade do EU (DICIO, 2022).

Partindo destes conceitos, um primeiro vislumbre para a compreensão da autonomia é percebê-la como a capacidade de se autogovernar a partir de suas convicções, dispondo de uma liberdade consciente das responsabilidades de suas ações.

No entanto, a assimilação da autonomia enquanto uma capacidade a ser desenvolvida em crianças e jovens para que os adultos possam relacionar-se de forma mais crítica e reflexiva frente ao mundo, ainda é falha em ambientes que proporcionam aprendizagem. Comumente educadores e familiares esperam de seus alunos e filhos comportamentos e posturas diante de certos dilemas que não lhes foram ensinados. Cria-se uma ilusória memória de aquisição de autonomia quando o filho se casa, ou quando passa em um vestibular e precisa morar longe dos pais. Da mesma forma, na escola, professores esperam de seus alunos organização, cumprimento de prazos e reflexões, mas não lhes ensinam a buscar a liberdade, a serem independentes e a terem voz ativa. De forma contrária, muitas vezes, quando o discente começa a “abrir as asas”, ele é podado e conduzido a um conhecimento limitado e bancário (FREIRE, 2021).

A autonomia não deveria estar descolada do processo de aprendizagem, como algo a parte do desenvolvimento cognitivo. A separação entre razão, sendo esta compreendida como o raciocínio e a maturidade cognitiva, da emoção, sendo está a expressão afetiva e fortalecimento de vínculo proporciona na educação uma cisão do estudante, retirando-o do seu contexto, para inseri-lo em uma “bolha” de aprendizagem. Todavia, essa relação, além de favorecer uma educação tradicionalmente expositiva do conhecimento, que coloca o estudante em um papel passivo, também se afasta de uma concepção da autonomia enquanto a capacidade de se autogovernar de forma ativa no mundo, consciente e responsável.

Assim, compreender a autonomia enquanto um constructo a ser desenvolvido junto ao meio no qual a criança se constitui de maneira ativa, demanda também entender que a personalidade autônoma da pessoa se constrói a partir da atenção, da escuta, do respeito e da valorização. É na participação ativa e respeitosa do seu próprio desenvolvimento que crianças

e jovens conhecem sua realidade e aprendem a discutir melhorias e a se responsabilizar por ela (WALLON, 1975b apud DÉR; FERRARI, 2012)

Com essa concepção introduzida, essa pesquisadora entende ser um importante objetivo desta pesquisa buscar compreender como a escola, em seu papel social, vem trabalhando suas crianças e adolescentes em uma perspectiva de indivíduo complexa e total, ou seja, entendendo que somente a aquisição conteudista não forma o homem; pois é através das interações com o meio que somos constituídos e desenvolvemos nossas habilidades sociais.

2.1.2 Autonomia na Base Nacional Comum Curricular

A educação brasileira segue como referência para a formulação de seus currículos e das práticas pedagógicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposta é integrar a política nacional da Educação Brasileira e contribuir para as demais ações referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos e infraestrutura adequada. Define-se a BNCC como um documento normativo que determina as aprendizagens essenciais a todos os alunos ao longo de suas formações na Educação Básica, em conformidade com o que determina o Plano Nacional de Educação - (PNE) (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC, as aprendizagens essenciais devem certificar que os estudantes desenvolvam dez competências gerais que se vinculam ao direito de aprender e se desenvolver. Tais competências são compreendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao aluno para que ele possa lidar com as complexas demandas da vida, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A autonomia é uma das competências apresentadas pela BNCC, sendo destaque a ação autônoma no contexto pessoal e coletivo, visando responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Ademais, salienta-se a tomada de decisões baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, recorte proposto pela presente pesquisa, a BNCC destaca que este é um período de muitas mudanças, sendo elas físicas, cognitivas, sociais e afetivas, por isso é de suma importância a preparação dos discentes para superar as rupturas que acontecem, especialmente na transição entre os anos iniciais e finais do fundamental. Assim sendo, o fortalecimento da autonomia dos adolescentes possibilita

ferramentas e condições para um desenvolvimento crítico a partir de diferentes conhecimentos e fontes de informação, tendo em vista que esta etapa proporciona ao aluno desafios mais complexos que exigem um repertório de atitudes também mais multifacetado (BRASIL, 2018).

Deste modo, a BNCC dispõe como objetivo da instituição escolar que ela sustente um compromisso com a estimulação da capacidade reflexiva, uma atitude crítica frente aos conteúdos, uma análise aprofundada, ou seja, que contribua para o desenvolvimento do estudante tendo em vista sua formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos (BRASIL, 2018).

De modo geral, as diretrizes da BNCC orientam aos docentes que estes trabalhem a autonomia de seus alunos junto aos conteúdos formais, através de um plano de aula pensado e elaborado com esta finalidade. O documento também apresenta quais habilidades e competências esperam-se que a criança alcance em cada etapa da educação básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio). Isto posto, o documento não salienta, tão pouco exemplifica quais práticas pedagógicas atingem, com eficácia, tal desenvolvimento esperado, responsabilizando o docente pela interpretação e construção de aulas cujos objetivos sejam contemplados.

Como documento de diretrizes, a BNCC deixa a cargo dos formadores de professores, especialmente da formação continuada, a orientação acerca da aplicação de tais diretrizes na prática, o que pode acarretar diferentes interpretações a depender do Estado ou Município, gerando lacunas e discrepâncias na educação básica brasileira.

Apesar de não ser a pretensão da pesquisadora realizar uma análise da cartilha da BNCC como política pública a partir do seu ciclo, julga-se relevante citar Mainardes (2006) no que diz respeito à compreensão dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos acerca da sua responsabilidade e participação no contexto prático de uma política pública educacional. O autor destaca que, apesar desses atores escolares, muitas vezes, não participarem diretamente da formulação das políticas, eles compõem o contexto da prática, local onde a política é submetida a interpretações e recriações, levando a efeitos e consequências capazes de proporcionar mudanças significativas no texto da própria política.

Portanto, é de suma relevância que exista uma reflexão mais minuciosa acerca da discrepância entre o texto apresentado nas políticas públicas educacionais *versus* a realidade

das ações e práticas pedagógicas que acontecem nas formações e, principalmente, nas salas de aula.

2.2 A perspectiva da psicogenética walloniana para a educação

Como parte do referencial teórico para a presente pesquisa, optou-se por utilizar a psicogenética walloniana, assim como sua compreensão acerca da pessoa. Tal escolha se deu em virtude da própria teoria de Wallon que permite compreender a totalidade do estudante por meio de uma visão integrada do indivíduo. Ademais, Wallon apresentou, ao longo de sua vida, um grande interesse pela educação e, com isso, suas produções abrangem ambos os campos (pedagogia e psicologia) com a intenção de enriquecê-los a partir das contribuições da psicologia. Desta forma, a contribuição da teoria walloniana acerca do desenvolvimento infantil pode fornecer conhecimentos indispensáveis à formação de professores (MAHONEY, 2012).

A psicogenética walloniana permite compreender o processo de constituição do sujeito ao considerar que o psiquismo se forma e se transforma através da integração de condições orgânicas do ser humano junto ao meio no qual ele se insere. Assim, para acompanhar sua teoria é preciso romper com o pensamento dicotômico que fragmenta as pessoas em motor ou cognitivo, pois sua compreensão apreende o sujeito como sendo constituído pelo conjunto dessas dimensões (MENDES, 2017; MAHONEY, 2012).

Henri Wallon nasceu na França, em 1879, em uma família cercada por intelectuais que se interessavam pelas questões políticas do país, bem como, eram influentes na academia. Devido ao seu contexto familiar, Wallon participou intensamente das questões políticas que envolviam a França e contribuiu de forma edificante na produção científica.

Seus estudos iniciaram na filosofia, dando continuidade com a formação em medicina em 1908, área na qual atuou em instituições psiquiátricas voltadas aos cuidados de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Sua vivência profissional despertou-lhe o interesse pela Psicologia, especialmente pelo desenvolvimento infantil, além disso, suas experiências no campo da neurologia e da psicopatologia contribuíram para a formulação de sua teoria. Em 1925, Wallon fundou o Laboratório de Psicobiologia da Criança, responsável por atendimentos voltados a crianças com problemas de comportamento. O psicólogo também foi professor no Colégio da França, ofertou conferências em instituições do ensino superior e criou a revista “Enfance” (1948) voltada a pesquisas na área da psicologia e rica fonte de informação para a educação. Em sua tese de doutorado, Wallon escreveu sobre

suas experiências com crianças e destacou o importante papel da escola no desenvolvimento infantil. Posteriormente, a tese virou um livro publicado sob o título "L'Enfant turbulent" (1925) (CALIL, 2005).

Assim, Wallon aproximou-se da educação e da pedagogia, pois o autor acreditava que este era um campo de conhecimento construído em estradas de mão dupla, na qual a psicologia poderia contribuir vastamente com a educação e ela poderia incorporar-se às questões psicológicas. Ressalta-se, também, que como professor, Wallon acreditava na importância da integração destes conhecimentos psicológicos na formação de professores visando considerar os aspectos cognitivos, motores e afetivos do alunado (MAHONEY, 2012).

O engajamento de Wallon em debates acerca da educação o levou a participar do Grupo Francês de Educação Nova, no qual ele presidiu entre os anos de 1946 e 1962. Ele também foi integrante da Sociedade Francesa de Pedagogia, momento no qual se aproximou dos professores e de seus dilemas enfrentados no ensino primário. Logo, Wallon foi convidado a participar da Comissão do Ministério da Educação Nacional se envolvendo em movimentos da reforma do sistema de ensino francês. A proposta do projeto de ensino criado a partir de então, e denominado Plano Langevin- Wallon, pautava-se na adequação do sistema de ensino para uma sociedade mais democrática capaz de considerar as possibilidades e características psicológicas de cada aluno (CALIL, 2005).

Wallon faleceu em 1962, em Paris, cidade pela qual contribuiu com sua participação social, seu engajamento político e seus estudos acadêmicos acerca do psiquismo humano.

A teoria walloniana, apesar de considerar a importância das bases biológicas, privilegia as determinações sociais no desenvolvimento infantil. Isso significa que a cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução, de forma que a influência do meio social se torna muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas. Desta forma, o processo de construção de si e da tomada de consciência enquanto sujeito no mundo, faz parte do processo de socialização em que o bebê interage com este mundo e aos poucos diferencia o seu EU do OUTRO - mãe, pai (MAHONEY, 2012).

Ao exemplificar a explicação supracitada, a autora Mahoney (2012) aponta que logo quando nascemos, somos completamente dependentes da figura cuidadora. Este é um período nebuloso no qual a criança não consegue se dissociar do mundo, cabendo ao cuidador identificar quais as necessidades da criança e apresentá-las a ela satisfazendo-as. A maneira como o bebê se dispõe a expressar suas necessidades é através de uma comunicação pautada no choro e

movimentos desordenados, denominada por Wallon de linguagem emocional. Ou seja, a primeira forma da criança se expressar, se comunicar, de se ligar com seu contexto social é através do movimento.

Entende-se ser importante uma breve retomada ao conceito previamente apresentado acerca da autonomia enquanto preservação da integridade do EU. A perspectiva da Psicogenética de Wallon indica que a separação EU-OUTRO torna o indivíduo um ser consciente de si enquanto um ser diferente do outro, deixando de ser simbiótico a este; mas será que o torna também autônomo? Seria a autonomia consequente a esse importante processo no qual o bebê se vê enquanto um ser separado de seus cuidadores? Para responder estas questões levantadas, vê-se necessário aprofundar um pouco mais na psicogenética.

A teoria walloniana propõe que o psiquismo é uma unidade que resulta da integração dos conjuntos funcionais contemplados pela afetividade, cognição, ato motor e pessoa. Tais conjuntos são entrelaçados, mas apenas para título de estudo, serão apresentados, a seguir, de forma separada (TASSONI; LEITE, 2013).

A afetividade é compreendida como a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações agradáveis ou desagradáveis. O homem afeta e é afetado em suas relações o tempo todo e expressa tais sensações através da emoção, do sentimento e da paixão (TASSONI; LEITE, 2013).

A cognição oferece as possibilidades para a aquisição, manutenção e transformação do conhecimento, por meio de imagens, noções, ideais e representações. É a cognição que permite rever e reelaborar o passado, fixar e analisar o presente, assim como, projetar o futuro. O ato motor permite o indivíduo deslocar-se a partir de movimentos voluntários do corpo favorecendo a comunicação por meio de expressões corporais (MAHONEY, 2012).

Por fim, a pessoa expressa a integração dos domínios funcionais afetivo-cognitivo-motor em suas inúmeras possibilidades. Enquanto conjuntos integrados, a alteração de um afeta os demais, entretanto, ao longo do desenvolvimento, apesar destes atuarem na constituição do indivíduo, a depender do estágio de desenvolvimento que ele se encontra, um determinado conjunto funcional predomina (MAHONEY, 2012).

Assim, o método de Wallon para o estudo da pessoa demanda a verificação de seu todo a partir do desempenho de cada domínio.

Wallon entende que o desenvolvimento infantil pode ser apresentado por meio de estágios nos quais as interações do sujeito com o meio promovem novas possibilidades, novos

recursos afetivos, motores e cognitivos que são apresentados em atividades. Os estágios funcionam de forma sequencial, ou seja, cada um é preparado pelo estágio anterior através das atividades desenvolvidas. Por isso, é possível apontar os comportamentos que predominam em cada estágio. Além disso, a teoria aponta para três leis que regulam a sequência temporal dos estágios: a lei da alternância funcional, sendo o movimento para o conhecimento de si ou para o mundo exterior; a lei de predominância funcional que evidencia no estágio ora aspectos cognitivos, ora aspectos motores, ora aspectos afetivos; e a lei da integração funcional que diz respeito à hierarquização dos estágios, isto é, para alcançar o próximo da sequência é preciso desenvolver as características daquele no qual a criança se encontra. A seguir, Mahoney (2012) apresenta os estágios propostos pela teoria walloniana:

- Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)
- Sensório-Motor e projetivo (1 a 3 anos)
- Personalismo (3 a 6 anos)
- Categorical (6 a 11 anos)
- Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)

Mendes (2017) também destaca que a idade não é o fator mais importante, sendo as condições do meio na qual a criança está inserida o maior diferencial. Este estudo irá apresentar brevemente os estágios de desenvolvimento para finalidade de compreensão da sucessão temporal entre os estágios.

De forma sucinta, Mahoney (2012) descreve os estágios da seguinte maneira:

O *Estágio Impulsivo Emocional* (conhecimento de si, predomínio do motor) é dividido em duas fases, sendo a primeira impulsiva e a segunda emocional. Na fase impulsiva predominam-se atividades de exploração do próprio corpo através de atividades não estruturadas. A criança realiza diversos movimentos, tensiona e relaxa os músculos, selecionando aqueles que a aproximam do outro que irá satisfazer suas necessidades básicas. Esses movimentos são a forma comunicativa da criança de expressar seus gostos e mal-estares. Já na fase emocional, padrões diferenciados de emoções como medo, alegria, tristeza, raiva, entre outros, já podem ser identificados. Aos poucos a criança começa a discriminar quais movimentações do corpo correspondem às emoções sentidas e se expressa com mais congruência.

No *Estágio Sensório-Motor e Projetivo* (conhecimento do mundo externo, domínio do cognitivo) as atividades que anteriormente não possuíam estrutura, agora concentram-se na exploração do espaço físico. Comportamentos como segurar, agarrar, manipular, apontar, sentar, andar, agora são comuns, além disso apresenta-se a fala e maior discriminação entre os objetos. Este é um estágio que favorece o desenvolvimento afetivo, bem como o cognitivo, que será muito importante para o próximo estágio.

O *Estágio do Personalismo* (conhecimento de si, domínio do afetivo) caracteriza-se pela exploração de si mesmo e a percepção de ser diferente dos outros. é uma etapa de construção da subjetividade por meio de atividades de oposição, quando a criança busca se diferenciar do outro, e atividades de sedução, quando a criança busca assimilar ao outro, além da imitação. A aquisição principal deste estágio é a percepção de si como alguém diferente do outro e, para isso, a criança precisa explorar os diferentes papéis, além de assegurar-se daquilo que já constituiu como seu. Por isso algumas expressões como eu, meu e não, são bastante comuns nessa fase.

No *Estágio Categorical* (conhecimento do mundo externo, domínio do cognitivo) a diferenciação entre a criança e o outro é nítida, o que permite o sujeito em desenvolvimento sentir-se estável para explorar o mundo de uma forma mais abstrata. As atividades de agrupamento, classificação, categorização, entre outras, permitem que a abstração alcance o pensamento categorial. Ao alcançar um nível de organização em categorias definidas, a criança pode conseguir compreender-se a si mesmo de forma mais clara.

Assim, a criança alcança o *Estágio da Puberdade e Adolescência* (conhecimento de si, domínio do afetivo) no qual a exploração de si mesma é fundamental para a aquisição de uma personalidade autônoma. Para tal, atividades de confronto e questionamentos são essenciais na medida que o sujeito ao mesmo tempo se submete aos grupos de pares, e se contrapõe aos valores interpretados por adultos. É uma etapa na qual os níveis de abstração apresentam-se bem mais desenvolvidos se comparado ao estágio anterior, o que permite uma discriminação ainda mais clara da sua dependência e da sua autonomia.

A compreensão dos estágios de desenvolvimento de Wallon é importante para a aproximação de sua teoria à educação. A psicogenética é fundamentada na perspectiva interacionista, isto é, compreende que o desenvolvimento se dá a partir da interação entre as predisposições genéticas, que são características da espécie, e os fatores ambientais. Desta

forma, o método walloniano de estudo da pessoa vê o indivíduo como complementar às condições do meio, sendo determinado por sua relação (MAHONEY, 2012; PRANDINI, 2010)

A interação com o mundo sinaliza a importância do meio na construção de um cidadão autônomo. A depender do contexto inserido e das relações com o Outro, atingimos a diferentes níveis de autonomia, o que nos permite dizer que há diferentes adolescências, no plural. A adolescência é um período constituído socialmente, por isso, é necessário um olhar de caráter Sócio-histórico para a compreensão aprofundada dos conceitos acerca do desenvolvimento (MONETTI; CARVALHO, 1978).

O papel do meio na relação construtivista do adulto com a criança retorna à teoria walloniana e a importância da afetividade para o desenvolvimento. Apesar das dimensões afetiva e cognitiva serem predominantemente tratadas como conceitos separados, há na atualidade o interesse em juntar estes aspectos na busca de compreender o indivíduo em sua totalidade. É característico da cultura ocidental considerar exclusivamente o domínio do conhecimento, enaltecendo-o e, muitas vezes, colocando-o como único necessário para o desenvolvimento. O ponto de vista de domínio ao invés de preponderância leva a uma atitude excludente das demais funções (afetividade e movimento), passando a concebê-las como alheias ao processo de ensino-aprendizagem, algo que não é possível na realidade (PRANDINI, 2010; DANTAS, 2019).

Na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva compreendida como a emoção, apresenta uma característica paradoxal sendo biológica e social ao mesmo tempo, pois a partir do afeto desenvolve-se a cognição e a razão, da mesma forma que a transição do homem de seu estado orgânico para Ser só pode acontecer por meio da mediação cultural e, portanto, é social. O homem inicia seu contato com o mundo a partir da expressão de seus estados fisiológicos mais primitivos e desta relação surgem as emoções que ressoam no ambiente. Portanto, um bebê é constituído basicamente de emoção e, assim, a criança também o é por muito tempo. Além disso, a emoção se faz indispensável para o desenvolvimento infantil visto que ela é a primeira forma de comunicação. É da emoção que ingressamos na cognição (PINTO, 1993; DANTAS, 2019).

A inteligência não se forma sem emoção, sendo esta segunda, o catalisador para que a síntese cognitiva se realize. Todavia, a emoção existe em uma relação de antagonismo com a razão, o que leva a compreensão de que a existência de um, demanda a inibição do outro. A

autora Pinto (1993) afirma que a separação da razão (cognição) das emoções tem sua origem na própria expressão afetiva do adulto que se deixa influenciar pela irritação e pelo “não controle” das situações. Assim, a natureza ambígua do homem necessita a compreensão de que a inteligência e a afetividade (ou as emoções) tem uma evolução que precisa ser mediada na relação criança-adulto. Por isso, a questão emocional é um objetivo a ser construído a partir da ação pedagógica, uma vez que a vida emocional e afetiva é educável e necessária para o desenvolvimento cognitivo.

A construção da vida de uma pessoa é pendular, ou seja, haverá momentos de predominância afetiva e outros cognitivos, porém a ocorrência é integrada e não paralela. A afetividade depende do desenvolvimento cognitivo, bem como a recíproca também é verdadeira. Além disso, após a aquisição da função simbólica, a forma como a afetividade é compreendida e simbolizada pelo indivíduo também muda. Por exemplo, se a princípio o toque é necessário, posteriormente a entonação de voz pode ser suficiente para uma comunicação afetiva (DANTAS, 2019).

No estágio da puberdade e adolescência, acontece um último grande período de construção desta interrelação afetiva-cognitiva. Os comportamentos característicos dessa fase unem exigências racionais às relações afetivas, sendo traduzidos por justiça, igualdade de direitos e exigência de respeito mútuo. Quando o meio não satisfaz estas novas demandas afetivas, o adolescente pode sentir-se desamparado e não amado. Isso significa que entender as necessidades afetivas de cada etapa do desenvolvimento humano possibilita uma relação com o mundo mais autônoma, pois é na oposição ao Outro que o indivíduo se liberta e se constrói (DANTAS, 2019).

Desta forma, os domínios motor, afetividade e conhecimento são assim divididos como um artifício que permite melhor compreensão do funcionamento da pessoa. A pessoa, quarto domínio acrescentado por Wallon, é portanto, o domínio funcional que resulta da integração dos demais. Assim, a pessoa é a manifestação das várias funções em movimento, interferindo uma a outra de forma concorrente ou colaborativa, mas sempre perfeitamente integradas (PRANDINI, 2010).

O meio, a cultura, o contexto e as relações históricas construídas no mesmo são responsáveis pela forma como as emoções e a inteligência integram no desenvolvimento humano. Por isso, o autor da teoria psicogenética se preocupou tanto com a relação do Outro,

especialmente nos ambientes de maior relacionamento da criança: a escola. Apesar de implícitas, estas ideias pedagógicas de Wallon sempre permearam seus livros e textos psicológicos. No que se refere ao desenvolvimento infantil, o autor destaca que cada estágio possui suas particularidades que são desenvolvidas em atividades de interação com o meio no qual a criança encontra-se inserida. Para Wallon, o meio apresenta um papel importante na constituição da pessoa, ele ressalta que “o meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório motoras e, depois, psicomotoras” (WALLON, 1986, p. 168).

Sendo a escola um espaço no qual a criança viverá muitas experiências e trocas com o meio, é essencial que os educadores se preocupem em promover contextos e condições para o desenvolvimento dos alunos seja no âmbito cognitivo, seja no afetivo. A escola recebe uma responsabilidade muito grande a partir do momento no qual se entende o papel do meio no desenvolvimento infantil, principalmente porque o processo de humanização ocorre através dos diversos grupos nos quais a criança participa. Em vista disso, o papel do professor é fundamental, uma vez que ele atua como aquele que organiza e media os grupos. Logo, o professor não pode esquecer-se do seu papel de coordenador do grupo, afinal ele não é apenas o mediador, mas sim o representante da cultura para seus alunos. Para Wallon é dever da escola oferecer às crianças o que há de melhor na cultura para que seu desenvolvimento e humanização seja integrado e suas experiências favoreçam suas necessidades enquanto sujeito (ALMEIDA, 2012).

Nas palavras de Amaral (2010, p.78-79):

Se educar implica organizar intencionalmente atividades que promovam o desenvolvimento da pessoa completa, no que diz respeito às suas necessidades biopsíquicas sociais, as ações no interior da escola têm de ser balizadas pela dimensão ética, norteadas por valores como justiça, solidariedade, liberdade para que o jovem possa interferir ativamente na perspectiva de transformar o meio em que vive na direção de um mundo mais justo, mais humano.

A compreensão do conceito de “meio” faz-se fundamental, pois estudar a criança demanda o estudo dos meios no quais ela se desenvolve. A constituição biológica de uma pessoa não implica uma única lei que determinará a maneira como irá se desenvolver, na verdade, a criança pode ser transformada pelas circunstâncias que a cercam, e essa modificação não ocorre

passivamente. Retoma-se a responsabilidade da escola enquanto um meio funcional no qual a criança será instruída para se familiarizarem com novas relações interpessoais (WALLON, 1986 apud ALMEIDA, 2012).

A partir deste conceito, uma educação que promove o desenvolvimento da pessoa completa, como salientado por Amaral (2010) precisa compreender e valorizar a importância do papel do professor no processo de humanização dos estudantes. Isto porque, o contato que a criança terá com a cultura ocorrerá nos diversos meios e grupos dos quais ela pertence, porém é na escola que este contato acontece de forma organizada.

A escola é um espaço que possui grupos variados e possibilita ao aluno experimentar vários papéis que possivelmente modelá-lo-ão em suas futuras relações com o próprio meio. Por isso, a importância das ações escolares serem balizadas por valores éticos, responsabilidades, respeito e bom convívio com os outros, pois assim, o meio transforma a pessoa e é ativamente transformado por ela.

2.3 Formação dos Professores e o conceito de autonomia

Na perspectiva anteriormente apresentada, o desenvolvimento do homem se faz na interação com o meio. Desta forma, a relação professor-aluno é de suma importância para se alcançar uma aprendizagem integral, preparando o discente não com vistas ao mercado de trabalho, mas sim, desenvolvendo as capacidades mais autônomas de aprendizagem, uma vivência de consciência crítica e responsável para consigo e com os outros.

Para a escola reafirmar-se enquanto espaço de referência social, o professor também demanda desenvolvimento profissional, conhecimento prático e facilitador. A construção de uma verdadeira autonomia curricular é imprescindível para se alcançar melhorias na educação e, para isso, três componentes são fundamentais: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente (MORGADO, 2011).

Por isso, destaca-se a importância das formações iniciais e, especialmente, as formações continuadas cujo objetivo é a preparação do docente para a realidade escolar e da comunidade na qual ela está inserida. Tratando-se de um processo que visa desenvolvimento, essa profissionalização deveria favorecer a construção de uma identidade profissional. A profissionalidade docente pode ser definida, portanto, como um conjunto de conhecimentos,

atitudes, valores e comportamentos. E a criação dessa identidade perpassa na autonomia do professor, haja vista que a autonomia reforça o papel da escola e dos professores na contextualização das políticas públicas, na modelação e no enriquecimento do currículo que é proposto a nível nacional (MORGADO, 2011).

Todavia, a literatura aponta para um ainda presente afastamento entre a aprendizagem promovida nas formações e a realidade prática diária do professor. Os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano envolvem o próprio trabalho docente, didática e o currículo, porém, as pesquisas apontam uma fragilidade na articulação desta tríade (CANDAU, 2016).

Candau (2016) assinala alguns destes desafios que merecem aprofundamento nos processos formativos, sendo eles: a) a necessidade de se repensar o formato escolar, uma vez que as políticas educacionais seguem orientadas pelos princípios do mercado e da competição, b) a construção de uma educação orientada à diferença, na qual a identidade de cada aluno deve ser valorizada. Ao estimular a participação através das tarefas diferenciadas, com acolhimento das ideias dos alunos e permitindo que eles auxiliem na gestão da sala e de suas próprias aprendizagens, o professor permite o desenvolvimento autônomo dos discentes, c) a construção de uma escola consciente da pluralidade de saberes, capaz de construir conhecimento articulado e desenvolver a capacidade crítica e reflexiva a partir da promoção da curiosidade epistemológica, d) construção de um currículo que promove pontes e interrelações, é preciso desengessar os currículos, pois a visão de um documento inflexível leva a uma prática muito afastada dos ensinamentos nas formações iniciais, e) à docência como um exercício compartilhado, uma vez que os saberes docentes são construídos de forma plural, contextualizada e dinâmica demanda pensar-se em estilos docentes diferenciados e novos formatos de prática.

Os desafios descritos apontam para uma necessidade de mudança desde as formações iniciais, nas licenciaturas e na Pedagogia. Entretanto, tais formações precisam conversar com a realidade prática que o professor irá vivenciar em seu cotidiano. Por isso, se faz tão necessário a articulação entre a universidade e a educação básica, promovendo uma relação que de fato dê suporte para o desenvolvimento profissional do docente (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Pensar em uma mudança na educação envolve refletir sobre o papel do estudante em seu próprio processo de aprendizagem. Desenvolver um indivíduo autônomo é ensiná-lo a refletir e criticar sua realidade. Desta forma, quando o professor enxerga o currículo para além de sua divisão disciplinar engessada, passando a interpretá-lo de uma maneira interdisciplinar, cria-se um maior espaço de promoção da curiosidade epistemológica. Freire (2021) salienta que o papel do professor não é transmitir conhecimento, mas sim, criar oportunidades para que o aluno o produza. É um papel mediador que trabalha com a imaginação, a intuição, as emoções, ou seja, com o protagonismo da criança e do adolescente.

Por outro lado, faz-se necessário questionar como vem sendo cobrado esse papel mediador do professor no cotidiano de sua prática. Se ainda há um hiato entre a formação e o dia a dia, como exigir do professor conhecimento didático para trabalhar com a curiosidade epistemológica? Espera-se do docente uma postura de “salvador da educação”, mas lhes deixam às cegas, lhes tiram ferramentas e lhes sobrecarregam com burocracias (CANDAU, 2016).

A ideia de promover um saber plural no contexto escolar esbarra na necessidade de pesquisadores ouvirem os professores, uma vez que o conhecimento prático deveria ser valorizado, visto que é ele o que sustenta a realidade escolar. Segundo Tardif (2013) o modelo da formação docente atual é aplicacionista, isto é, o estudante é visto de forma passiva e os professores dão comandos de quando e como os conteúdos devem ser aplicados. Para se chegar a um modelo compartilhado e um planejamento colaborativo, o docente precisa ser valorizado, incentivado a compartilhar suas práticas eficazes e, especialmente, sentir que tem um respaldo para a sua atuação.

As formações de professores não podem continuar nos moldes de um currículo normativo. A formação do profissional demanda que ele seja capaz de refletir sobre sua experiência e, assim, compreender e melhorar seu ensino com base no conhecimento de ação, reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão da ação. Em busca desse objetivo, um modelo pertinente às demandas é assentando em dois princípios básicos: importância de valorizar a história individual e profissional dos docentes, colocando-o como ator principal na prática educativa; e entender a formação continuada como necessária à profissão, pois o desenvolvimento profissional docente é de longo prazo, individual e coletivo (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). As autoras também salientam os consensos sobre a redefinição do papel e da prática de professores e seus formadores em busca de alternativas

metodológicas. Um primeiro ponto decisivo seria a reflexão da articulação entre teoria e prática, pensamento que conversa com as palavras de Tardif (2013) supracitadas. Os autores entendem que as experiências e análises das práticas reais devem estar em diálogo com a prática profissional e formativa. Por isso, também reforçam a urgência da aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, sejam com projetos conjuntos, os estágios e programas de iniciação à docência.

Trabalhar o currículo nas formações docentes demanda reconhecer que os professores interpretam suas diretrizes a partir de suas crenças, o que conseqüentemente influencia em sua prática pedagógica. Tais crenças antecedem a formação inicial, pois são, muitas vezes, fruto da própria vivência enquanto aluno do Ensino Fundamental. Desta forma, pensar em formações pertinentes a uma mudança na prática do professor demanda conhecer esse professor, isto é, a vivência dos licenciados. Ao compreender que a profissão docente carrega consigo saberes plurais, torna-se possível uma formação cujo objetivo encontra-se na formação do professor capaz de refletir seus conhecimentos prévios e práticos para a concepção de uma nova atitude em sala de aula (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

A desvalorização social dos saberes experienciais dos docentes fomenta uma relação com seus saberes de cunho “transmissível”. A régua social que mensura a qualidade do trabalho do professor continua sendo as notas no final do semestre. O conhecimento adquirido na formação inicial é limitado e não auxilia na postura de um professor preocupado com a produção de saber de seus alunos, pois no final, não é esta a postura valorizada, muitas vezes até mesmo pelos demais atores da escola (TARDIF, 2013).

Shulman (2014) agrega a discussão acerca da formação de professores apontando a importância de se pensar em comunidades de aprendizagem. Se a finalidade da formação docente é formar um professor transformador, seja investigador como propõe o autor, ou prático-reflexivo como descreve Schön, é preciso identificar quais aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional docentes devem conectar-se com o currículo. Visto isso, ele entende que uma comunidade de aprendizado prepara o professor para romper o *status quo* ao avaliar suas próprias crenças e ações; discussões entre pares também mostram aumentar a motivação para de fato, modificar a visão insatisfeita da educação; o professor deve ser capacitado e compreender o currículo e seu conteúdo.

Aprender com as experiências por meio de reflexão, discussão do trabalho, desenvolvendo portfólios de ensino, estudos de casos ou mantendo regulares discussões sobre a prática são formas de promover a formação de um docente transformador (SHULMAN, 2014).

Além destas, algumas experiências inovadoras apontam para melhorias e avanços nas formações iniciais e continuada de professores. Destacam-se: as iniciativas de docentes formadores com projetos que redefinem as práticas de formação dos licenciados; as estratégias de formação com propostas de ensinar o professor a refletir sobre sua prática, superando a ideia de seguir manuais; a autoavaliação do formador através de registros, discussões e compartilhamento das vivências; e iniciativas coletivas que vêm sendo destacadas pelas pesquisas como a maior necessidade atual, especialmente, através dos programas de iniciação à docência (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

2.4 Panorama de pesquisas correlatas

Nesta seção é apresentado um panorama de pesquisas correlatas ao presente projeto tendo em vista identificar como a temática vem sendo estudada no meio acadêmico. Para isso, realizou-se um levantamento em duas bases de dados identificando artigos, teses e dissertações que correspondem com o tema proposto.

Inicialmente a pesquisadora utilizou a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes descritores: “autonomia” e “práticas pedagógicas”. No processo de busca utilizou, como filtro, o ano de publicação: foram consideradas apenas as teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos. Essa busca identificou 272 pesquisas. Após a leitura dos títulos, foram selecionadas 17 pesquisas. Posteriormente, realizou-se um levantamento com os descritores "autonomia" e “anos finais”. Foram identificadas 70 pesquisas correspondentes a esses descritores. Após a leitura dos títulos e resumos selecionaram-se um total de oito publicações. Como critério de seleção dos textos, buscou-se pelos que apresentavam no título e/ou resumo os descritores, bem como, estivessem direcionados à educação básica. Foram excluídos aqueles que apresentavam recortes diferentes da educação básica ou que não apresentavam o tema autonomia.

A segunda base de dados utilizada para a construção do panorama das pesquisas correlatas foi o Portal de Periódico da CAPES. Assim como descrito acima, foram utilizados

dois conjuntos de descritores, bem como, o recorte temporal de artigos publicado nos últimos cinco anos. Para o conjunto de descritores “autonomia” e “práticas pedagógicas” foram identificados inicialmente 286 artigos. Após a leitura dos títulos, selecionaram-se oito artigos que correspondessem aos critérios estabelecidos pela pesquisadora. Em seguida, com o segundo conjunto de descritores, foram identificadas 169 pesquisas, das quais foram selecionados seis artigos. Os critérios de inclusão e exclusão seguem os mesmos utilizados na base de dados BDTD.

O artigo desenvolvido por Araújo (2021) teve como proposta apresentar um estado da arte das produções científicas acerca da Flexibilização Curricular. Por meio de um levantamento sobre a temática na CAPES, entre os anos 2010 e 2020, e utilizando a análise textual discursiva como metodologia para análise de dados, a autora apresentou como resultados a necessidade da flexibilização curricular constituir-se de conteúdos também flexíveis, práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvimento de atividades complementares para a promoção de aprendizagens autônomas, críticas e reflexivas. Segundo Araújo (2021), as transformações educacionais evidenciam-se nas práticas pedagógicas tendo em vista o papel do professor como responsável por acompanhar as mudanças vigentes no ambiente escolar, bem como as necessidades, interesses e motivações de seus alunos. Além disso, a autora salienta que o papel docente não se resume à transmissão de conhecimento, mas sim, se faz com mediação entre ensino e aprendizagem. Por isso, para oferecer uma aprendizagem ativa e autônoma aos alunos, capaz de favorecer a criatividade e a busca por saberes, o professor precisa estar seguro de suas práticas e ser responsável por seu desenvolvimento e efetividade. Assim, nota-se que, para a autora, é importante a flexibilização no currículo para a promoção de alunos com maior autonomia e pensamento crítico, sendo indispensável a realização de práticas pedagógicas que efetivamente desenvolvam tais habilidades.

A autora Conrad (2019) retrata, em sua dissertação, a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil, isto é, apresenta uma discussão sobre os jovens em cena. Em sua pesquisa crítica-reflexiva, busca compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Militar de Porto Alegre-RS promovem o protagonismo e a autonomia de jovens em uma perspectiva voltada para a educação integral e humanizada. Recorrendo aos conceitos de autonomia e protagonismo, Conrad (2019) entendeu que ambos se relacionam a atividades como: resolução de problemas, iniciativa, gestão de tempo, liberdade e

comprometimento. Para mensurar o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes, a pesquisadora utilizou a escala de protagonismo juvenil proposta por Costa e os resultados apontaram para um processo gradativo do protagonismo juvenil no contexto escolar. Um destaque que a autora dá em sua pesquisa, refere-se às práticas pedagógicas que proporcionam experiências e vivências concretas aos alunos, sendo estas as que contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento da autonomia dos jovens.

A dissertação de Ribeiro (2019) apresenta uma discussão acerca do professor como promotor da transformação sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A intenção do trabalho foi desenvolver um projeto de formação de professores visando à implementação de Comunidades de Aprendizagem na qual um dos objetivos principais é pautado na reconfiguração de práticas pedagógicas. A autora realizou entrevistas semi-estruturadas com professores dos anos finais do ensino fundamental e os resultados apontaram que a visão do docente é fundamental para se pensar na transformação da educação. Além disso, atitudes coletivas também potencializam a realização de práticas transformadoras, bem como a superação de desafios. A autora também destaca que as práticas pedagógicas para uma educação transformadora estão pautadas no desenvolvimento da autonomia e do pensamento reflexivo dos alunos. A autora explica que há críticas em relação às propostas que visam maior liberdade dos estudantes em seu processo de educação, pautadas na alegação de que crianças e adolescentes não possuem a capacidade de tomar decisões ou são pouco responsáveis, o que poderia resultar em um prejuízo na formação escolar. Entretanto, também afirma que tal crítica se faz pouco congruente, uma vez que a responsabilidade e a capacidade de tomar decisões não “surge” com a idade adulta. A partir de uma leitura Histórico-Cultural, a autonomia, a responsabilidade e muitas outras habilidades e funções psíquicas são desenvolvidas nas relações vivenciadas pelos sujeitos.

Desta forma, compreende-se, a partir do trabalho de Ribeiro (2019), que a autonomia se desenvolve através de relações e, por isso, a sala de aula é um espaço no qual a liberdade não deve ser apenas concedida ao aluno, mas sim desenvolvida intencionalmente. É desejável, na formação de professores, promover um olhar de construção da autonomia e desmistificar a crença de que este constructo é adquirido com a idade.

A dissertação da autora Castro (2019) também se fundamenta na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, acrescentando à discussão o Materialismo Histórico-Dialético.

Apresenta-se como uma pesquisa documental, pois seu objetivo foi estudar o referencial curricular do Paraná. Os resultados apontam que a teoria apresentada no referencial curricular se distancia da prática, evidenciando uma prática pedagógica fragilizada que compromete o desenvolvimento de um sujeito crítico e com autonomia.

Uma crítica apontada na pesquisa refere-se às políticas neoliberais para a educação que estão em defasagem quanto à fundamentação teórica cujo enfoque seja a formação humana. Este viés neoliberal proporciona uma formação fragmentada, baseada no espontâneo. Por isso, para Ribeiro (2019), é de suma importância que os professores compreendam a formação dos sujeitos e seu desenvolvimento. Com isso, é possível apontar que a prática pedagógica, pode se encontrar, muitas vezes, desconectada de uma teoria. Desse modo, um referencial teórico capaz de perceber o Outro enquanto um sujeito em construção na relação com o mundo, permite e possibilita se pensar em currículos e práticas pedagógicas que favoreçam essa construção do sujeito, como um ser autônomo e capaz de apresentar um pensamento reflexivo.

Martin (2019) apresenta, em sua dissertação, uma investigação acerca da aquisição de maior autonomia dos alunos a partir de atividades de Modelagem Matemática. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, sendo uma municipal e uma estadual. Os resultados apontam que as atividades de Modelagem Matemática permitiram a aparição de algumas ações consideradas autônomas como, por exemplo, a tomada de decisão, a busca pelas respostas de suas próprias perguntas, planejamento para resoluções, comunicação de ideias e iniciativa.

Para identificar se a atividade proposta favorece, de fato, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o pesquisador identificou as ações que denotam autonomia a partir de uma reflexão dos conceitos de diferentes autores encontrados na literatura. Desta forma, Martin (2019) destaca como ação de autonomia os seguintes comportamentos: imprimir orientação às suas ações, tomada de decisão, iniciativa e construção de alternativas para a resolução de um problema, capacidade de planejar as próprias ações e de realizá-las e buscar respostas às próprias perguntas. Além disso, o autor também entende que a ação comunicação de ideias, apesar de não estar explicitada na literatura, faz parte de um comportamento autônomo.

A partir desta exposição, percebe-se como é possível promover a autonomia dos discentes por meio de práticas pedagógicas planejadas. Entretanto, se faz necessário identificar

o que se entende por autonomia, pois somente com uma concepção teórica bem fundamentada, poderá se desenvolver uma prática eficaz capaz de ser reconhecida nos comportamentos e posturas dos alunos em sala de aula. Todas as ações autônomas destacadas por Martin (2019) podem ser desenvolvidas e não devem ser tratadas como questões intrínsecas dos discentes.

O artigo dos autores Aniszewski *et al* (2019) tem como proposta investigar os aspectos que motivam o desinteresse dos alunos de nono ano nas aulas de educação física. A partir da aplicação de um Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas e de entrevistas sob a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético, foi identificado que a falta de habilidade, de diversificação do conteúdo e de autonomia na oportunidade de escolha e na tomada de decisão acerca do desenvolvimento da disciplina são os principais motivos para o desinteresse.

Apesar do enfoque do artigo não ser fundamentado no desenvolvimento da autonomia, ele apresenta uma perspectiva acerca de possíveis consequências de uma educação não promotora de um aluno participante no seu processo de aprendizagem. Nos resultados da pesquisa de Aniszewski *et al* (2019), as alunas não se sentiam contempladas em suas necessidades nas aulas de educação física, o que favorecia a um desinteresse nessas aulas. Entretanto, professores com posturas mais abertas, cuja proposta dos conteúdos era construída mediante um planejamento colaborativo, permitiu maior manifestação de interesses e expectativas em relação à disciplina, o que proporcionou uma aproximação dos alunos à disciplina bem como um senso de responsabilidade pelo próprio desempenho escolar.

Desta forma, percebe-se o quanto as atitudes e posturas do professor em relação às suas práticas pedagógicas podem favorecer ou não a aproximação do aluno ao ensino. Além disso, permitir a participação dos discentes na criação de conteúdo para sua aprendizagem, bem como uma troca dialética favorece a responsabilização desses alunos e o desenvolvimento de autonomia.

A tese de Debus (2018) também apresenta como objetivo refletir sobre o conceito de uma educação voltada para a autonomia a partir de um estudo realizado com crianças. Desta forma, o autor busca entender como as crianças compreendem a definição de autonomia, bem como se propôs a identificar a forma como as práticas pedagógicas proporcionam autonomia nos contextos escolar e familiar. Debus (2018) realizou uma revisão das produções acadêmicas

cuja temática salienta a autonomia e a educação no cenário acadêmico brasileiro. Participaram desse trabalho 25 crianças de uma escola pública através de grupos de discussões e respostas em questionário. O autor destaca como resultado de sua pesquisa que a família estimula mais os partícipes a exercerem a autonomia se comparado ao contexto escolar. Ademais, identificou-se uma precarização de práticas pedagógicas voltadas às práticas autônomas nas relações de ensino e aprendizagem.

O autor supracitado ainda levanta em sua tese algumas questões acerca da autonomia de extrema relevância. Primeiro, aponta para uma discrepância entre currículo e disciplina alegando que se mantém presente uma perspectiva de práticas pedagógicas voltadas à transferência e aquisição de conteúdo. Um segundo ponto de destaque diz respeito às reflexões acerca do conceito de autonomia muitas vezes desconhecido pelos alunos, como identificado em sua pesquisa. O pesquisador enfatiza ser fundamental que os estudantes saibam o que é autonomia e como ela pode agregar em seu desenvolvimento, uma vez que tal constructo extrapola o ambiente escolar e pode e deve ser desenvolvido também no contexto familiar. Por fim, Debus (2018) também salienta que uma plano ideal seria um contexto no qual a autonomia esteja fortemente vinculada à liberdade, à igualdade e ao respeito mútuo, o que ele chamou de *escola livre*. A escola se voltaria ao protagonismo da criança.

Aquino (2018) é outra autora cujo tema autonomia e educação fundamenta sua dissertação. Sua pesquisa apresenta como objetivo investigar crenças e ações de professores de língua inglesa no que se refere à autonomia na aprendizagem de línguas. Sua busca permitiu estabelecer aproximações e divergências entre as crenças e as ações da professora participante. Para coleta de dados foram utilizadas observações das aulas, entrevistas semi-estruturadas e narrativas escritas. A autora destaca como resultado que as crenças da participante influenciaram suas ações e práticas pedagógicas da mesma forma que a reflexão dessas ações e práticas permitiram a mudança de algumas crenças. A pesquisadora aponta a relevância do processo reflexivo, pois ao decorrer da análise de sua pesquisa, pode notar que muitas ações da professora, apesar de favoráveis a uma aprendizagem autônoma, eram realizadas por ela sem conhecimento deste potencial. O não planejamento das práticas e ações tendo em vista um propósito de ensino pode facilitar a uma prática baseada em crenças, muitas vezes desconexas com as reais demandas e necessidades dos alunos e dos próprios professores.

A autora também destaca em sua pesquisa que professores autônomos em suas práticas pedagógicas tendem a promover a liberdade de seus alunos ao apresentar ações elaboradas que se objetivam na relação docente-aluno (AQUINO, 2018). Desta forma, é possível inferir o quão necessário se faz um olhar para uma formação de professores que viabilize o desenvolvimento da autonomia enquanto estudantes de pedagogia e licenciaturas. A reflexão de uma educação voltada para a liberdade que compreende a construção de um sujeito autônomo por meio das relações deveria ser parte do currículo educacional seja na educação básica como nas instituições superiores.

Ainda em relação às práticas pedagógicas que visam favorecer a autonomia dos alunos, no artigo publicado pelas autoras Mendonça e Cosme (2018) são analisadas transformações nas práticas pedagógicas de professores que utilizaram a Metodologia Telessala do Programa de Autonomia entre os anos 2009 e 2015. Para tal, foi realizada a construção de um currículo contextualizado, problematizado e vivenciado pelo professor que assumiu um papel de construção de conhecimento coletivamente a seus alunos. Esse processo se deu a partir de uma formação continuada na qual os docentes participantes escreveram suas memórias e compartilharam suas experiências por meio de diálogos com os demais professores.

As autoras da pesquisa identificaram nos resultados a necessidade de reflexões no que tange a possibilidade de aplicar didáticas alternativas no ensino regular e em outros contextos educacionais, sempre visando a transformação e melhoria do ensino-aprendizagem, tendo em vista que a metodologia analisada pela pesquisa mostrou contribuições, inclusive em situações de fracasso e evasão escolar (MENDONÇA; COSME, 2018).

Como importante conclusão de pesquisa, Mendonça e Cosme (2018) apresentam que alguns professores se acomodam com as metodologias usadas no ensino regular e podem se mostrar resistentes a mudanças por estas não acontecerem de forma rápida, como no caso da Metodologia Telessala apresentada na pesquisa. Por outro lado, a vivência em formações continuadas, o planejamento das aulas e a reflexão acerca da mediação do conhecimento e o papel do professor possibilitaram uma mudança de pensamento e a passagem do professor para o educador.

Como exposto neste artigo e na dissertação de Aquino (2018), é notório como a formação inicial e continuada de professores podem fazer a diferença na promoção de práticas

pedagógicas transformadoras da educação e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem especialmente no que diz respeito a uma escola pautada na formação integral do aluno.

Na pesquisa de Puhl (2017), o principal objetivo foi compreender como e quais os desafios de se trabalhar com atividades investigativas no ensino de termodinâmica proporcionando a autonomia dos estudantes. As atividades realizadas na pesquisa aconteceram em diferentes ambientes escolares como a sala de aula e laboratórios de informática. Os conceitos elaborados pelos alunos foram levantados a partir da construção de mapas mentais e as atividades investigativas ocorreram através da problematização dos alunos, com levantamento de hipóteses intermediadas pela professora. Ao término da atividade, os alunos foram entrevistados individualmente para a avaliação de suas percepções frente a proposta pedagógica aplicada.

A dissertação apresenta como resultados que trabalhos de caráter investigativo, com metodologias ativas de ensino se desenvolvem como facilitadores da aprendizagem, pois promovem atitudes autônomas dos estudantes. Puhl (2017) ressalta que o índice da autonomia dos alunos observados em pesquisa está ligado a apresentação dos mapas conceituais e trabalhos em uma Feira de Ciências. Tais trabalhos demonstraram a elaboração de conceitos para além daqueles solicitados em sala de aula, o que indica motivação e interesse dos alunos sobre a temática estudada.

Similar às deduções referentes ao trabalho de Aniszewski *et al* (2019), as práticas pedagógicas promotoras de autonomia, que visam protagonismo da criança, do adolescente e do jovem parecem estar associadas a maior motivação para a aprendizagem e melhores relações entre professor e aluno.

Já a tese desenvolvida por Amaral (2017) propõe investigar a forma como as estratégias pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da dimensão socioafetiva a partir da teoria da Epistemologia Genética de Piaget. A pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental e, com base no referencial escolhido, definiu-se como aspectos da dimensão afetiva o interesse, as trocas sociais e a autonomia. Os dados para a pesquisa foram coletados através de entrevistas e registros das atividades realizadas pelos docentes e foram analisados baseados nos pressupostos interacionistas.

No que diz respeito à categoria autonomia, os resultados apontados na tese mostram que as estratégias pedagógicas contribuem em alguns momentos para a autonomia e em outros para a heteronomia na relação professor-aluno. Em relação ao interesse e às trocas sociais, a pesquisa mostrou que tais dimensões foram contempladas nos planejamentos das práticas pedagógicas. Além disso, percebeu-se que as concepções docentes, suas escolhas e ações são construídas por processos de pouca conscientização, ou seja, há demasiada generalização de experiências desconexas às fundamentações teóricas (AMARAL, 2017).

Amaral (2017) sugere que para haver transformações reais das práticas pedagógicas voltadas às dimensões socioafetivas, é impreterível que as formações iniciais e continuadas de professores desenvolvam de forma intencionada a relação professor-aluno pautada em uma visão construtivista.

A proposta do artigo de Silva, Ferreira-Silva e Silva (2017) foi levantar dados sobre a iniciativa das comunidades indígenas, como, por exemplo, do Parkatêjê, acerca do ensino formal voltado para a autonomia, fenômeno este associado às práticas pedagógicas contemporâneas. A pesquisa de caráter bibliográfico destaca a importância da divulgação da experiência deste povo para a validação de sua cultura, especialmente no que diz respeito à relação educacional sob os princípios da autonomia.

A pesquisa aponta que no paradigma pedagógico brasileiro atual, a sala de aula é um espaço para além da aquisição de conhecimentos. Hoje, professor e aluno compartilham e dividem responsabilidades no processo de aprendizagem. Por isso, conceitos como motivação e autonomia estão sendo destacados em diversas reflexões teóricas. O professor, cujo comportamento é autônomo, atua como um facilitador na aquisição de seus alunos para suas próprias autonomias e motivações fortalecendo as oportunidades de aprendizagens. Com isso, as preocupações da escola não se resumem a transmissão de conhecimento, mas sim, a construção de conteúdo para atuarem em diferentes circunstâncias da vida (SILVA; FERREIRA-SILVA; SILVA, 2017).

A autora Turci (2016) apresenta, em sua dissertação, o tema autonomia dentro do contexto da linguística e língua portuguesa. Seu objetivo foi elaborar um novo modelo para ensinar a língua materna por meio de exercícios cuja proposta é o desenvolvimento de consciência gramatical, criatividade e autonomia. Para sua pesquisa, a autora se fundamentou

na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas e utilizou-se de materiais didáticos para elaborar os exercícios estimuladores dos construtos citados acima.

Em sua pesquisa, Turci (2016) destaca que para alguém se tornar autônomo é preciso liberdade, mas não uma liberdade qualquer, é necessária uma liberdade criativa, que o aluno possa fazer suas escolhas e, ao mesmo tempo, aprenda a assumir responsabilidade por ela e pelas consequências. A autora também ressalta a importância da experimentação no processo de aprendizagem, pois isso permite que o estudante vá construindo suas próprias experiências, no caso da pesquisa, com a linguagem, sensibilizando-se com a mesma e responsabilizando-se pelos efeitos dos sentidos que constrói.

Com isso, pode-se compreender que um ensino promotor de maior liberdade e criatividade, no qual os discentes possam experimentar e criar suas próprias experiências com os contextos educativos junto a mediação do professor, pode promover maior autonomia em suas ações.

Por fim, assim como Turci (2016), a pesquisadora Silva (2014) propôs uma dissertação voltada à área da Língua Portuguesa, entretanto com o destaque na produção da escrita de um livro didático. Apesar da dissertação de Silva (2014) não corresponder ao limite temporal de pesquisas realizadas nos últimos 5 anos, proposto para a realização do panorama, suas contribuições mostraram-se interessantes para complementá-lo. Desta forma, a pesquisadora optou por apresentá-lo.

Em sua pesquisa, Silva (2014) teve como objetivo analisar se havia uma preocupação por parte dos autores dos livros didáticos em estimular a autonomia e a capacidade crítica dos discentes. Os livros didáticos utilizados para a pesquisa são parte de coleções de Língua Portuguesa destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa apontou que grande parte das atividades propostas nos livros incentivava a crítica e a autonomia dos alunos através de possibilidades de escolhas e autoavaliação.

Silva (2014) salienta que a reflexão progressiva do aluno em relação à temas apresentados em aula junto a oportunidade de o aluno participar na escolha e construção dessas temáticas, colaboram com o desenvolvimento das capacidades reflexivas e críticas favorecendo maior autonomia e autoria. Ademais, as atividades podem incentivar a criatividade, o

planejamento de ações por meio de pesquisas, entrevistas e reflexões sobre suas próprias escolhas.

Após apresentar as pesquisas correlatas ao presente projeto, é possível apontar três grandes questões discutidas na literatura cujo destaque se faz necessário para a compreensão do tema. A começar pela urgente necessidade de mudança nos currículos e projetos pedagógicos das escolas visando uma prática mais coerente com as teorias. Os artigos, teses e dissertações que discutiram este ponto, ressaltam que o trabalho do professor, muitas vezes, se afasta do currículo ou não possui uma reflexão crítica das ações que, em alguns momentos, são baseadas em crenças construídas ao longo da construção de seus saberes.

Por outro lado, as pesquisas também questionam as formações iniciais e continuadas dos professores alegando haver maior necessidade de se trabalhar o conceito de autonomia, reflexão crítica e protagonismo juvenil. Ainda é precário o conhecimento de práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento da autonomia discente, porém, os professores, em suas práticas desenvolvidas através da vivência, estão alcançando resultados não questionados, não divulgados e pouco refletidos. A colaboração entre professores, compartilhamentos e construções coletivas vêm mostrando resultados mais positivos em relação às mudanças nas práticas pedagógicas e a inovação em tais práticas vêm proporcionando uma aprendizagem pautada em uma educação mais integral.

Por fim, o conceito de autonomia ainda precisa ser mais discutido e conversado com os alunos. É de suma importância que a educação seja pautada na liberdade, na criatividade, na reflexão crítica e, principalmente, na responsabilização pelas consequências de suas escolhas. Professores que conseguem proporcionar práticas voltadas a estas questões conseguem alunos mais motivados e inseridos no processo de aprendizagem, pois esses adolescentes sentem que fazem parte do seu processo de desenvolvimento.

As discussões propostas pelos artigos, teses e dissertações utilizados neste panorama perpassam por questionamentos, inquietudes e resultados de interesse dentro desta pesquisa. Desta forma, estas contribuições teóricas convergem com o objetivo de compreender se a autonomia vem sendo trabalhada pela escola. Além disso, os pontos destacados auxiliam na análise de possíveis mudanças quer na relação professor-aluno, quer no papel da escola enquanto meio de transformação do indivíduo.

Após a exposição teórica que fundamenta esta pesquisa, o próximo capítulo apresenta a metodologia eleita para atingir os objetivos propostos.

3 MÉTODO

Nesta seção apresenta-se o método utilizado pela pesquisadora a fim de responder à pergunta problema como a autonomia foi trabalhada pela escola durante o período da Pandemia e no retorno às aulas presenciais, bem como, para atingir os objetivos elencados. Desta forma, entende-se que este estudo demanda como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa.

A pesquisadora optou por tal abordagem qualitativa, pois esta permite a apreensão de fenômenos subjetivos a partir de relações aprofundadas. Ademais, a abordagem qualitativa possibilita responder questões particulares, uma vez que trabalha com significados, aspirações, crenças, valores, motivos e atitudes cujos processos não são quantificáveis (MINAYO, 2001).

Com isso, torna-se possível identificar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo um olhar a partir da perspectiva dos formadores, dos professores e dos alunos.

Em acréscimo, é importante ressaltar que foram tomados os devidos cuidados e precauções necessários para zelar pelos princípios éticos a se considerar a Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, garantindo o sigilo e anonimato dos participantes frente às normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

3.1. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram: o diretor, o coordenador pedagógico, docentes e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma mesma unidade escolar localizada em uma cidade do Vale do Paraíba, interior de São Paulo.

Elegeram-se para essa pesquisa tal município pela facilidade de acesso, o que evita possíveis atrasos na coleta de dados e gastos extras. Optou-se por realizar uma entrevista com o diretor da escola e outra com o coordenador pedagógico, um grupo de discussão com os professores contendo cinco participantes e outro grupo de discussão com os alunos do 9º ano,

formado por nove participantes, mediante autorização dos responsáveis. O critério de seleção da escola se deu pela acessibilidade, bem como, pelo fato da escola se mostrar aberta e receptiva para se tornar campo de pesquisa.

A pesquisadora optou por dois instrumentos para a realização dessa pesquisa, quais sejam: a entrevista e os grupos de discussão.

A entrevista no contexto escolar pode auxiliar o pesquisador a mapear práticas, identificar crenças, valores e sistemas que muitas vezes não se encontram claramente expostos nos conflitos e contradições observadas. Se o pesquisador planeja e executa uma boa pesquisa, ela permitirá um aprofundamento acerca da realidade percebida por cada sujeito entrevistado, o que permite o levantamento de informações consistentes e a apreensão do fenômeno que preside as relações do contexto pesquisado (DUARTE, 2004). Ainda segundo Duarte (2004), para a realização de uma boa entrevista, o pesquisador deve planejá-la de acordo com seus objetivos, além disso é fundamental que se conheça o contexto para realizá-la. Por fim, habilidades como segurança, autoconfiança são importantes para que o entrevistado possa responder as questões abordados sem sentir necessidade de contenção de termos ou até mesmo conteúdo. Outro ponto importante é o tipo de entrevista elegida; enquanto entrevistas estruturadas são mais fechadas e objetivas em suas respostas, as entrevistas semiestruturadas, modelo escolhido para a pesquisa, são mais versáteis e permitem ao entrevistador aprofundar em temáticas que julgar necessário para a melhor compreensão dos fatos e fenômenos apresentados.

O grupo de discussão é um instrumento importante para a pesquisa, pois este permitirá a obtenção de dados a partir do meio social dos entrevistados, de tal forma que esses não são vistos apenas como opinadores, mas sim como representantes do contexto em que vivem. Para tal, o pesquisador deve assumir uma postura menos intrusiva buscando oferecer ao grupo perguntas capazes de promover reflexões com narrativas de experiências que permitam aos entrevistados extrapolar as descrições de fatos (WELLER, 2010).

O grupo de discussão é uma prática de investigação que diverge dos grupos focais, visto que neste segundo assemelha-se a uma entrevista em grupo devido a tendência de proporcionar a interação do grupo com o moderador. Já o grupo de discussão não possui como enfoque o grupo em si, na realidade ele é um agrupamento de pessoas cujo objetivo é discutir uma demanda em investigação. Nesta modalidade de grupo, oportuniza-se a busca pela reprodução

de um discurso do cotidiano do participante, a partir de suas ideias, motivações, argumentos e comportamentos sociais, e portanto, o participante é representante deste discurso e por isso sua trajetória individual é de suma importância neste contexto (MEINERZ, 2011)

A escolha do grupo de discussão se faz necessária como instrumento para se trabalhar com jovens. Segundo Weller (2010), especialmente no Brasil, esse instrumento vem sendo bastante utilizado na área de educação com professores e com grupos de jovens porque traz algumas vantagens como: a) facilidade para o diálogo por estar junto a colegas, b) mesmo com a presença do entrevistador há uma tendência das discussões serem mais interativas, c) a discussão em grupo permite a apreensão de maiores detalhes do meio social dos entrevistados a partir de uma maior abstração das falas e d) através das discussões algumas visões ou fatos distorcidos podem ser corrigidos pelo grupo por não representarem a realidade compartilhada por todos.

Ao se utilizar grupos de discussão é possível analisar os discursos sociais, pois entende-se que o conteúdo das falas é a representativa de um contexto social maior. Por isso, a análise dos grupos de discussão deve ser realizada em dois níveis, sendo eles o textual que busca o significado da produção nos encontros e o nível contextual, que entende este significado dentro de um contexto social (MEINERZ, 2011).

Tendo em vista a intenção de trabalhar com seres humanos para a coleta de dados, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) com a finalidade de possibilitar ao sujeito participante do estudo contribuir para o seu desenvolvimento dentro dos princípios éticos, prevendo-se possíveis constrangimentos ou demais riscos que a pesquisa possa oferecer.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté para início da coleta de dados (CAAE: 55605421.6.0000.5501), a pesquisadora partiu para a coleta dos dados.

Para a seleção dos participantes, a pesquisadora entrou em contato com o diretor da escola escolhida apresentando a intenção da pesquisa e dos objetivos dela. Após autorização do diretor e disponibilidade para participação, também foi realizado um convite ao coordenador pedagógico. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os professores para realizar o convite formal, por meio do *WhatsApp*, para a participação no grupo de discussão. Por fim, com auxílio dos professores, identificaram-se alguns alunos do 9º ano que gostariam de participar

da pesquisa; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram enviados formalmente aos pais e responsáveis e aos discentes, formando-se, assim, o grupo de discussão dos alunos.

Os riscos e benefícios da presente pesquisa estão descritos mais adiante no item 3.3 Procedimentos para Coletas de Informações.

Devido a algumas incompatibilidades de horário e local para a realização da entrevista respeitando a confidencialidade, optou-se, junto aos entrevistados, pelo uso da plataforma *online Google Meet*. Foram agendados dois horários distintos para a realização da entrevista com o diretor e com o coordenador pedagógico. Antes do início da coleta dos dados, coletou-se a assinatura dos TCLEs (Anexo A), bem como foi esclarecido novamente os riscos e benefícios da contribuição para com a pesquisa e evidenciado que o participante poderia desistir da ação a qualquer momento.

Para a realização dos grupos de discussão, da mesma forma como procedido nas entrevistas, essa pesquisadora juntamente com os participantes optou pela modalidade remota, utilizando também a plataforma do *Google Meet*. Previamente, foi realizado o convite aos professores, porém a incompatibilidade de horário, além de alguns casos de doenças infecciosas (COVID 19) demandaram a opção *online*. O número de professores interessados em participar foram cinco, desta forma, acordou-se com eles o melhor horário para a realização do grupo e coletou-se previamente, as assinaturas do TCLE e do Termo de Autorização de Uso de Imagem (ANEXO C).

Por fim, com auxílio dos professores participantes do grupo de discussão, foram identificados alunos do 9º ano que pudessem contribuir para a pesquisa. A pesquisadora entrou em contato com os alunos convidando-os para a participação. Foi enviado para os responsáveis o TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, e para os alunos interessados em contribuir, foi enviado o TALE (ANEXO B). Após a coleta das autorizações, nove alunos, das turmas de 9º anos A, B (manhã) e D (tarde) demonstraram interesse em participar, então foi acordado com eles um horário presencial para efetuação do encontro. Com autorização do diretor, o encontro ocorreu na escola, no período da tarde, dentro do Laboratório de Ciências, uma vez que este possibilitou maior discrição, evitando interrupções.

As entrevistas com o diretor e o coordenador pedagógico foram gravadas, e posteriormente, transcritas. O tempo médio das entrevistas foi de 30 minutos. Da mesma forma,

os grupos de discussão dos alunos e dos professores foram gravados, e posteriormente, transcritos. O tempo de duração médio dos grupos foi de 1 hora e 30 minutos.

Os dados transcritos são de uso confidencial da pesquisadora, eles serão armazenados por cinco anos e posteriormente serão descartados. As perguntas que compõem a entrevista realizada com o diretor e o coordenador pedagógico encontram-se no Apêndice A; o roteiro do grupo de discussão com os professores encontra-se no Apêndice B; e o roteiro do grupo de discussão dos alunos encontra-se no Apêndice C.

Esta pesquisa apresenta benefícios e riscos para os participantes. Como benefício, os participantes contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da autonomia dos alunos favorecendo o trabalho formativo para os professores e para os alunos, potencializando comportamentos autônomos que poderão favorecer o processo escolar a ser continuado. Em relação ao risco, a pesquisa apresenta um risco mínimo, podendo causar desconforto dos participantes ao se falar sobre determinados assuntos nos grupos de discussão. Para evitar constrangimentos ao participante será garantido aos mesmos o direito do anonimato, de abandonar a pesquisa a qualquer momento e de solicitar para que os dados coletados não sejam utilizados.

No caso de haver algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo emocional.

Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdos proposta pela Bardin (2016, p.38) visto que está se fundamenta enquanto “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Além disso, a análise de conteúdos possui uma finalidade, muitas vezes implícita, de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção a partir de indicadores. Desta forma, o analista procura por índices nos discursos analisados que evidenciem não só a mensagem do emissor, mas também, suas intenções.

Assim, para que a inferência seja lógica e, de fato, permita a compreensão da mensagem do discurso, faz-se necessário questionar as causas que levaram ao determinado enunciado analisado, bem como pensar em quais foram ou quais seriam as possíveis consequências deste enunciado. A organização da análise, em suas três fases, permite com que esses enunciados sejam explorados, sintetizados, codificados e analisados de forma exaustiva, possibilitando

responder as duas questões supracitadas para alcançar resultados e considerações verdadeiramente pertinentes ao fenômeno estudado (BARDIN, 2016).

A primeira etapa, nomeada de pré-análise cujo objetivo é sistematizar as ideias iniciais de modo a permitir um plano de análise, foi alcançada a partir da transcrição e leitura das entrevistas realizadas com o diretor e o coordenador pedagógico. Em seguida, foi realizada a transcrição e leitura dos grupos de discussão dos professores e dos alunos. Após este primeiro momento, foram identificados alguns temas de interesse para a pesquisa, permitindo o início da segunda etapa, a exploração do material (BARDIN, 2016).

Para a etapa de exploração, realizou-se a leitura de cada entrevista e grupo de discussão buscando analisar a subjetividade dos participantes com atenção e profundidade. Neste momento, a pesquisadora identificou categorias em cada um dos instrumentos de coleta de dados, focando na exposição das falas de forma individual.

Ainda nesta etapa exploratória, após identificar as subjetividades atreladas ao tema da pesquisa, a pesquisadora realizou uma leitura transversal, buscando aproximações e afastamentos entre as falas das entrevistas do diretor e coordenador pedagógico e as discussões dos grupos dos docentes e dos discentes. Esta segunda leitura exploratória permitiu identificar pontos de congruência dentre os dados coletados, dando início a terceira etapa: o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Para triangular os instrumentos utilizados, a pesquisadora optou por realizar mais uma leitura cujo objetivo visava a codificação das entrevistas e dos grupos de discussão. Tal codificação permitiu apontar com clareza os aspectos em comum dentre as falas dos participantes, possibilitando a construção de categorias para o aprofundamento das discussões dos resultados obtidos.

Durante a análise das entrevistas e dos grupos, a pesquisadora selecionou algumas cores para separar e destacar nas falas e temáticas de interesse. Foram selecionadas as cores:

- Azul: compreensão sobre o conceito autonomia;
- Vermelho: questões práticas, dificuldades/impedimentos de se desenvolver autonomia na escola;
- Verde: currículo, formação inicial e continuada e necessidades formativas;
- Roxo: possibilidades práticas para desenvolvimento da autonomia.

Após a leitura e releitura do material, definiram-se categorias que contemplassem os temas de interesse das duas entrevistas realizadas e dos dois grupos de discussão. A etapa da categorização exige a organização em grupos dos elementos com características em comum a partir de um critério definido. Para realizar tal organização foi necessário primeiro isolar os elementos para, em seguida, categorizá-los considerando qualidades como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e a produtividade (BARDIN, 2026).

Desta forma, com auxílio das falas destacadas e analisadas, chegou-se às categorias apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias de Análise

Categoria	Característica	Critério de Inclusão
Um Era Impensada	Implicações da pandemia no papel da gestão e dos professores.	Falas sobre o período de isolamento e o trabalho da gestão e do professor em casa.
Dicotomia entre Autonomia e Processo de Ensino-Aprendizagem	Perspectivas da gestão e dos professores sobre a prática autônoma e a produção do conhecimento.	Falas sobre a perspectiva da autonomia e das práticas pedagógicas que promovem a habilidade da autonomia.
A Pedagogia da Realidade	Perspectivas dos alunos frente o papel dos professores e suas práticas.	Falas dos alunos sobre a prática pedagógica dos professores e suas expectativas.
Uma escola, muitos olhares	Diálogos entres as perspectivas da gestão, da docência e dos discentes a respeito da promoção da autonomia.	Falas que ressaltam as diferentes perspectivas dos atores escolares.

Fonte: dados da pesquisa organizados pela pesquisadora

A partir da construção do Quadro 1, iniciou-se a interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa. As análises apresentadas nos subtópicos a seguir visam relacionar os referenciais teóricos, previamente evidenciados, aos resultados da coleta de dados permitindo o aprofundamento na subjetividade dos participantes e discussões acerca do contexto elegido para a realização da pesquisa.

A fim de facilitar a compreensão e distinção dos participantes da pesquisa foram designadas consoantes: (D) para o Diretor, (CP) para o coordenador pedagógico, (Aluno) para estudantes e (Professor) para professores.

A próxima seção apresenta os dados e sua análise.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo apresentará o contexto, as características dos participantes e o encaminhamento da análise dos dados.

4.1 Caracterização da escola e dos participantes

A escola participante desta pesquisa é uma instituição da rede municipal de um município do Vale do Paraíba – SP, que oferta a educação básica para o ensino fundamental anos iniciais e finais desde 1992. Localizada em um bairro de alta vulnerabilidade, a escola conta, no ano de 2022 com 1.158 alunos. Fundada em 1992, a escola pertenceu a rede Estadual de ensino até o ano de 2002, quando passou para a rede municipal.

Dos 11 professores que lecionam para o Ensino Fundamental anos finais, recorte desta pesquisa, cinco aceitaram participar do grupo de discussão. Com a finalidade de explicitar as características destes professores buscando relacioná-las aos resultados analisados, apresenta-se no quadro abaixo informações acerca do tempo de trabalho enquanto professores, o tempo de trabalho na escola palco desta pesquisa e a especialização da licenciatura. Do mesmo modo, no quadro seguinte, apresenta-se as mesmas informações, porém com o enfoque no diretor e no coordenador pedagógico. Por fim, é apresentado um quadro com os alunos, suas turmas e período do dia em que estudam.

Quadro 2 – Caracterização dos Professores

Nome	Disciplina/Turmas	Tempo de exercício da profissão	Tempo de exercício na escola
Professor IR	História – 6º ao 9º	24 anos	5 anos
Professor AM	Língua Inglesa – 5º ao 9º	23 anos	3 anos
Professor MA	Ciências – 6º ao 9º	25 anos	15 anos
Professor MR	Língua Portuguesa e Inglesa – 8º e 9º	20 anos	14 anos

Professor MC	Matemática -6º ao 9º	8 anos	6 meses
Professor VT	História e Geografia – 6º ao 9º	5 anos	1 ano

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 3 – Caracterização do Diretor e do Coordenador Pedagógico

Nome/ Função	Tempo na Função	Tempo na Escola
Diretor	8 anos	9 anos
Coordenador Pedagógico	9 meses	5 anos

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 4 – Caracterização dos alunos

Nome	Turma	Período
Aluno MI	9ºA	Manhã
Aluno FE	9ºA	Manhã
Aluno AC	9ºA	Manhã
Aluno MA	9ºA	Manhã
Aluno ED	9ºD	Tarde
Aluno BE	9ºD	Tarde
Aluno LU	9ºB	Manhã
Aluno NA	9ºB	Manhã
Aluno WL	9ºB	Manhã

4.2 Uma Era Impensada

A primeira categoria identificada através das falas e da análise transversal das entrevistas refere-se ao período de isolamento vivenciado entre os anos de 2020 e 2021 devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19. A necessidade do afastamento físico demandou um replanejamento do ensino em seus diferentes níveis, porém, a educação básica, enquanto um

direito a ser garantido, enfrentou dificuldades ainda maiores para se organizar e definir qual a melhor maneira de agir frente a uma era impensada.

A equipe gestora, diretor e coordenador pedagógico, explicitam em suas falas como foi orientada a adaptação do currículo trabalhado junto aos professores neste período de afastamento da escola e destacam as principais dificuldades encontradas durante o isolamento e, também, no retorno às aulas presenciais.

Na pandemia, as reuniões foram *online*, até o final do ano passado elas ocorreram a distância. Esse ano (2022) voltou ao normal, no presencial. [...] Foi um período muito difícil, precisou-se reaprender tudo, foi muito cansativo para todos (D).

Foram dois anos de afastamento da escola, ou seja, foram dois anos do aluno fora da escola e não dá para voltar agora querendo que ele saiba tudo. Ele não sabe! Portanto tem-se que eleger habilidades essenciais e, muitas vezes, voltar em questões anteriores, pois o aluno não tem base (D).

A nossa escola é de periferia, alguns de nossos alunos possuem recursos tecnológicos, mas a maioria não possui. Então, foi bem difícil! O currículo foi “enxugado” pela Secretaria de Educação, portanto o município inteiro trabalhou com um conteúdo menor. Na nossa escola, trabalhamos de duas maneiras; uma foi o envio de roteiro para casa, eram folhas impressas, contendo a página do livro que deveria ser lida e os exercícios que deveriam ser feitos. Muitas crianças não faziam esse roteiro de estudo por causa da defasagem que tinham, além disso, a família não incentiva muito a realização. Eles buscavam o roteiro na escola, mas acabavam não realizando. Uma pequena parte, aproximadamente uns 10% dos alunos estavam diariamente nas aulas online (CP).

É inegável que o período de isolamento afetou a aplicação do currículo, as relações entre os atores escolares e o próprio processo de aprendizagem dos alunos. A necessidade de se adaptar a uma nova realidade exigiu da gestão escolar buscar novas formas de atingir e fornecer aula para os alunos, especialmente se pensando em um contexto de escola pública. A orientação emergencial levou a uma redução do currículo escolar, focando em conteúdos julgados como mais relevantes que outros, todavia, esta situação emergencial segue vigente mesmo após o período de isolamento, ou seja, mesmo no retorno às aulas presenciais, o corte do currículo continua acontecendo seja por orientação da Secretaria da Educação, seja na prática do professor em sala de aula que se vê “obrigado” a recuperar o “tempo perdido” dos últimos dois anos.

Na verdade, eu deixei de lado a parte pedagógica porque eu vi que não andava. [...] De verdade, não sei quanto aos outros professores, mas eu mal tive contato com os alunos. (Professor MA)

No particular nós tínhamos aula ao vivo todos os dias, cumpríamos grade. No Zoom eu tinha que dar 5 aulas por dia, às vezes, 6 e até 7 aulas, pois eles tentavam recuperar aqueles alunos que não estavam conseguindo aprender. Seguimos a matéria como se estivéssemos em sala de aula. (Professor MC)

A vídeo chamada requer que o aluno esteja com um aparelho e muitos não tinham. Além disso, tem a questão da internet. Tudo isso vinha contra os alunos e a classe de professores. (Professor IR)

Eu acho que o que o MC falou entra na questão social mesmo porque eu vejo pelo meu filho. Ele tinha a preocupação de entrar nas aulas (escola particular). Na escola pública não tem isso, como eles vão entrar sem apoio de ninguém, sem internet, sem nada? (Professor MR)

Em relação ao conteúdo, eu acho que nós não trabalhamos. Eu fiquei preocupada com a questão da falta de acesso desses alunos e eles não tinham mesmo como acessar. Eu sabia que as nossas informações não iriam chegar. (Professor IR)

As falas retratam quão conflituosa foi a tentativa de adaptação do ensino para o período de isolamento. Os professores tiveram dificuldades em adaptar o conhecimento pedagógico à realidade do momento e apontam que não estar com os alunos fisicamente, atrapalhava de certa forma, esse momento de aprendizagem. Do mesmo modo, os docentes também sentiram o desamparo causado pelo afastamento que realçou o abismo entre a educação pública e privada.

A falta de acesso ao recurso tecnológico impossibilitou aos alunos garantirem seu direito à aprendizagem. Os professores, cientes da realidade contextual na qual lecionam, também destacam o quanto muitos alunos não tiveram a oportunidade de acompanhar as aulas, sendo-lhes oferecido apenas o recurso de apostilas.

Outra limitação imposta pelo isolamento social foi a diversidade de recursos que o professor poderia utilizar em sua prática para tentar atingir as diferentes necessidades dos alunos e suas pluralidades. O currículo, neste período, foi “enxugado” e os professores buscaram adaptar suas práticas ao contexto, mesmo que inseguros daquilo que faziam devido à dificuldade no uso de computadores e programas de comunicação em vídeo, tal como *google meet*, *zoom*, *teams*, dentre outros.

Nós fomos orientados (Pela Secretaria da Educação) a trabalhar o essencial, por ser um momento totalmente diferente. Teve-se que entender quais as habilidades

essenciais para trabalhar e está assim até hoje. [...] Estou correndo atrás de pessoas voluntárias para alfabetizar esses alunos. (D)

Eu tentava procurar alguns vídeos curtos para tentar, pelo menos, trabalhar a parte audiovisual desses alunos. (Professor IR)

Os alunos reclamavam que eram áudios muito longos e extensos porque tinham mais que 10 minutos. [...] E as aulas acabavam ficando monótonas e chatas. (CP)

Com o passar do tempo e com a autonomia que os professores tinham, começamos a alinhar outros vídeos, mais curtos. Usamos o canal Cultura que fez vídeos maravilhosos e curtos que conseguimos usar bem. Nós guiamos práticas dentro da plataforma com esses vídeos mais os roteiros que a gente introduziu. (Professor VT).

[...] também precisamos pensar na dinâmica de um aluno que está acostumado com Instagram e Tik Tok que é tudo 10 segundos. Uma das maiores críticas que eu fiz na escola particular foi 'gente, não adianta eu dar 50 min de aula'. Dou porque sou pago, mas não fazia sentido dar aulas de 50 minutos. (Professor MC)

[...] graças a autonomia que a gente tinha na escola, uma demanda nossa foi justamente essa, não dá para o professor ficar o dia inteiro na frente do computador. Dessa forma, conseguimos ir negociando justamente por termos essa autonomia. Isso foi importante até para a nossa saúde, foi um alívio, tirou muito peso. (Professor VT)

Apesar das exigências burocráticas, os professores relatam em suas falas a preocupação em tentar oferecer o melhor possível aos alunos mesmo dentro de tantas limitações. O olhar para o contexto do jovem hoje, bem como para a própria situação pandêmica, que atingiu a todos de formas diferentes, mostrou o papel do professor enquanto importante promotor de justiça social. De alguma forma, estes professores tentaram garantir àqueles que participavam dos encontros online, uma aprendizagem pensada para o momento de dificuldade vivenciado por todos. Esse papel que visa a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, pauta-se na ideia de inclusão centrada no respeito e na valorização (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Pensar em uma escola que contemple as necessidades dos alunos é pensar na comunidade e no contexto Sócio Histórico desta instituição. Muitos alunos da rede pública tiveram dificuldades em acessar os conteúdos didáticos apresentados em aulas online, pois lhes faltava o recurso tecnológico para acompanhar. Além disso, a comunicação entre a escola, professores e alunos ficou confusa devido às diferentes diretrizes burocráticas exigidas em cada escola. Entretanto, é possível identificar nos trechos apresentados, que ambos, gestores e

professores, percebem que a realidade da educação particular e pública é divergente e demandam ações inseridas no contexto (CANDAUI, 2016).

Se teve grupo de aulas eu não estava, se teve aula online eu não estava. Eu só vinha à escola buscar o livro (roteiro), levava para casa, tentava fazer e não conseguia. Eu nem sabia que tinha grupo online. (Aluno AN).

Além disso, era bem complicado ver a diferença do EAD de uma escola particular e uma escola pública. Eu tenho amigos que são de escola particular e eles tiveram plantão de professores, e eles estavam realmente ali. Enquanto isso, a gente tinha matéria que não tinha professor. Houve época que só tinha EAD de Português e Matemática, o resto a gente precisava se virar. (Aluno MA)

Ao se pensar em uma nova escola, que vise melhorar a qualidade da educação, é imperativo enfrentar alguns desafios que foram explicitados pela pandemia, a considerar: a) condições de trabalho e infraestrutura, b) consciência da pluralidade de saberes, c) concepção do discente enquanto sujeito constituído por um conjunto de dimensões na relação com o meio e d) o papel docente frente a justiça social (GATTI, BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; CANDAUI, 2016; MAHONEY. 2012).

O isolamento revelou o quanto o meio representa um papel fundamental na constituição do sujeito e, a escola, bem como a relação com os professores, são condições ímpares para o desenvolvimento humano desses alunos. Desta forma, o papel do professor enquanto “justiceiro” esbarra com aquele de mediador da cultura, uma vez que as relações de aprendizagem demandam o olhar dentro do contexto da história de cada aluno (ALMEIDA, 2012).

Wallon (1986) explicita em seus textos que para estudar uma criança, faz-se fundamental compreender o meio no qual ela se desenvolve. Em sua concepção, é o meio que irá sanar as necessidades e as aptidões do sujeito, possibilitando sua evolução e individualização. Desta forma, não é possível considerar como única lei regente do desenvolvimento infantil, a constituição biológica, uma vez que o meio transforma.

A análise da realidade escolar em uma perspectiva materialista histórico-dialética destaca as falas de gestores e professores frente a dicotomia entre compreensão social, atitudes e acomodações. De um lado, os professores pontuam as diferenças entre a escola na qual lecionam (pública) e a escola na qual seus filhos estudam (particular), percebem que o investimento financeiro em recursos e a estrutura econômica familiar foram fatores

determinantes para a possibilidade de a educação acontecer no período de distanciamento social. Do outro lado, a desvalorização do profissional, a falta de apoio, incentivo e, muitas vezes, o excesso de cobrança burocráticas afastam o docente de práticas que lutem contra essa desigualdade social (CANDAUI, 2019).

O olhar torna-se cada vez mais “acomodado”, de forma que a desigualdade social passa despercebida e atenuada, fazendo com que o espaço escolar, incluindo gestores, docentes e alunos, conforme-se com a realidade. A naturalização desta construção social enquanto algo quase que biológico, único e imutável, fortalece ideologias neoliberais que pregam a meritocracia, o esforço para merecer algo e a cruel ideia de que estamos todos saindo do mesmo ponto de partida. Ribeiro (2019) e Castro (2019) tecem uma importante crítica acerca das políticas neoliberais no contexto educacional salientando a fragilidade da prática pedagógica em sala de aula como uma consequência de formações iniciais fragmentadas e baseadas no espontâneo. Além disso, os autores discutem ser de importância fundamental que docentes compreendam a formação e desenvolvimento humano a partir de teorias que conversem com a prática da realidade. Por isso, ambos os autores apresentam em seus trabalhos análises realizadas a partir de uma perspectiva materialista da formação docente e da atuação enquanto professor.

As falas abaixo explicitam o quanto a discrepância entre escolas particulares e públicas é compreendida como algo óbvio e esperado, bem como, estes próprios alunos são percebidos enquanto desmotivados, sem autonomia ou suas famílias são culpabilizadas por problemáticas que dizem respeito ao sistema capitalista.

Eu fiz um experimento com meus 9º anos essa semana. Eu perguntei para os grupos o que eles pensavam fazer depois do ensino médio. Apenas 4 alunos da sala conseguiram responder com profissões que gostariam de seguir, como: esteticista, ou seguir a carreira militar. Já na escola particular, 100% dos alunos já sabem o que querem ser, ou se não tem certeza, já pensam em duas possibilidades. Mas eles têm perspectiva e mesmo que não queiram fazer um ensino superior, eles já têm autonomia ao menos do caminho que ele quer seguir. [...] No 9º ano da escola pública, alguns alunos responderam que nem sabem se vão completar o ensino médio. Essa falta de perspectiva e de compreensão da realidade na qual estão inseridos é bem explícito e deixa bem claro o que a falta de autonomia traz para essas crianças. Eles estão confortáveis na situação deles (Professor MC)

Faltam objetivos e motivação para eles quererem fazer as coisas e serem mais independentes. (CP)

[...] o maior desafio que enfrento é a falta da família por trás. Ninguém se preocupa se esse aluno está sem lápis, se fez a tarefa, se foi na escola. Tem aluno que falta 10

dias e a mãe nem sabe, quando você liga para casa que a mãe descobre que o filho não está indo. (Professor MA)

Eu concordo com a questão da família, a gente realmente sente dificuldade nessa parte. No meu caso, que é língua inglesa, eu realmente sinto muita dificuldade mesmo. Os alunos falam o tempo inteiro para mim “Para que eu vou aprender se eu não vou viajar”. Então falta um incentivo em casa, mostrando para eles que o inglês pode fazer diferença na vida. Por mais que eu tente passar um básico para eles, sinto essa falta de alguém que reforce o quanto todas as disciplinas são importantes. Além da questão da família, tem a questão da escola. Eu sinto que falta bastante apoio em muitas ocasiões. (Professor AM)

A pandemia escancarou a desigualdade social, inclusive no meio escolar. Segundo Gulassa (2010, p.114):

Os jovens da classe operária estão muitas vezes impedidos de sonhar ou fantasiar por terem de muito cedo assumir as responsabilidades adultas, arcando com a própria sobrevivência e da família, enquanto os da classe alta permanecem sob os cuidados dos pais até muito tarde, mantendo uma adolescência tardia.

O educador deve se atentar ao movimento social, desnaturalizando esta concepção de que a adolescência é vivenciada de forma igualitária em todas as famílias e de que as oportunidades são as mesmas. Se o jovem de uma escola de periferia não demonstra interesse em dar continuidade aos estudos, é necessário questionar se esse aluno tem acesso a recursos intelectuais e ideológicos que possam ser estimulantes ao crescimento pessoal. E se a resposta a esta questão é negativa, como poderia a educação agir enquanto uma verdadeira ação social? (GULASSA, 2010).

A pesquisa de Aniszewski et al. (2019) busca compreender exatamente a desmotivação dos alunos frente à escola e ao próprio processo de aprendizagem. Os autores pretendiam identificar as razões para a falta de compromisso dos alunos para com a disciplina de educação física e propuseram algumas mudanças em busca de novos resultados. O resultado da pesquisa apontou que o desinteresse dos alunos partia da não participação deles próprios em seus processos de ensino aprendizagem. As aulas que lhes eram proporcionadas na escola não conversavam com as suas demandas, ou seja, suas necessidades não eram contempladas. Dessa forma, os autores buscaram realizar um planejamento colaborativo junto ao professor e aos alunos ouvindo suas expectativas e interesses.

Ouvir aos alunos, suas vivências e realidades possibilita ao professor ter contato com a prática que, de fato, acontece. Além disso, é uma oportunidade para o docente refletir sua práxis,

seu papel profissional e desenvolver uma visão mais crítica e menos naturalizada frente a desigualdade social.

Assim, um professor ou um gestor que, de fato, busque uma educação pautada na totalidade do aluno, deve compreendê-lo enquanto uma pessoa completa, integrada e contextualizada, bem como reconhecer que a educação é um processo de construção do cidadão que deve tender para a autonomia. Por isso, é fundamental que este professor seja um observador de seu aluno e de si mesmo dentro da realidade, aceitando-se enquanto pessoa historicamente constituída e que, portanto, demanda uma práxis pautada na relação professor-aluno-meio social (ALMEIDA, 2011).

As consequências do período de isolamento são vivenciadas hoje, pelos professores, através das dificuldades na retomada das aulas presenciais. Devido aos dois anos de ensino à distância, os professores percebem o abismo na aprendizagem e correm para recuperar os conteúdos que foram perdidos.

Na próxima categoria é apresentada a prática dos professores em sala de aula, especialmente, em sua perspectiva de desenvolvimento autônomo dos alunos.

4.3 Dicotomia entre Autonomia e Processo de Ensino-Aprendizagem

A partir da leitura transversal das entrevistas e da análise da subjetividade nas falas dos participantes, foi possível identificar nas descrições das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes em períodos de isolamento e após o retorno às atividades presenciais, uma dicotomia entre a autonomia enquanto atitude prática *versus* uma autonomia enquanto produção de conhecimento. As falas apontam para um desligamento da autonomia como parte da aquisição de conhecimento, ou seja, para os docentes e os gestores da escola, trabalhar a autonomia do aluno envolve, muito mais, ensiná-lo uma independência prática e a capacidade de organizar-se sozinho.

Desta forma, o discurso dos professores destaca, especialmente no momento de retorno à escola pós-período de isolamento, a ausência de “tempo” e de suporte para se trabalhar a promoção do desenvolvimento autônomo do aluno.

Eu não estou preocupado em trabalhar a autonomia no 6º ano porque eu penso que isso ele vai conquistar aos poucos, na verdade, eu preciso que ele saiba fazer as quatro operações básicas. Se eu me preocupar em autonomia e não cumprir com o currículo, a defasagem dele vai aumentar”. (Professor MC)

Eles não têm autonomia de pensar ‘o professor terminou de escrever, agora vou copiar’. Eles precisam de comando. (Professor MC)

Nós precisamos estar o tempo inteiro falando o que vamos fazer, se vamos colocar algo no quadro, se é para copiar ou esperar. (Professor NA)

As falas acima exemplificam a percepção da autonomia enquanto ação, iniciativa e independência. É possível inferir através das narrativas dos professores, do diretor e do coordenador pedagógico, que a autonomia é compreendida enquanto a habilidade de “fazer as coisas sozinho”, sendo no ambiente escolar, portanto, a capacidade de se organizar em sala de aula, tomar iniciativa para a resolução de problemas e realizar as atividades e tarefas da melhor forma possível. Além disso, outra inferência capaz de ser discutida é o fato da autonomia ser vista de maneira sinônima a maturidade, o que leva a crença de seu desenvolvimento a partir, exclusivamente, do aspecto biológico.

A concepção de autonomia como um fator de desenvolvimento inato do jovem, “permite” que o professor se ausente da responsabilidade de promover esta habilidade através de suas práticas pedagógicas. A pesquisa de Martin (2019) fez um breve levantamento sobre as concepções de autonomia identificadas na literatura e conseguiu classificá-las em 5 categorias descritas a partir de comportamentos que se espera de alguém autônomo, sendo elas: a) orientação a suas ações, b) tomada de decisão, c) resolução de problema, d) planejamento e realização de ações, e) buscar respostas as próprias perguntas e f) comunicação de ideias. Estes comportamentos podem e devem ser desenvolvidos em sala de aula, de forma planejada, todavia, a perspectiva docente destas atitudes enquanto algo mecânico sem ligação ao desenvolvimento integral da pessoa, associada a também percepção de aquisição destes comportamentos de forma espontânea, afastam a compreensão de autonomia enquanto algo basilar para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional do indivíduo.

Há uma contradição presente nesta discussão no que diz respeito à compreensão, pelos professores, do próprio conceito de um aluno autônomo. A fala dos docentes traz o seguinte contraponto: por um lado, espera-se que o aluno obedeça aos comandos e as exigências de postura em sala de aula, por outro lado, reconhecem que a autonomia vem com a maturidade e

o desenvolvimento “natural” da criança, por isso, se faz tão difícil mensurar práticas pedagógicas que vão desenvolver tais habilidades. Portanto, nesta perspectiva, o professor precisa promover disciplina (através dos comandos) até que o aluno chegue ao 9º ano e adquira espontaneamente comportamentos mais autônomos.

Eles pedem autorização para tudo e não têm iniciativa para nada. [...] No 7º ano eles começam a ser um pouco mais autônomos, porém, eu vejo mesmo autonomia no 9º ano. Não sei se é porque eles são mais maduros, até psicologicamente. (Professor MA)

O 9º ano, como a MA falou, já consegue (ter mais responsabilidade), mas eu acredito que tem uma questão de maturidade, além deles já estarem acostumados com o ritmo escolar. (Professor IR)

Esta questão de organização é engraçada porque eu dou textos e tem aluno que não escreve até o final da linha, inclusive aluno de 9º ano, mas acredito que isso está ocorrendo porque, na verdade, eles são alunos de 7º ano. Eles ainda estão tentando se organizar, mas não conseguem. (Professor MR)

O desenvolvimento e o amadurecimento de uma criança não ocorrem de forma exclusivamente orgânica e biológica, tão pouco de forma linear. Na verdade, é na interação com o Outro que a maturação cognitiva, motora e afetiva desenvolve. Quando os professores apontam que no 9º ano os alunos apresentam comportamentos mais maduros e autônomos, ou seja, são capazes de resolver conflitos escolares sozinhos, tomam mais iniciativas e cuidam melhor de seus horários e materiais, faz-se necessário considerar que eles tiveram mais tempo de relação e interação com os professores e a escola. O meio favoreceu essa aprendizagem e essa maturação psicossocial. Por outro lado, os alunos de 6º ano ainda estão passando por adaptações de relações com o meio, visto que se muda o número de professor e as exigências para com estas crianças quando chegam aos anos finais do ensino fundamental (ALMEIDA, 2012).

A interação com o meio é tão importante no desenvolvimento autônomo de uma pessoa que a situação de isolamento trouxe consequências gigantescas nessa “maturidade” escolar, inclusive percebida pelos professores e pelos próprios alunos. Quando a fala do professor aponta que os alunos de 9º ano estão se comportando como alunos de 7º ano, pode-se perceber que o afastamento da escola, a diminuição das interações sociais e das relações com este meio

promotor de desenvolvimento, de fato, afetou na maturidade emocional, social e autônoma dos alunos.

Eu acredito que o principal desafio é a maturidade dos nossos alunos. Eles são muito imaturos. A questão da autonomia vem junto com a maturidade, eles precisam entender e compreender o que precisa ser feito e entender principalmente o que é melhor para ele. Eu vejo que eles estão sempre dependentes de alguém, seja do pai, da mãe, mas sempre tem alguém fazendo algo por eles, na escola também tem alguém que faça isso, então eles acabam não crescendo. (Professor IR)

Ninguém constrói autonomia sozinho. Um pai que questiona sobre o caderno ou o que se aprendeu na escola gera perguntas promotoras de autonomia. Não dá para esperar que uma criança sozinha seja autônoma, isso é incabível. (Professor MC)

Eu acho que a autonomia vem primeiro de casa porque se ele já vem preparado de casa ou se a casa nos ajuda, daria certo. (Professor MA)

As falas retratadas salientam mais uma vez as contradições presentes enquanto compreensão desta habilidade chamada autonomia. Enquanto o professor IR resgata a questão da maturidade quanto um aspecto basilar para aquisição de comportamentos autônomos, os professores MC e MA apontam que a autonomia não é desenvolvida sozinha, porém a responsabilidade deste desenvolvimento é de cunho familiar. Essas contradições podem ocorrer justamente devido à forte perspectiva da autonomia enquanto uma habilidade separada da construção de conhecimento, narrativa esta derivada de uma concepção de educação enquanto aquisição exclusivamente cognitiva, desvinculada do ato motor e da afetividade, isto é, desvinculada muitas vezes até mesmo da realidade na qual a criança está inserida.

A escola se mostra um espaço fundamental para a aquisição de autonomia, porém, a falta de compreensão e concordância sobre o que se espera de uma pessoa autônoma atrapalha o professor a entender seu papel como promotor de práticas que promovam estes comportamentos do aluno a participar do seu processo de ensino e da escola em fornecer enquanto ambiente a possibilidade de desenvolvimento socioemocional (DEBUS, 2018).

Ribeiro (2019) sugere, a partir dos resultados de sua dissertação, que a ausência de diálogo com o adolescente e a imposição de uma postura/comportamento como o de tomada de decisões ou a própria responsabilidade, por vezes, não aparecem nos contextos escolares por falta de possibilidade de desenvolvimento. O docente espera de seu aluno a capacidade de tomar (boas) decisões, mas não oportuniza a ele, tão pouco discute a realidade ele, a aprendizagem

deste comportamento. A autora também ressalta que estas e muitas outras habilidades e funções psíquicas são desenvolvidas na relação e dependem de um mediador para serem aprendidas.

Repensar o que é autonomia e compreendê-la enquanto aspecto fundamental a ser desenvolvido na criança, demanda entender como a autonomia é apresentada aos professores ao longo de sua formação e nos próprios documentos que orientam a prática docente.

A autonomia é uma habilidade que pode ser definida de diversas maneiras, entretanto, faz-se necessário promover um diálogo entre este conceito identificado no discurso docente e a ideia de uma autonomia vinculada a produção de conhecimento e desenvolvimento do cidadão. Assim, neste diálogo, é preciso trazer para discussão a concepção de autonomia dada pela BNCC, uma vez que suas diretrizes orientam o currículo escolar e o trabalho do professor atualmente. Para a BNCC, a autonomia possibilita ao adolescente o desenvolvimento de capacidade reflexiva e atitudes críticas promovidas pelo aumento de repertório frente aos desafios da vida. Além disso, indica que a escola tem como objetivo ofertar possibilidades de aprendizagem reflexiva e crítica frente aos conteúdos lecionados, contribuindo, assim, para uma formação integral do aluno (BRASIL, 2018).

Entretanto, a BNCC não direciona ao professor um modelo prático e funcional que o auxilie a atingir estes comportamentos esperados, bem como não exemplifica quais atitudes dos docentes fornecem subsídios ao desenvolvimento autônomo. Assim, fica sob responsabilidade do professor adaptar, planejar e desenvolver práticas pedagógicas com a intenção de desenvolver esta e outras habilidades e competências.

Quando o professor, o diretor e o coordenador pedagógico compreendem que o desenvolvimento infantil é parte da interação da criança com o meio, e este é fundamental para a humanização desta criança, o olhar para os discentes e para a educação como um todo pode mudar de “professor que oferta um conhecimento e aluno receptor de conhecimento”, para um desenvolvimento integrado e humanizado pautado nas necessidades do Outro. O professor é o mediador, não apenas de conhecimento formal, mas, principalmente da cultura. (ALMEIDA, 2012).

Portanto, promover um comportamento crítico e reflexivo de um aluno demanda que o professor também seja um sujeito autônomo, cujo pensamento é questionador. Não basta a

concepção de que ser autônomo é importante, é preciso desenvolver a prática, dificuldade predominante, especialmente após o período de isolamento, como retratado nas falas a seguir.

Por conta da defasagem, os alunos estão precisando ainda mais da **atenção** do professor para realizar as atividades, os professores precisam ficar em cima, e penso que a autonomia piorou nos últimos anos. Antes, os professores passavam as atividades para eles, exercícios simples como questionários do livro, os alunos pegavam o livro e realizavam a atividade. Agora, o professor precisa ficar orientando; eles ficaram mais dependentes, sendo uma questão que precisa ser retomada. (CP)

Nós trabalhávamos antes da pandemia mais a autonomia. Quando a gente voltou, ficamos mais preocupados em resgatar o lado pedagógico [...] Eles voltaram tão “cru”, e assim, por mais que a Secretaria da Educação fale “você precisam trabalhar o acolhimento”, tudo vira uma mentira. (Professor MA)

Freire (2021) salienta que o educador autônomo é aquele que respeita o educando, ou seja, que lhe oferece a curiosidade, a inquietude e, sobretudo o questionamento. O adolescente que cursa o 9º ano do ensino fundamental encontra-se em uma etapa do desenvolvimento que é favorável a busca pela identidade, por essa liberdade e autonomia, mas para isso conflitos, discussões, questionamentos podem surgir no contexto escolar e na relação professor-aluno. Estes conflitos, pertinentes à época da adolescência, podem e devem ser ouvidos, compreendidos e refletidos permitindo que em ação conjunta, professores e alunos, consigam alcançar o respeito mútuo (DÈR; FERRARI, 2012).

Retoma-se a fala de Ribeiro (2019) no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade na relação com o outro, no caso, com o professor, com os colegas e com outros funcionários da escola. A autora explica que a sala de aula deve ser um espaço no qual a liberdade é desenvolvida intencionalmente, entretanto, teorias e propostas pedagógicas que valorizam o diálogo e o protagonismo infantil e juvenil, apesar de apontarem resultados satisfatórios quanto a motivação, participação, envolvimento e aprendizagem do aluno, ainda são permeadas por desconfiança proveniente de crenças pessoais da formação docente e dos saberes adquiridos para al[em da teoria. De forma sucinta, o que a autora destaca é a ainda concepção do adolescente enquanto “incapaz” de tomar boas decisões e de ser responsável.

Os professores reclamam bastante que os alunos não são autônomos, têm dificuldade e é necessária muita cobrança. (CP)

Você vai, olha para a lousa e copia. Se você aprendeu beleza, se não, problema seu. (Aluno MA)

A única professora que já perguntou sobre nossa opinião é a professora de Ciências. [...] mas só ela mesmo, os outros professores vão lá e fazem o trabalho deles, o que não está errado, eles ganham para isso. (Aluno AN)

Enquanto de um lado tem-se a perspectiva do coordenador pedagógico de que os estudantes não são autônomos e possuem muita dificuldade, do outro, os estudantes apontam que suas necessidades reais são pouco ouvidas. Como destacado por Conrad (2019), o afastamento entre a demanda e da vivência do adolescente e aquilo que lhe é cobrado, impossibilita tanto o professor e a escola de atingirem seus objetivos, quanto atrapalha a percepção do aluno sobre o que está sendo, de fato, cobrado. Porém, esta dinâmica de relação hierárquica e tradicional aparenta estar tão cristalizada no contexto escolar, que a fala dos alunos esboçam certo conformismo com a situação. Na perspectiva dos discentes, desenvolver a autonomia é importante para o futuro, além disso os alunos compreendem que o contexto social influencia demais nestas expectativas.

Eu acho que a escola não ajuda muito. Ajuda, só que pouco, podia ser melhor. E é uma coisa super essencial para nós. É muito escasso. No ensino público, não só aqui, mas em todo Brasil, é muito ruim. Não dá para falar que você sai do ensino fundamental ou médio com autonomia. (Aluno MA)

Uma pessoa que estudou nessa escola ou outra que estudou o ensino médio no Estado terão conhecimentos próximos. Já uma pessoa que estudou na escola particular, se comparada a escola pública, vai passar na frente. Mas, não é porque você não se dedicou, é porque a escola pública é mais escassa que a particular. (Aluno ED)

Novamente é possível perceber as contradições nas falas de docentes e discentes. Enquanto os professores acreditam que seus alunos não têm expectativas para o futuro, como discutido na categoria anterior desta pesquisa, a fala dos alunos indica o quanto eles reconhecem a importância dessa autonomia para a continuidade de seus estudos e a vida profissional. A queixa se dá especialmente pela pouca possibilidade destes alunos indagarem e receberem dos professores o que realmente precisam.

As pesquisas correlatas apresentadas na revisão de literatura trazem autores que apontam esta problemática do adulto que ainda olha para o adolescente em um papel de dependência infantil. De forma contraditória, o adulto, ao invés de promover ações que efetivamente desenvolvam a autonomia do jovem, preferem pelas “ordens” que “ensinam” o comportamento esperado de maneira mais rápida. Retoma-se, então a psicogenética walloniana e aos dizeres de Freire (2021), reforçando que o real crescimento é aquele que permite o conflito, o questionamento, a curiosidade e o embate. O adolescente tem muito a contribuir na relação de ensino-aprendizagem, mas para que isso ocorra de forma efetiva, deve-se permitir o seu protagonismo (DÈR; FERRARI, 2012).

Como já explanado, Ribeiro (2019) identificou em sua dissertação os mesmos resultados descritos nesta pesquisa: professores e a própria escola com a crença de que a autonomia é desenvolvida com a idade. Outro ponto interessante, semelhante aos resultados aqui postos, é a preocupação com a liberdade dos alunos enquanto algo extremamente negativo para a formação do adolescente. A autonomia proposta apenas como “maturidade” exclui a possibilidade da construção dessa habilidade em uma relação de forma intencional. A sala de aula deveria ser um espaço na qual a liberdade é concedida ao aluno.

A escola é, portanto, um espaço para o desenvolvimento dessa responsabilidade para alcançar a autonomia. (D)

Eu acredito que a escola pode promover a autonomia do aluno, mas falta incentivo, projeto e planejamento. (CP)

Essa falta de perspectiva e de compreensão da realidade na qual estão inseridos é bem explícito e deixa bem claro o que a falta de autonomia traz para essas crianças. Eles estão confortáveis na situação deles. (Professor MC)

Eu não vim à escola para aprender sozinho. Eu quero que alguém esteja junto comigo. Se não, eu não vou para escola, é mais fácil largar. (Aluno AN)

É legal que ele (professor) consiga dar a experiência e não diga só “copia”. (Aluno MI)

[...] o aluno deveria cobrar mais. A gente se sente muito frustrado, mas agora estamos demonstrando mais isso. Porém, nós não somos ouvidos. Sofremos calados, a gente não fala, pois sabemos que não seremos ouvidos, mas ao mesmo tempo queríamos falar”. (Aluno MA)

A ideia de a promoção da autonomia ser um papel fundamental da escola não se mostra como problema principal. A dificuldade parece fundamentar-se nesse conflito de compreensão sobre onde se quer chegar. As expectativas são diferentes desde o proposto pelo currículo, passando pelos objetivos do professor, até a necessidade do aluno. Além disso, as falas a seguir mostram que devido a dicotomia entre autonomia e produção de conhecimento, os docentes têm dificuldades em enxergar ações promotoras desta habilidade, ou se percebem, estas práticas não são realizadas de forma planejada e intencional.

Em relação a autonomia, foi uma boa pergunta, você me colocou para pensar nisso. Eu tentava promover (antes do isolamento) essa autonomia fazendo os alunos darem suas opiniões e formularem respostas com suas próprias palavras [...] Mas vou ser sincera, eu não tenho trabalhado essa questão ultimamente. (Professor IR).

Nós trabalhávamos antes da ‘pandemia’ mais a autonomia. Quando a gente voltou, ficamos mais preocupados em regatar o lado pedagógico. [...] Eu nem sabia que estava trabalhando a autonomia, mas quando a IR falou eu percebi. Eu falo para eles (alunos) copiarem o horário do quadro, para verificarem quais as matérias que eles têm no dia seguinte, trabalho com atividade em grupo e tento fazer com que eles resolvam alguma coisa [...] Eu acho que autonomia eu não devo estar trabalhando tanto quanto deveria. (Professor MA)

Com relação a autonomia eu faço da seguinte forma: dou o comando para eles e as dúvidas que surgem em relação ao texto, deixo eles decidirem como querem resolver. [...] Em questão de trabalhar em grupos, já faço isso há tempos. Eu sempre dou atividade em grupos, pois percebo que sozinho o aluno dá uma ‘travada’, então prefiro que ele converse com alguém. (Professor MR)

Quando percebo que o aluno está ausente nos grupos, vou questionar e eles respondem ‘ninguém me colocou’. Então eu explico ao aluno que ele precisa procurar se manifestar [...]. As pesquisas que eu faço, também procuro trabalhar com duplas e grupos, pois eu venho percebendo mesmo essa questão de autonomia em sala de aula. (Professor AM)

Ao se pensar o currículo e a prática pedagógica do professor é necessário pensar na construção afetiva desta relação que requer, sem dúvidas, planejamento. Aprender não é um ato espontâneo, mas sim, mediado pelas interações. Se a intenção é desenvolver um aluno em todas suas composições, respeitando sua individualidade, a prática do docente deve ser planejada. A falta de planejamento das práticas e ações dentro da sala de aula diminui as possibilidades reflexivas do professor, além de manter crenças desconexas com as reais demandas dos alunos. Por outro lado, quando a ação pedagógica é planejada, refletida e compartilhada através do diálogo com outros professores, descobre-se potencialidades de prática muitas vezes “escondidas” no cotidiano docente (AQUINO, 2018; MENDONÇA; COSME, 2018).

Antes da pandemia, alguns professores conseguiam notar, em suas práticas, ações que promoviam o desenvolvimento de atitudes consideradas autônomas. Todavia, estas ações práticas não eram planejadas, acontecendo acidentalmente. Esse fato mostra o quão importante e necessário se faz a divulgação do trabalho do professor com seus colegas. Muitas de suas ações, mesmo não planejadas, mostram eficiência e eficácia em promover habilidades para além do conhecimento conteudista. Além disso, na breve experiência de discussão proporcionada pela pesquisa, os professores puderam perceber que em suas ações há potencialidades de desenvolver autonomia, mesmo sendo predominantemente compreendida como a capacidade do aluno de “se virar” e conseguir lidar com as demandas sozinho. Estes espaços de aprendizagem e colaboração podem ser importantes momentos reflexivos e de mudança atitudinal (FREIRE, 2021).

A fala da professora IR salienta o quanto esse momento reflexivo e colaborativo do professor junto a seus pares pode ser decisivo no futuro da profissão docente. A profissão do professor ainda se constrói de forma solitária. As escolhas e práticas pedagógicas são, com certa frequência, construídas por processos de pouca conscientização sobre o próprio trabalho. A ação colaborativa e a criação de comunidades de aprendizagem tendem a permitir que tais ações citadas pelos alunos e docentes possam embasar a prática de outros docentes (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; AMARAL, 2017). Entretanto, para conseguir melhorar o cenário escolar, é preciso a conscientização da problemática atual pelo ponto de vista de todos os que compõem esse contexto educacional.

Vejo isso sim, apesar de ser difícil e ser um trabalho de ‘formiga’, eu sei que tenho uma equipe de professores que têm essa visão de libertação e não de domínio sob os alunos. (D)

Eu acredito que a escola trabalha com alguns projetos como o laboratório de Ciências e o trabalho realizado sobre sustentabilidade que promovem autonomia. (D)

Para o professor desenvolver essa autonomia com esses alunos, ele precisa de um tempo para fazer o projeto e colocar em prática. No ano que vem, será aplicada a Lei do 1/3, então acredito que os professores vão ter mais horas para poder planejar. [...] a preocupação é maior com o conteúdo e preparo de aulas. As habilidades que não são conteudistas, como, por exemplo, a própria autonomia e saber trabalhar de forma coletiva, ficam de lado. (CP)

Quando os diferentes atores da escola percebem os conflitos e as potencialidades de se trabalhar habilidades para além dos conteúdos “formais”, a comunicação entre currículo e prática fica mais clara. Entretanto, o cenário resultado desta pesquisa aponta para caminhos diferentes e “estacionados” por parte da gestão. Apesar de reconhecer as dificuldades e os espaços escolares enquanto importantes nesse desenvolvimento, as falas retratadas não apontam existir um planejamento por parte da gestão em como orientar os professores a práticas que os auxiliem a desenvolver autonomia, apresentando, então, a questão das necessidades formativas que serão discutidas posteriormente, na última categoria.

Assim, é de suma importância que todos os atores da educação saibam o que é autonomia e qual o papel da escola para desenvolvê-la, mas, essa compreensão não pode ser determinada apenas por um currículo, ela deve ser o resultado de um consenso. As diferentes vozes que compõem as relações devem ser escutadas para se chegar, de verdade, em uma escola livre e democrática (DEBUS, 2018).

Para tanto, o diálogo entre as expectativas propostas na BNCC acerca do desenvolvimento da autonomia, junto a compreensões identificadas por autores como Freire (2021) e a própria perspectiva interacionista de Wallon (1986) precisam ser trabalhadas e apresentadas aos docentes para que eles tenham a oportunidade de questionar suas concepções de autonomia e romper com visões conformistas da sociedade. A perspectiva maturacional da autonomia é restrita apenas ao aspecto biológico do desenvolvimento, que proporciona a ausência de responsabilidade do sistema educacional em favorecer o crescimento do adolescente com seu bem-estar e saúde mental em foco. De forma oposta, uma perspectiva mais neoliberal e mercadológica propõe que é preciso sim, trabalhar aspectos socioemocionais na escola, porém, visando maior produção do homem para o sistema capitalista.

A transformação escolar acontece quando crianças e adolescentes se desenvolvem em meios que permitam um olhar biopsicossocial para o crescimento, privilegiando o questionamento, o senso crítico, a reflexão, o coletivo e, claro, a responsabilidade. Desta forma, a autonomia precisa ser compreendida enquanto ação mediada por reflexão, que demanda conhecimento histórico-cultural e mediação das relações nas quais há interação. Assim, o diálogo e a compreensão destas concepções fazem-se fundamental por todos na escola (ALMEIDA, 2012; DEBUS, 2018; FREIRE, 2021).

Em suma, os principais pontos de destaque deste item referem-se à necessidade de construção de um currículo que converse os saberes disciplinares/profissionais com os saberes experienciais, a partir de reflexão crítica do trabalho destes professores. Outro ponto relevante é a importância da criação de comunidades de aprendizagem ao se conceber uma escola preocupada com uma educação integral.

Na próxima categoria será apresentada a concepção dos adolescentes frente à compreensão da autonomia e as práticas de seus professores que os auxiliam a desenvolvê-la, além disso, também será discutido as implicações da pandemia na escola pelo olhar discente e as possíveis potencialidades de se pensar em uma educação que valoriza o protagonismo juvenil.

4.4 A Pedagogia da Realidade

Nesta seção são destacadas as concepções discentes acerca das práticas pedagógicas de seus professores. Assim como os docentes enfrentam dificuldades para se restabelecerem em sala de aula, dando conta das exigências vindas de todos os lados, os alunos também enfrentam uma readaptação. Ao contrário da percepção docente, apresentada nas categorias anteriores, sobre a ausência de responsabilidade e compreensão destes alunos, as falas deles apresentam reflexão sobre o momento vivido.

Depois que as aulas presenciais voltaram ficou bem mais difícil, pois perdemos o 7º e o 8º quase inteiro. Algumas matérias ficaram mais difíceis e a gente não acompanhou direito. (Aluno LU)

Os professores que estão dando aula de Matemática, não são de matemática. Eles são de Português, Geografia. Eu sei que eles não têm culpa de não saber ensinar fração ou algo assim. Então, passam a conta de mais e menos. (Aluno AN)

Uma coisa que eu percebi depois da pandemia é que durante esse período não tivemos boas aulas, apenas foram entregues os “caderninhos”, mas agora que voltamos para escola, os professores cobram a matéria do 7º e do 8º sendo que ela não foi dada. Eles perguntam “como é que você não sabe fazer equação?”. Porque eu não tive aula! (Aluno ED)

Para acrescentar, depois da ‘pandemia’ veio tudo para piorar. Crise, corte de salário de professores, excesso de professor eventual e ausência de professores fixos. Se não me engano, pelo menos no começo do ano estava assim, não sei como está agora, mas havia três professores fixos. Nós temos nove matérias, apenas três professores são fixos, o resto está ganhando salário de eventual. Além de ser ruim para eles, é ruim para nós. (Aluno MA)

Assim como ele falou, essa falta de professores está prejudicando um pouco e eu não me sinto preparado por conta disso. Eu não tenho professor de Matemática e nem de Português, o que torna tudo mais complicado. Eu acredito que eu tenho capacidade de ir para uma boa escola, mas fico com receio. (Aluno LU)

A consciência que os alunos têm sobre a situação atual da educação mostra o quão importante é desenvolver essa postura crítica e reflexiva dos discentes. A pandemia trouxe diversos problemas de gestão educacional que vêm sendo percebidos pelos alunos. As falas refletem que suas preocupações para com o futuro, seja na entrada para o Ensino Médio, seja em busca de um emprego, não vem sendo sanadas pelo espaço escolar, tão pouco pela relação com os professores que se mostram mais preocupados em transmitir um conhecimento perdido depreciando a importância das necessidades dos alunos. Outro ponto levantado pelos participantes é a questão da falta de contratação de professores especialistas em suas respectivas matérias. A queixa principal dos alunos centra-se no fato de seus professores não possuírem o saber disciplinar para lecionar.

No entanto, a responsabilização pela atual relação do professor com seus alunos não pode dirigir-se unicamente às atitudes docentes. As falas apresentadas outrora demonstram as preocupações dos professores para com o aprendizado dos estudantes, porém lhes faltam um amparo formativo, valorização de sua profissão e uma gestão mais coerente. A formação docente carece de um currículo que também compreenda a história do professor em construção, isto é, do profissional cuja bagagem de crenças e experiências enquanto discente vão influenciar na forma como ele atuará, se esse currículo formativo não se objetivar em formar um docente reflexivo de seu trabalho. Para isso, os saberes disciplinares, profissionais e curriculares precisam se aproximar da realidade prática do professor, bem como o saber experiencial precisa

ser valorizado (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2013).

Nós temos uma escola desorganizada, na qual o aluno pode entrar e sair na hora que quiser, ele sente que é ele quem manda. Não sei se a direção tem medo de se impor com a Secretaria. [...] Nós professores somos sozinhos. (Professor MA)

[...] estamos falando de questões imediatas, apoio da família, uma escola mais organizada que cumpra regras. Porém, uma coisa a mais é o sistema de ensino mesmo. A partir do momento que a gente estrutura em ‘caixinhas’ separadas por matérias que o aluno precisa parar 50 minutos, depois esquecer o que ele estava vendo em Matemática, e mudar para História [...] eu acho que a estrutura escolar e da educação, a organização curricular demanda uma profunda discussão. (Professor MC)

A reflexão e a construção de saberes de forma colaborativa apontam, mais uma vez, para um caminho oportuno em se repensar a escola e a educação enquanto um lugar de inclusão. O encontro proporcionado pela pesquisa levantou questões pertinentes entre os docentes, que merecem discussão imediata, como por exemplo, a questão curricular (CANDAUI, 2016).

A flexibilização de um currículo cuja meta seja adequar as ações práticas dos professores à realidade da comunidade, dos alunos e da escola, demanda, também, práticas pedagógicas inovadoras, bem como, a priorização de atividades capazes de promover aprendizagens autônomas e reflexivas. Para oferecer uma aprendizagem ativa e autônoma, este currículo deve amparar os professores para práticas pedagógicas eficazes que levem ao desenvolvimento integral da criança e do jovem, do mesmo modo que deve oportunizar a participação do discente de forma colaborativa em seu processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2021).

Práticas pedagógicas que consideram o protagonismo juvenil, colocando-os em cena, vêm se mostrando promotoras de autonomia, pensamento crítico-reflexivo e basilar para uma educação integral e humanizada. Segundo Conrad (2019) as práticas pedagógicas que proporcionam vivências aos alunos, contribuem de forma mais significativa. Apesar dos autores revelarem em suas pesquisas o quanto há possibilidade de se pensar um currículo favorável ao desenvolvimento integral e autônomo do aluno, pensado a partir do protagonismo juvenil, a realidade das escolas públicas se afasta deste conceito.

Eu acho que a escola não te ensina para a vida quando o foco é falar o que é uma raiz quadrada, quem foi Napoleão Bonaparte. Ela não te ensina como abrir uma conta no banco, não ensina a tirar título de eleitor. Se eu chegar em um professor e perguntar como administrar o meu dinheiro, ele responde ‘As calotas polares...’. (Aluno ED)

Eu acho que eu me sinto preparada (para o Ensino Médio), mas poderia estar melhor. (Aluno MA)

[...] eu acho que é obrigação da escola preparar para a vida, como eles falam. Não acho justo eu ter que pagar um curso caro para aprender o básico do que é viver. (Aluno FE)

Alguns professores, quando você está meio quieto, perguntam se está tudo bem. É algo bacana de ter com o professor porque a gente se desgasta muito na escola. (Aluno MA)

Vocês se sentem ouvidos pelos professores de vocês?” – “Não, nem um pouco. (Todos em uníssono)

Os alunos sentem-se afetados por tal situação, percebendo o quanto o período de isolamento atingiu o aprendizado e suas relações. Além disso, eles apontam que a escola não os auxilia no desenvolvimento integral. As falas, além de revelarem a insatisfação com os conteúdos aprendidos sendo exclusivamente de conhecimento cognitivo, remetem também a necessidade de trocas afetivas na relação professor-aluno. O aluno que se vê protagonista de seu conhecimento, podendo opinar e participar de experiências que agregam mais do que conhecimento teórico, se motiva mais a participar das aulas. Por isso, o professor transformador, é aquele que dá voz a seus alunos (ANISZEWSKI et al., 2019).

Uma vez que o processo de humanização do sujeito ocorre em sua interação com o meio e com os grupos no qual participa ao longo de sua vida, a escola e, especialmente, os professores recebem uma responsabilidade ímpar enquanto este meio/grupo funcional capaz de instruir disciplinas e relações interpessoais. A importância do papel do professor resulta de sua atuação enquanto mediador nesses grupos nos quais os alunos podem vivenciar diferentes papéis, assumir responsabilidades, respeitar regras, compreender os vínculos e suas rupturas e aprender a conviver com os outros. É o educador que torna o meio enriquecedor para o aluno (ALMEIDA, 2012).

A teoria psicogenética entende que o psiquismo resulta da integração da cognição, do ato motor e da afetividade. Estes conjuntos, por serem integrados, afetam-se a depender das alterações ocorridas nas relações do sujeito. Há momentos de predominância de um destes elementos ao longo do desenvolvimento humano, porém a influência de um, promove crescimento dos outros. A cognição permite aquisição, manutenção e transformação do conhecimento, aspecto deveras necessário no desenvolvimento intelectual do homem. Por outro

lado, o ato motor permite a comunicação, a expressão de quem somos, enquanto a afetividade se dá nas relações, sendo expressa por sentimentos e emoções. Pensar no desenvolvimento integral, requer reconhecer que relação professor-aluno precisa contemplar a pessoa enquanto integração dos domínios afetivo-cognitivo-motor (TASSONI; LEITE, 2013; MAHONEY, 2012).

A adolescência é um período de questionamentos e conflitos cuja principal característica é a busca por uma identidade e personalidade autônoma. Na teoria walloniana, o estágio denominado Estágio da Puberdade e Adolescência tem como predomínio o aspecto afetivo, ou seja, o aluno se desenvolve melhor em uma relação na qual ele tenha protagonismo, afete e seja afetado através das emoções. Quando há compreensão desta necessidade e uma ação pedagógica que a favorece, os elementos cognitivos e motor crescem juntos. Isso significa que a aprendizagem cognitiva é mais afetiva na adolescência quando o aluno pode questionar e confrontar sentindo-se amparado emocionalmente (MAHONEY, 2012)

Falando dessa professora (de Ciências) em específico, ela é uma das poucas que entra na área humana, não só nos conteúdos. (Aluna MA)

Eu sou muito distraída e tenho TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), então fico 'boiando', mas tem professores como a de ciências que trazem outras formas de explicar. Por exemplo, ela faz gestos, o que me chama atenção, além disso, ela faz desenhos. Ela usa outros recursos. (Aluno AC)

Antes a gente vinha direto para o laboratório e ela (professora de Ciências) trouxe um negócio que brilhava com um Sol. São coisas interativas que a gente gosta. [...] Então ela passa o texto, ela fala sobre, ou seja, ela traz todas as formas. (Aluno MA)

Ela parece como se fosse sua tia falando (risos). (Aluno AN)

Ela faz com que o aluno se interesse mais. (Aluno MI)

Ela não fica usando termo técnicos com a gente, que é adolescente. (Aluno AC)

É legal quando o professor tenta entrar em nosso mundo. Por exemplo, tem professores que usam gíria, que conversam com a gente, que contam sobre outros assuntos. [...] Dessa forma sentimos que estamos mais próximos dele. Nós não sentimos que é a relação do professor-aluno distante, na verdade, sentimos que podemos ser próximos. (Aluno MA)

[...] quando você pega uma pessoa que está ali, que dá risada e fala da mesma forma que você, como se fosse um amigo, é bem melhor para aprender. Tem vezes que dá vontade de aprender pelo professor, dá motivação. (Aluno AN)

Os resultados identificados nas pesquisas correlatas também se fazem presentes nas falas dos adolescentes quando apontam quais atitudes dos professores eles entendem ser promotoras de autonomia. Práticas que ultrapassam a aprendizagem por “transmissão de conhecimento” como aquelas que os auxiliam a desenvolver, são reconhecidas pelos alunos e também na literatura, a citar: a) práticas que envolvem a criatividade dos alunos (ARAÚJO, 2021); b) práticas que possibilitam experiências e vivências concretas dos alunos (CONRAD, 2019); c) Atitudes coletivas (RIBEIRO, 2019); d) Planejamento e intencionalidade das práticas (RIBEIRO, 2019; MARTIN, 2019); e) Diversificação do conteúdo (ANISZWSKI et al, 2019); f) Protagonismo infantil e juvenil (DEBUS, 2018); g) Atividades investigativas (PUHL, 2017; SILVA, 2014).

Quando os alunos citam as experiências vivenciadas no laboratório de ciências, pode-se relacionar tais falas com as práticas que favorecem a criatividade e a experiência prática daquilo que aprendem em sala de aula. Além disso, a fala da aluna AC, em dois momentos diferentes, aponta para a importância do conteúdo explicado ser diversificado em sua forma, podendo, assim, atingir as diferentes necessidades individuais. Outro ponto fortemente destacado, é o clamor dos alunos em participar mais do seu processo de ensino-aprendizagem, destacando o quão diferente é essa aquisição de saber quando a relação com o professor é embasada em trocas afetivas e emocionais.

A experimentação do aluno em seu processo de aprendizagem permite com que ele vá construindo seus próprios sentidos e significados frente aquilo que aprende. Assim, o aluno tende a desenvolver maior interesse e responsabilidade por aquilo que constrói. Por isso, o conceito de liberdade que os autores como Turci (2016), Debus (2019) e Ribeiro (2019) não é interpretado como a possibilidade do aluno de fazer tudo de qualquer maneira, ou até mesmo optar por não fazer nada; o que os autores estão discutindo é a liberdade criativa do aluno, a possibilidade de ele opinar e participar da construção do seu processo de aprendizagem e de seu desenvolvimento. A mediação com o professor nesta aquisição é essencial, justamente, para que o adolescente possa alcançar uma autonomia responsável.

Eu não vim à escola para aprender sozinho. Eu quero que alguém esteja junto comigo. Senão, eu não vou para a escola, é mais fácil largar. (Aluno AN)

O professor também aprende muito. É legal que ele consiga dar a experiência e não diga só “copia”. (Aluno MI)

Exatamente, o aluno deveria cobrar mais. A gente se sente muito frustrado, por exemplo, agora nós estamos demonstrando isso. Porém a gente não se sente ouvido. Sofremos calados. A gente não fala, pois sabemos que não seremos ouvidos, mas ao mesmo tempo queríamos falar. (Aluno MA)

O vínculo com o professor emerge como pilar ao se pensar em uma educação inovadora e interacionista, isso porque a emoção, em sua característica paradoxal, é biológica e social ao mesmo tempo, o que leva a cognição/razão desenvolver-se a partir do afeto pela mediação cultural. Portanto, o catalisador do desenvolvimento cognitivo é a emoção fazendo com que a ação pedagógica seja construída no balanço entre razões e emoções (PINTO, 1993).

Assim, compreender o ato motor e a afetividade como parte da construção da aprendizagem tão importante quanto conhecimento significa refletir e romper com a tendência da cultura ocidental de superestimar unicamente o domínio cognitivo. É preciso considerar a pessoa do aluno acolhendo seus sentimentos, emoções e afetividade. A prática pedagógica pautada nessa concepção desenvolvimentista é, então, pensada de maneira a contemplar todos os domínios da pessoa (PRANDINI, 2010).

É possível identificar esta questão nas falas dos alunos quando citam o trabalho da professora de Ciências. Ao escutar as demandas dos alunos com atenção, colocando-os como protagonistas de seu aprendizado, a professora acolhe os sentimentos e emoções e os ajuda a compreender como aquele conteúdo pode lhes contribuir para além de “conseguir passar de ano”. Além disso, o uso de recursos diferenciados e as aulas feitas em laboratório cujo espaço físico se diferencia de uma sala de aula, auxilia no desenvolvimento motor e permite certa quebra da rotina, despertando motivação e interesse nos alunos.

A aprendizagem ativa ofertada pela professora de Ciências que é bastante reconhecida pelos alunos como uma prática facilitadora e que promove interesse e motivação a aprender, demanda do docente segurança sobre seu trabalho e constante reflexão sobre suas ações superando planejamentos estritamente expositivos e favorecendo a criatividade e a busca por saberes (ARAÚJO, 2021)

Quando questionados sobre os professores que auxiliaram em suas formações e quais atitudes estes docentes apresentam que são vistas como impulsionadoras, os alunos reforçam a importância de se sentirem ouvidos e próximos de seus professores. Ademais, os diálogos

também salientam as queixas quanto às atitudes de injustiça e descaso de docentes para com os alunos, o que os levam a frustração e incômodo.

Eu penso que o professor pode ser mais aberto. Nós somos adolescentes, fazemos muitas coisas erradas. Olhar e dizer que é “feio” não ensina nada, pelo contrário, é lógico que o aluno vai fazer. (Aluno MI)

Uma outra questão é quando o professor está estressado com uma outra sala, mas ele acaba descontando na sua, mesmo sabendo que nós não temos nada a ver com isso. (Aluno FE)

Tem uma professora específica que vai muito com o aluno. Eu gosto e não gosto dela. Por exemplo, se ela gostar da pessoa, ela vai dar 0,5 ponto. [...] É muita desigualdade (no tratamento). (Aluno AC)

Eu também acho essencial que não seja somente o professor, afinal a escola não é só o professor. Ela é composta por inspetor, diretor e tudo mais. É essencial que cada um se dedique a sua função porque assim nós vamos absorver tudo. Eu posso falar que eu não gosto nada do diretor daqui. (Aluno MI)

Os alunos são muito claros quanto às atitudes que esperam de um professor. Também é possível inferir a partir dos diálogos que os alunos tendem a agir com os professores de acordo como são afetados por eles. Desta forma, quando se sentem confortáveis para questionar, participar e são incluídos no processo de aprendizagem enquanto pessoas ativas e não como um receptáculo de informações, suas próprias atitudes para com os professores são mais colaborativas. Isso porque quando o adolescente se vê insatisfeito com seu ambiente, mais incomodado ele fica com as exigências e com o controle, tendendo a agir com bastante irritação (DÉR, 2010).

O adolescente busca a afirmação do eu através do desejo de autonomia, manifestado, muitas vezes, pela rejeição às regras e pela reivindicação do poder. Quando um adulto fornece espaço para alcançar junto ao jovem um comportamento autônomo, este consegue se organizar e desenvolver maior consciência temporal de si. Por outro lado, o adulto que mantém a figura infantilizada e dependente do adolescente, bem como desvaloriza seus questionamentos e pontos de vista, tende a receber maior retaliação por parte destes jovens (DÉR, 2010).

O autoconceito do aluno e sua autoestima são muito importantes para esse processo de aprender; quando um professor elogia e/ou mostra para este aluno como ele aprendeu, é notório o crescimento da motivação para continuar aprendendo. Por isso, se faz tão importante e pedagógico escutar o aluno e dar voz a suas demandas e necessidades. A partir desse

acolhimento, o adolescente se sente seguro para crescer. Portanto, não parece ser possível desvincular do contexto de ensino-aprendizagem, a afetividade (PRANDINI, 2010).

Destaca-se, também, que o sentimento de amizade e proximidade que um adolescente desenvolve para com um adulto pode levá-lo a buscar copiar comportamentos dessa pessoa enquanto modelo de quem ele quer vir a se tornar. Quando bem orientado por estes adultos-modelos, o adolescente apresenta escolhas propícias a um comportamento adulto mais autônomo, capaz de sustentar uma consciência moral mais sensível às problemáticas sociais do contexto no qual se insere (DÉR, 2010)

Em relação a este desenvolvimento de comportamento autônomo, as falas dos adolescentes deixam evidente o quanto essa aproximação com os professores-modelos desenvolve sua capacidade crítica e preocupações quanto ao futuro.

Eu conversei com uma professora sobre eu querer fazer a prova da EMBRAER. Ela falou para mim que se eu me dedicar bastante eu consigo. Eu falei para o professor de Geografia que eu havia feito o simulado e ele acreditou em mim! Ele falou que eu iria acertar tudo. É legal ouvir que um professor espera que eu consiga o melhor para mim. (Aluno MI)

Eu acredito que quando os professores falam sobre a vida, ajuda muito. Por exemplo, a professora de História falando sobre mundo passado e mundo atual, eu penso que isso auxilia a pensar no mundo em si. Ajuda a gente a ter mais maturidade ao refletir sobre algumas questões. (Aluno MA)

A gente precisa desse exemplo, não só de professores, mas da família. É bom que a escola te faça entender que ela é essencial para qualquer função que você vá exercer na sua vida. (Aluno MI)

Quando questionados sobre a formação escolar enquanto promotora de comportamentos autônomos, os alunos direcionaram suas falas para suas preocupações quanto à entrada no Ensino Médio. Na análise da subjetividade destes alunos, percebe-se que a autonomia, para eles, está muito associada à responsabilidade, à independência, mas também, à conquista, perspectiva essa acompanhada de uma crítica sobre o quão autônomo eles conseguem ser em uma sociedade tão discrepante.

Eu acho que a escola não ajuda muito. Ajuda, só que muito pouco, podia ser melhor. E é uma coisa que é super essencial para nós. É muito escasso. No ensino público, não só aqui, mas em todo Brasil, é muito ruim. Não dá para falar que você sai do ensino fundamental ou médio com autonomia. (Aluno MA)

Aqui no Brasil se julga muito pelo nome de onde você estudou. Eu vou fazer a prova da EMBRAER e quero passar porque ela tem nome. Vai ser muito mais fácil, depois,

para conseguir uma faculdade. Se eu tentar ser bolsista, sei que isso vai pesar.
(Aluno MA)

Já uma pessoa que estudou na escola particular se comparado a escola pública vai passar na frente. Mas não é porque você não se dedicou, é porque sua escola pública é mais escassa que a particular. (Aluno ED)

A maioria das vagas são para escola pública. Eles dão a bolsa porque a escola é pobre. Uma escola de alto nível dá bolsa para escolas de baixo nível para dizer que fez alguma coisa. (Aluno MI)

Para alcançar a autonomia, o adolescente passará por movimentos conflituosos de oposição e diferenciação do Outro. Isso significa que ora suga como uma esponja os comportamentos do adulto-modelo, ora irá contradizer-se aquele que o acolhe, podendo expulsá-lo para então conquistar sua realização e autonomia. O resultado desta crise e desses rompimentos é a autonomia e a criação. O homem é um ser dialético que ao se individualizar e se diferenciar, consegue construir parceria e complementaridade com o outro (GULASSA, 2010).

Na adolescência, os questionamentos sobre o mundo e o porquê das coisas são mais frequentes e com menos conformismos, visto ser característica desta fase, a contradição. É um momento oportuno de buscas ideológicas, políticas e de significado para a vida, muitas vezes, de forma bastante utópica. Todavia, esta utopia juvenil é fundamental para mudanças sociais e é papel dos educadores aproveitar esse potencial transformador da juventude incitando-os a “construir mudanças positivas para a sociedade, desenvolvendo com eles valores de justiça, igualdade, cooperação, solidariedade e, principalmente, responsabilidade que os levem a desenvolver práticas sociais saudáveis e a realizar tarefas de apoio à comunidade” (GULASSA, 2010, p.113).

Com o apoio da escola, os jovens podem se organizar coletivamente e canalizar essa “inquietude” e esse desejo de justiça de forma positiva para eles e para a comunidade que os cercam. Todavia, estas oposições são deveras desvalorizadas no ambiente escolar, muitas vezes pela postura do adulto desrespeitar o processo de desenvolvimento do adolescente, esperando que ele saiba de tudo, não questione nada e aceite uma verdade absoluta. Estas atitudes enfraquecem os movimentos e desmotivam os alunos. Esse fato também promove a ideia do adolescente incapaz, que precisa ser amparado e que não tem capacidade de ser responsável por suas próprias atitudes, concepção essa que clareia a contradição comumente presente em falas

sobre o que ora espera de um adolescente uma postura adulta ora o coloca em uma posição infantil (RIBEIRO, 2019).

No momento, a aula de Ética que poderia estar sendo usada para a preparação para a vida realmente, não existe. (Aluno MA)

Eles passam filminho do Lilo e Stitch. A nossa aula é assim. (Aluno ED)

Existem filmes que podem ser interessantes para a gente e que podem nos fazer aprender. Por exemplo, eu assisti recentemente uma série que era muito interessante, que mostrava vários pontos de vista. Mas eu quis ver. É Peaky Blinders. Eu estava aprendendo sobre a União Soviética e não estava nem aí, porém fui assistir a série e eles começaram a explicar exatamente como aconteceu, porque aconteceu. Eu me entretive muito mais! (Aluno MI)

[...] que a nossa professora de português fez e eu achei muito importante foi: ela passou um filme brasileiro que falava sobre a experiência de um menino preto, favela na rua. Isso ensinou um ponto de vista. Agora vem o professor de filosofia e põem um Detona Raph. O que isso tem a ver com a minha vida? (Aluno ED)

Apesar das queixas apresentadas acima, que representam a “infantilização” do adolescente, bem como desvinculam o aprendizado da realidade da comunidade na qual a escola está inserida, os alunos apontam expectativas para a melhora desta relação com o ambiente escolar. Destaca-se a importância do grupo (e das relações escolares) enquanto ponto imprescindível.

Por exemplo, uma amiga minha estudava em uma escola particular, ela tinha 18 matérias e estudava integral, mas ela me contou das matérias dela e dava para ver o quanto ela ama ir pra escola. Lá é puxado, mas são coisas que ela vai usar na vida. Por exemplo, nas aulas extracurriculares era ela quem escolhia. Quando você decide sobre seu aprendizado, é muito melhor. (Aluno MA)

Isso já mostra que se você não tem dinheiro, você não tem nada. (Aluno MI)

Eu acho que uma coisa que ajudaria muito é um grêmio que funcionasse. Eu sou do Grêmio. [...] A verdade é que não temos grêmio. Só no papel. (Aluno MA)

Antigamente, quando tinha grêmio que prestava para alguma coisa, aconteciam muitas coisas na escola. Havia concurso, coisas mais produtivas. Nós íamos a quadra ver a apresentação do integral. (Aluno AC)

(Precisa de) professor que seja mais conectado às aulas que ele dá. (Aluno MI)

Que conheça a nossa realidade. Que saiba que dentro da minha casa eu tenho que lavar louça, fazer a comida e cuidar do meu irmão mais novo. Às vezes o aluno trabalha. Entender o nosso lado do porquê estamos cansados e não prestando tanta atenção. (Aluno ED)

Eu acho que dá para achar pessoas que sejam bons professores, que ensinam bem. E eles merecem um bom salário também. (Aluno MI)

O grêmio citado pelos alunos é de suma importância nesse desenvolvimento autônomo; é o espaço para que o adolescente discuta, questione e se posicione como aluno e, posteriormente, como cidadão. Além disso, é formado por um grupo que pode se apoiar e buscar juntos esperança no futuro (GULASSA, 2010).

Quando Wallon (1986 apud CALIL, 2005) discute os conceitos de meio e grupo, ele destaca que há uma diferença entre ambos, porém há entre eles uma conexão. O meio é um conjunto de circunstâncias aonde a existência individual se desenvolve, e o grupo é a reunião de indivíduos que se relacionam entre si e estabelecem o lugar ou o papel de cada um no conjunto. Assim, os meios contêm os grupos. A escola é um meio que se constitui de grupos com tendências variadas, podendo estar em harmonia ou não.

Nas relações interpessoais dos grupos, adquire-se consciência de si e dos outros, assim como se aprende valores, a cultura e se humaniza. Estes grupos podem possuir diversas formas de se organizarem; seja por objetivos, tarefas, entre outros. Ao longo da vida, as pessoas passam por diferentes grupos e vivenciam diferentes papéis podendo experimentar nestes suas possibilidades e limitações. O grupo é fundamental para que o jovem vivencie experiências que serão fundamentais para sua diferenciação do outro e para o desenvolvimento da autonomia (CALIL, 2005)

Outro ponto de destaque é o clamor destes alunos por uma educação que os enxerguem enquanto pessoas, dentro de seus contextos históricos. A separação do cotidiano escolar do aluno de sua vida pessoal não possibilita um desenvolvimento integral da pessoa.

Retoma-se nesta discussão a problemática da influência da cultura ocidental em priorizar o aprendizado conteudista com vistas às exigências mercantilistas. A formação docente se mostra ainda repleta de conformismo que levam o professor a focar seu trabalho apenas na transmissão de um conteúdo, por vezes esquecendo-se de que há uma pessoa na relação, uma pessoa inserida em um contexto histórico. Entretanto, o olhar materialista da situação não pode culpabilizar o professor como responsável por esse cotidiano escolar, visto que o atual sistema econômico capitalista desvaloriza a categoria profissional. Faz-se necessário

muita reflexão, consciência de classe e luta pela modificação de todo sistema educacional, como reconhecido pelos próprios professores e pelo diretor (CASTRO, 2019)

Num primeiro momento, continuando nesse sistema, eu penso que sim, educação, escola e família seriam prioridades, mas para termos um sucesso maior, seria discutir o sistema educacional, políticas educacionais no Brasil. Eu acho gostoso a gente parar e pensar um pouco a respeito da educação. Apesar de ser sábado e estarmos de boa vontade discutindo, é gostoso parar e pensar, pois a partir desse momento já estamos fazendo algo, não estamos seguindo a correnteza. (Professor MC)

Na questão da educação, o professor está sem consciência de classe, ele faz aquilo que convém para ele naquele momento. No momento da atribuição é uma briga, se ele consegue as aulas tá tudo bem e dane-se o colega. Quando se fala dos direitos, e recentemente nós estamos passando por uma situação na qual perdemos muitas coisas, eu escuto alguns professores falarem “e o sindicato?”, então eu respondo “você pensam que o sindicato é um prédio? O sindicato somos nós! Ele é uma entidade que nos une e nos reúne para brigarmos juntos por aquilo que é nosso”. Às vezes, nem o professor assume o seu protagonismo e sua responsabilidade. (D)

As mudanças almejadas para a educação, capazes de romper com as políticas neoliberais e propondo uma pedagogia que se insere na realidade material, perpassa não somente pelo olhar ao aluno, mas também, pela liberdade e pela autonomia do docente. Uma educação voltada para liberdade compreende a construção do sujeito autônomo por meio das relações e, portanto, o educador precisa de um espaço formativo que contemple suas necessidades. Dar voz aos estudantes e aos professores provendo um diálogo aberto e reflexivo viabiliza a construção de uma educação com sentido (AQUINO, 2018)

A pedagogia da realidade demanda a reflexão para a realidade na qual estamos inseridos. Essa categoria teve como objetivo discutir o ponto de vista juvenil frente a educação e propor um novo olhar sobre o papel do adolescente tanto no contexto escolar, como na sociedade. A próxima e última categoria discutirá os diversos olhares que temos dentro da escola, tencionando os pontos e contrapontos, as contradições e dicotomias a fim de se refletir sobre potencialidades formativas dentro e fora da escola.

4.5 Uma escola, muitos Olhares

A quarta categoria tem como intenção abrir um diálogo para os diferentes olhares dos diversos atores que compõem a escola. Faz-se necessária a abertura para este diálogo haja vista

que as análises desta pesquisa apontam para uma unidade escolar cujos objetivos, expectativas e o próprio currículo não se fazem discutidos entre todos os que compõem tal unidade, o que acarreta trabalhos individualizados, solitários e pouco planejados.

As concepções sobre autonomia ficam implícitas nas falas dos gestores, dos professores e alunos, que descrevem atitudes esperadas da escola para que o desenvolvimento do comportamento autônomo ocorra. Entretanto, parece haver uma contradição entre o que o diretor espera enquanto autonomia e o que os professores, de fato, entendem e colocam em suas práticas pedagógicas.

[...] é necessário formar o aluno autônomo, mas para formar essa autonomia, a educação precisa formar o cidadão integralmente, não simplesmente ser letrado, com uma educação bancária que você “vai lá” e deposita na cabeça do aluno aquilo que você acha que importa enquanto o aluno não consegue se libertar (D).

A fala acima remete ao diretor cuja compreensão sobre autonomia tangencia a proposta de Freire (2021) em relação ao papel do professor (e da escola) em fomentar no aluno uma curiosidade, respeitando suas necessidades, questionamentos e contribuições. Candau (2016) corrobora afirmando que a educação deveria pensar na formação integral do aluno, percebendo as diferenças como vantagens pedagógicas e não como limitadores. Tal educação proporciona ao estudante uma relação de ensino-aprendizagem para além da construção conteudista.

Para essa educação autônoma, você tem que levar a pessoa a ter independência. [...] só é livre quem tem responsabilidade. (D)

Parte desta convergência ocorre justamente porque os docentes relacionam a autonomia como maturidade do aluno para se organizar e ter compromisso com as atividades escolares e, posteriormente, com o trabalho. Deste modo, há uma separação do seu papel de professor cuja “obrigação” é fazê-lo aprender os conteúdos da série cursada, do papel de professor formativo, que auxilia no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão para além das demandas do mercado de trabalho.

Outro ponto que favorece o deslocamento da autonomia do conhecimento é a concepção também contraditória de que a aquisição de comportamentos autônomos depende da maturidade da criança, e, portanto, não faz parte do planejamento didático. Porém quando questionados sobre seus alunos, a responsabilização deste desenvolvimento de autonomia recai principalmente sobre a família ou sobre o próprio aluno devido a concepção de que ele não está interessado o suficiente para aprender.

A pesquisa de Debus (2018) se propôs a entender como as crianças compreendem autonomia e como a escola e a família proporcionam essa autonomia. Os resultados apontaram para um cenário que vai de encontro aos resultados desta pesquisa haja vista que a família vem exercitando mais a autonomia de seus filhos se comparado a escola. O autor aponta que parte desta consequência provém de questões já discutidas, mas que valem ser reforçadas, como a presente perspectiva de aprendizado a partir de práticas pedagógicas enquanto transferidoras de conhecimento, mensurada pela aquisição de conteúdo adquirida pelo aluno. Debus (2018) também ressalta que o afastamento entre currículo formativo docente e a realidade prática é outra questão que precisa ser discutida para que a educação se responsabilize pelo desenvolvimento integral do aluno.

Eu falo para eles que eles precisam entender que quando estiverem em seus empregos, será necessária essa responsabilidade, autonomia, pois se o chefe dá uma ordem, ele não vai ficar repetindo todo dia essa ordem. Todavia, parece que tudo isso ainda está distante de alguns alunos, ou seja, eles não conseguem ver “lá na frente”, o quanto importante é essa autonomia na vida deles. (Professor IR)

O exemplo que dou aos alunos é sempre o mesmo, eu falo: ‘gente, eu sempre trabalhei e nunca precisei me preocupar com meus filhos, se tinha data de entrega de pesquisa, tarefa ou prova’. Tinha dias que eu não conseguia olhar na agenda dos meus filhos, mas eles se viravam. Eles criaram o hábito de “se virar” sozinho, corriam atrás e faziam. (Professor AM)

Eu tive uma experiência essa semana com o 9º ano, na primeira aula da tarde, eles têm que entrar 13h. Quando deu o horário, eu fechei a porta e quando os atrasados batiam para entrar, eu falava: “que horas são?”. Eu mostrava no celular que eram 13:05 ou 13:10 ou 13:15. Então continuava falando: “se você estivesse indo trabalhar, o que aconteceria? Perdeu o emprego!”. (Professor MR)

A maturação biológica, é sim, fundamental para a criança se tornar um adulto autônomo, porém, é na interação com o meio e junto aos grupos de convivência que a criança irá se desenvolver enquanto pessoa completa. Por isso, educar demanda uma organização intencional de atividades fundamentadas na ética, promotoras de valores como justiça, solidariedade,

liberdade, permitindo ao jovem uma perspectiva de mudança do meio em que ele vive, buscando um mundo mais justo (AMARAL, 2010)

A escola cujo objetivo é o olhar integral para com o aluno, não deve centrar suas ações nas perspectivas neoliberais de educação que visam o desenvolvimento da capacidade de trabalho, e não da pessoa. Adquirir a compreensão e a responsabilidade enquanto organização de agenda e horários é fundamental para um adulto autônomo, mas entender o sistema político-econômico no qual estamos inseridos e ser capaz de pensar criticamente sobre ele, também é autonomia e se faz tão importante quanto (CANDAU, 2016)

Eu acho que os professores precisam entender as necessidades de cada um. Se eles entendem o nosso lado, a gente entende os deles e assim caminhamos juntos. (Aluno BE)

Por outro lado, como a proposta ideal do ensino é que este crie intencionalmente condições para o desenvolvimento da pessoa, oferecendo variedade de oportunidades e situações para que ela exercite suas funções e aptidões amadurecendo a cada estágio, também se faz primordial discutir como os professores estão sendo formados (MAHONEY, 2010).

Na pandemia, as reuniões foram online, até o final do ano passado elas ocorreram a distância. Esse ano voltou ao normal, no presencial. Eu entendo que foi mais produtivo que o presencial, muito mais! Até o HTPC que eu participei como professor, achei bem mais produtivo. No presencial, muitas vezes os professores se dispersam, mas no online é mais organizado, cada um tem seu momento de falar, por isso o aproveitamento é muito maior. (D)

Eu acredito que a escola trabalha com alguns projetos como o laboratório de Ciências e o trabalho realizado sobre sustentabilidade que promovem autonomia. (D)

Já no segundo ano (de pandemia) continuamos muito perdidos, principalmente, quando chegava uma ordem do tipo “hoje vocês terão que entrar somente no seu horário de aula”, depois mudava a ordem para “agora você vai entrar uma vez por semana na sua turma”, depois uma nova portaria “você vai fazer vídeo-chamada mesmo”. Era muito mais custoso. (Professor IR)

Eu acho que isso evidencia o despreparo: “vamos dar papel para eles preencherem, planilhas e tá feito”. Porém, a parte pedagógica mesmo, a preocupação com o aprendizado do aluno ninguém parecia estar se importando (Professor MR)

No período de isolamento a escola precisou se reorganizar para conseguir manter-se ativa, entretanto, há perspectivas bastantes discrepantes em relação a como essa organização e esse suporte realmente funcionou na realidade. De um lado, as falas do diretor apontam uma boa comunicação, uma confiança ímpar em seus docentes e uma preparação formativa ideal para se trabalhar autonomia com os alunos, especialmente no retorno às aulas presenciais. Do outro lado, as falas docentes queixam-se da desorganização, falta de apoio, excesso de burocracia e ausência de formações que contemplem as necessidades dos professores. E no meio desta discussão, o coordenador pedagógico compreende as limitações reais do dia a dia em sala de aula, mas se vê de mãos atadas para maiores mudanças.

Me bate um cansaço de ficar martelando, parece que a cada gestão que passa vai piorando e a zona vai aumentando. [...] A gente não consegue pensar em interdisciplinaridade, por mais que seja essencial, trabalhar eixos é maravilhoso, mas a gente não resolve essa base que está destruída se não estiver tudo organizado para que possamos sentar e trabalhar. Por exemplo, no HTPC a gente precisa ficar resolvendo esses “b.o”, não conseguimos fazer um planejamento para ver quais as interdisciplinaridades necessárias ou como podemos fazer trabalhos que juntem história, geografia, matemática e tudo mais. Eu acho que a gente não consegue enquanto essa base não for resolvida. (Professor VT)

Ao longo da pandemia foi utilizado o Google Meet para a realização dos HTPCs. O horário foi mantido (segundas e terças-feiras), com duração de aproximadamente 2 horas. A pauta era organizada e conforme os professores tinham necessidade, era dada a palavra para os professores falarem e discutirem. Entretanto, ficou bastante técnico, pude sentir essa diferença. Durante o uso do Google Meet, as conversas eram mais técnicas e pontuais, ficando mais restrito a pauta. No presencial, outros assuntos eram trabalhados, aqueles mais “informais”, mas que também são importantes para a escola, por exemplo, questões de indisciplina, casos específicos de alunos, dificuldades pessoais de alunos que são compartilhadas para os demais professores. (CP)

Para o professor desenvolver essa autonomia com esses alunos, ele precisa de um tempo para fazer o projeto e colocar em prática. No ano que vem, será aplicada a Lei do 1/3, então acredito que os professores vão ter mais horas para poder planejar. [...] a preocupação é maior com o conteúdo e preparo de aulas. As habilidades que não são conteudistas, como, por exemplo, a própria autonomia e saber trabalhar de forma coletiva, ficam de lado. (CP)

A formação de um professor não é unidimensional e não se fundamenta apenas nos conhecimentos adquiridos em uma graduação. Na verdade, Tardif (2013) aponta que o saber docente é plural e estratégico, isto é, são um amálgama de saberes oriundos da formação curricular, disciplinar, profissional e experiencial. O saber curricular corresponde aos objetivos, conteúdos, discursos e métodos base para a categorização da instituição escolar como modelos culturais que devem ser ensinados; o saber disciplinar corresponde à prática do docente adquirida

pela formação nas diversas disciplinas lecionadas na universidade; o saber profissional diz respeito ao conhecimento transmitido pelas instituições de formação do professor, é aquele saber científico resultado de pesquisas que propõem atuações ao professor em sua vivência escolar; por fim, o saber experiencial resulta da prática baseada no trabalho cotidiano, ou seja, vem da experiência do dia a dia e são validados pelos professores.

É uma formação para quem mora na ‘Disney’. Eles falam uma coisa que você pensa ‘mas que escola é essa?’. Parece que eles estão falando com um personagem. (Professor MA)

Eu acabei de voltar de uma formação da prefeitura para novos estatutários e é tudo muito lindo e bonito, perfeito, onde as salas invertidas acontecem. É fenomenal. Eu pensei como a MA. Será que eles estão na minha sala do 6° C na sexta-feira? Se eles estivessem, não teriam coragem de falar isso para mim. (Professor MR)

Eu acho que com a prática a gente aprende muito mais que qualquer formação e se decepciona muito mais também. A prática dá um ‘tapa na cara’, pois tudo aquilo que você aprendeu, esquece que a realidade é outra coisa”. (Professor MA).

É muito difícil e complicado. O que ajuda é o dia a dia e a prática. Não adianta, é a nossa realidade, essa é a minha formação. Minha formação é minha sala de aula, meu 6°C, meu 8° A [...]. (Professor IR)

As respostas apresentadas acima apontam para uma crítica acerca das formações continuadas ao longo da carreira docente. Por um lado, as formações iniciais não contemplam efetivamente em ensinar a prática ao professor, isso porque a teoria apresentada em aulas está muito afastada da vivência real, especialmente no contexto de escolas municipais e estaduais. Nas falas dos professores, nota-se o quanto há discrepância entre o que se foi aprendido e o que se vive no dia a dia.

Desta forma, como os saberes disciplinares e profissionais são ofertados com mais enfoque na teoria a uma prática verdadeira, os professores constroem seus saberes predominantemente a partir das experiências, fundamentando, assim, suas competências. Entretanto, apesar da experiência ser importante na formação do professor, sua prática docente deveria ser construída pelas múltiplas articulações dos saberes, permitindo ao docente a capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes em sua prática pedagógica (TARDIF, 2013).

Essa “desvalorização” do saber derivado das formações inicial e continuada se dá justamente por tais formações ainda acontecerem sem considerar o contexto social e histórico do docente. No modelo predominantemente vigente, a prática docente resume-se a solução técnica de problemas baseando-se em uma rigorosa fundamentação teórica. Isso favorece a separação entre o pesquisador e o especialista, ou seja, quem elabora o conhecimento (pesquisador/universidade) não é aquele que executa (professor). Assim, a educação fica marcada por um conhecimento de ordem científica “inquestionável” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Os professores se mostram incrédulos com estas propostas formativas para as quais são levados a participar por convocação e não pela qualidade da aprendizagem ofertada. Além disso, por entenderem ser impossível aplicar em suas práticas o que lhes são apresentados ao longo dos encontros formativos, a vivência e o aprendizado cotidiano ficam como únicos instrutores da prática pedagógica dos professores.

Um tema de destaque que se refere às novas reformas diz respeito à profissionalização do ensino. Os defensores desta reforma argumentam que existe uma base de conhecimento para o ensino que deveria ser base da formação de professores, todavia esta base não especifica o caráter deste conhecimento. Shulman (2014), salienta que a reforma da profissão docente demanda buscar definições e operacionalizações do conhecimento no ensino. Para tal, o autor discute que é necessário ter padrões que conectam a comunidade profissional, as concepções normativas e a formação de professores.

A insatisfação docente para com as formações proporcionadas está vinculada a negligência de aspectos fundamentais ao ensino, como: o contexto da sala de aula, o conteúdo lecionado, as características dos alunos, a valorização de avaliações padronizadas. A separação do conhecimento adquirido pela experiência *versus* aquele adquirido de forma acadêmica, bem como a valorização demasiada deste segundo em detrimento do primeiro, leva a trivialização da complexidade do ato de ensinar (SHULMAN, 2014).

Como consequência, os conhecimentos da história individual e profissional dos docentes são ainda mais desvalorizados, bem como, o saber produzido nas experiências em sala de aula. Este fato, afasta o professor do seu papel reflexivo e crítico, uma vez que não há um protagonismo deste profissional em sua própria formação. Coloca-se a ação prática pedagógica fora do contexto da comunidade, isto é, do local de trabalho dos professores que recebem estas

orientações. Com isso, as principais críticas docentes dizem respeito a uma formação “floreada”, incapaz de atingir a realidade dos professores e alunos da escola dentro de uma comunidade. Portanto, se faz urgente a aproximação entre as Instituições de formação e a escola, possibilitando uma colaboração entre formadores e professores (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). As próximas falas retratam como a construção da identidade profissional do professor vem sendo percebida por eles próprios.

O VT falou que se sente cansado, ele tem 4 anos (como professor), eu me sinto esgotada. Parece que eu remo e não saio do lugar [...]. Enfim, eu estou desmotivada, acho que só se viesse Jesus Cristo dar uma formação para mim. Eu não vejo saída. Eu sei que é triste o que eu estou falando, mas ainda bem que temos o VT e o MR que são jovens, porque eu, com minha idade, quero aposentar. Mas eu não desisto, eu faço pelos alunos. Continuo fazendo e tentando. (Professor MA)

É uma classe esperançosa, não é? É uma classe trabalhadora muito esperançosa. (Professor MR)

Eu fico pensando e a pessoa que acabou de sair da graduação, não fez nada ou fez um estágio malfeito e foi jogada dentro da sala de aula para conter 30 ‘capirotinhos’. (Professor MR)

Lembro que minha ex-namorada, professora de Ciências, saiu da graduação e já foi para o mestrado, só depois foi dar aula, sem experiência. Ela sofreu muito! Para ela foi difícil começar a dar aula sem base nem experiência alguma. (Professor VT).

As falas acima retratam como a desvalorização do saber e da identidade profissional do docente atinge as transições da carreira. Por outro lado, os relatos também explicitam como o professor pensa com a sua vida e sua história, e não somente com seu intelecto. As relações com o aluno e com o próprio saber podem ser os motivadores a continuar o trabalho, mesmo com expectativas tão baixas quanto a efetividade dele (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Além disso, pode-se compreender a partir das falas como o afastamento entre a universidade e a escola podem influenciar os professores em início de carreira, uma vez que esta é uma fase crítica na qual os saberes profissionais e disciplinares precisam ser readequados a realidade, o que leva, muitas vezes, ao denominado “choque de realidade”. Os professores em início de carreira, que se encontram na fase de exploração, por vivenciarem este “choque”, podem acabar desistindo de seu trabalho por não se sentirem aptos a exercer sua função, bem como pelo estresse, gerando consequências graves à saúde mental. Os professores com mais tempo de carreira, apesar de suportar certas situações, vem adoecendo cada vez mais e se colocam desesperançosos com o sistema educacional (HUBERMAN, 1998; TARDIF;

RAYMOND, 2000). A seguir, as falas retratam experiências assertivas que auxiliaram os docentes na passagem da formação inicial à prática.

Tive a experiência do Pibid na escola pública, ou seja, eu tive uma vivência. (Professor MR)

Isso que o MR falou do Pibid é essencial. Eu também fiz Pibid em minha faculdade por 3 anos na rede pública. Dessa forma, você já chega preparado para encarar a realidade, pois já lecionamos, fazíamos projetos e trabalhávamos com os alunos. Quando eu comecei a dar aula, eu já estava um pouco à frente que os demais. (Professor VT)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo proporcionar o conhecimento teórico apresentado na formação inicial da licenciatura, bem como permitir também o conhecimento experiencial em escolas. Desta forma, o Pibid contribui “para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas de educação básica” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.195).

Esse programa se mostrou muito eficaz para os docentes participantes. Aqueles que tiveram a oportunidade de envolver-se nessa ação formativa pontuam a diferença observada entre seus domínios práticos na escola e as dificuldades vivenciadas por aqueles que nunca haviam experienciado uma escola pública. Estas falas relatam a importância deste programa na atuação docente, perspectiva também identificada por outras pesquisas na literatura. Os resultados apontam que estes programas cujo objetivo visa qualificar a formação inicial de professores trazem resultados positivos, o que valoriza os cursos e as Instituições de Ensino superior, do mesmo modo que estimula aos estudantes escolherem e permanecerem na docência (ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; PRADO, 2016 apud GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Os professores almejam uma formação capaz de aproximá-los da realidade. Uma forma de buscar mudar esse cenário foram as criações destes programas que levam o professor iniciante ao “chão da sala de aula” para viver a realidade cotidiana. O reflexo deste preparo formativo real não atinge somente o docente, mas também, os alunos que percebem o despreparo do professor com a gestão da sala de aula, especialmente quando o professor é eventual e não estatutário.

Eu não sei como está a sala deles (alunos do 9º A e B), mas no 9ºB, a gente está fazendo conta de mais e menos. (Aluno AN)

No nosso caso, estamos fazendo matéria do Ensino Médio, sem saber a conta de mais e menos. (Aluno BE)

E os professores que estão dando aula de Matemática não são de Matemática. Eles são de Português, Geografia. Eu sei que ele não tem culpa de não saber ensinar fração ou algo assim. (Aluno AN)

A gente teve, por um tempo, um professor fixo e eu realmente aprendi várias coisas com ele. [...] depois que perdemos esses professores, só desandou. (Aluno AN)

Eu acho que um professor fixo não só te ensina a matéria, mas ele sabe onde você tem mais dificuldade. Eu acho importante porque a gente não tem aquela noção do que sabe ou não. O professor já sabe e entende o que você precisa aprender e como. (Aluno MI)

O que eu tenho a dizer de formação é que enquanto eventual, nós não participamos, pois não estamos contratados. (Professor AM)

Os alunos problematizam o quanto a ausência de um professor especializado, ou seja, que consegue articular os diferentes saberes constituídos em sua trajetória formativa é prejudicial para o ensino. A fala da professor AM corrobora para a questão apresentada visto que o professor eventual além de precisar se adaptar rapidamente às necessidades da escola e das turmas que irá lecionar, não participa de formações, tão pouco dos encontros de HTPC. Ou seja, a formação e a participação colaborativa que poderiam orientar e amparar a prática pedagógica deste professor eventual são excluídas.

Este desamparo sentido pelos professores eventuais em relação aos HTPC também foi fortemente vivenciado pelos professores estatutários especialmente no período de isolamento ocasionado pela COVID 19. As reflexões levam a um questionamento do papel formativo do HTPC e se estes encontros possibilitam satisfazer as demandas dos docentes.

No começo (do isolamento) foi extremamente tumultuado [...]. Nós não tínhamos orientação nem para preencher os papéis, a parte burocrática. E cada dia chegava uma planilha diferente. Era um caos! (Professor MA)

Não tínhamos o apoio da Secretária de Educação, a qual eu entendo que deveria nos fortalecer. [...] Se não fossem meus colegas me orientando, eu, provavelmente, não conseguiria fazer nada. (Professora IR)

Eu acredito que eles não fizeram uma preparação para nada. [...]. Com todo despreparo, foram jogando em cima de nós e nós fomos nos adaptando. (Professor MR)

Na pandemia, a pauta (do HTPC) era organizada e conforme os professores tinham dúvida, era dada a palavra. [...] Ficou bastante técnico [...] as conversas eram mais técnicas e pontuais. (CP)

Eu entendo que foi mais produtivo (o HTPC) que o presencial, muito mais! No presencial, muitas vezes, os professores se dispersam, mas no *online* é mais organizado, cada um tem seu momento de falar, por isso o aproveitamento é muito maior. (D)

Ao longo do período de isolamento, os professores realizaram os encontros a distância, de forma simplificada, através do uso de recursos tecnológicos. Do ponto de vista dos docentes, estes encontros foram insuficientes para ampará-los em um momento tão imprevisível. O foco recaiu em questões burocráticas e o professor ficou sobrecarregado com estas demandas. As preocupações no momento de isolamento foram técnicas, como apontado pela coordenadora pedagógica, isto é, as práticas que estavam sendo adaptadas para o contexto exigido pela pandemia, não eram trabalhadas de forma reflexiva. Por outro lado, no ponto de vista da diretoria, o propósito do HTPC deveria ser a objetividade e o enfoque em questões definidas em pauta, portanto para ele, a modalidade *online* foi favorável.

Estas diferentes opiniões e visões sobre o momento do HTPC esbarram na mesma problemática articulada no subtópico anterior. Diferentes compreensões sobre o objetivo e o conceito de algo podem levar ao cumprimento ou afastamento de expectativas. Enquanto professores esperavam maior apoio formativo, do outro lado, o diretor entendeu ser benéfico focar em questões exclusivamente burocráticas.

Nos espaços formativos dentro da escola, a discussão sobre práticas e experiências que poderiam ser compartilhadas são negligenciadas e, muitas vezes, compreendidas como “distrações”. Especialmente na pandemia, essas reuniões pautaram-se em problemas objetivos e burocráticos, não havendo uma orientação ao professor enquanto soluções para esse momento inesperado de isolamento social.

Entender o espaço do HTPC como formativo, passível de ofertar novos conhecimentos através de uma comunidade de aprendizagem favorece a elaboração de um professor crítico e reflexivo de sua própria prática. Essas comunidades de aprendizagens referem-se a cooperações e colaborações entre os professores, pois docentes que refletem juntos, com seus pares,

colaboram de forma recíproca para o desenvolvimento profissional mutuamente. Além disso, é na discussão sobre seu trabalho prático de forma regular que professores podem adquirir novas capacidades. As limitações dos encontros no período pandêmico podem ter favorecido o sentimento de “caos” vivenciado pelos professores e de desamparo, visto que não se refletiam sobre as práticas que poderiam estar funcionando (GATTI; BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; SHULMAN, SHULMAN, 2016).

No meu caso, eu ainda não trabalhava na rede pública deste município, eu trabalhava na rede pública de um município vizinho, mas o caos foi o mesmo. A diferença é que [...] inicialmente trabalhamos com o Moodle e depois conseguimos, entre os professores e a escola, criar as nossas regras sobre o que iríamos fazer ou não para trabalhar com os alunos. Portanto, toda essa questão de aulas ao vivo no Meet, Zoom, ficou aberta para o professor que poderia utilizar ou não. [...] Essa autonomia que os professores tiveram foi muito boa, podíamos conversar entre a gente, inclusive fazíamos grupos entre os professores de História para conversarmos o que cada um estava conseguindo trabalhar e como. (Professor VT).

O exemplo vivenciado pelo professor VT, diferente dos demais colegas participantes, aponta para resultados positivos nessa concepção de reflexão colaborativa. Apesar de passar por certas dificuldades burocráticas decorrentes do isolamento, as práticas puderam ser refletidas e conversadas buscando uma adaptação favorável ao professor e ao aluno.

Por isso, mesmo fora do contexto de isolamento, é importante discutir as diferentes perspectivas sobre o potencial de formação continuada e a criação de comunidades de aprendizagens nestes espaços. Ademais, o HTPC é um espaço no qual deveriam ser desenvolvidas e orientadas as práticas dos professores junto às diretrizes da BNCC (SHULMAN, 2014). Porém, novamente, o isolamento interferiu na forma como ocorre essa construção do saber curricular.

Os professores eventuais não trabalhavam no HTPC, por isso ficou bastante prejudicada esta parte de trabalhar o currículo, mas a Secretaria da Educação, neste período de ‘pós-pandemia’ está trabalhando com o currículo simplificado, resumindo algumas habilidades, trabalhando apenas habilidades focais, as mais importantes de cada disciplina. (CP)

[...] O currículo que o professor segue já está de acordo com a BNCC e nós temos as habilidades que o aluno precisa desenvolver. A tendência é que as aulas fiquem mais práticas, mas na realidade esse é um caminho longo a ser percorrido porque temos algumas dificuldades que fazem com que os avanços sejam pequenos nestas questões de habilidades. (CP)

Dentro dessa parte de retomada temos o foco da aprendizagem, já que muitos conteúdos ficaram para trás. [...] No final, nós acabamos trabalhando muito no ‘feijão com arroz’ e acabamos trabalhando esses ‘detalhes’ da BNCC como se eles realmente fossem detalhes, por isso eles acabam ficando de lado, apesar de serem importantes para o aluno. (CP)

A perspectiva formativa dos encontros do HTPC fundamenta-se na interpretação das diretrizes da BNCC no planejamento pedagógico das aulas dos docentes. A BNCC orienta que é preciso desenvolver o aluno para além dos conteúdos, isto é, deve-se fornecer práticas capazes de promover novas habilidades e competências, nas áreas psicossociais. Todavia, mesmo no período anterior ao pandêmico, a fala da coordenadora pedagógica já salienta a dificuldade de transformar essa prática pedagógica em ações que, de fato, fomentem o desenvolvimento de habilidades, como por exemplo, da autonomia (BRASIL, 2018).

O período de isolamento e a defasagem na aprendizagem dos alunos durante os dois anos longe da escola física, levou a enfoques ainda mais conteudistas nas atuais práticas pós isolamento. O que vem sendo exigido dos professores é uma preocupação em recuperar o que se foi perdido em questão de matéria, disciplina, deixando aquém as habilidades e competências dos alunos. Inclusive, a própria autonomia é percebida como um detalhe que não demanda tanta atenção em um momento no qual a exigência resume-se a conhecimento cognitivo de conteúdo e a nota.

O que eu percebo é que, no momento, o professor está realmente preocupado em suprir o que eles (alunos) perderam. (Professora AM)

A Secretaria da Educação quer pintar um quadro daquilo que eles querem ver. Eles olham para a AFA, veem que 80% estão avançados, mas olhando na realidade você percebe que é algo totalmente fora da curva. (Professor MR)

Tem uns professores que não se importam se você vai aprender. A gente fez a prova da AFA esses tempos atrás e o professor passou as respostas na lousa. (Aluno AC)

Apesar de o HTPC ser um espaço de possível colaboração e discussão coletiva entre os professores, na realidade, torna-se um momento de discussão dos “alunos problemas” e busca por resoluções rápidas das exigências externas, em especial, àquelas propostas pela Secretaria da Educação. As falas supracitadas esclarecem como a dinâmica de recuperação do tempo perdido vem sendo mascarada. São despejadas no professor cobranças irreais sem lhes oferecer meios e caminhos para cumpri-las. Intensifica-se o trabalho docente, aumentando o tempo e ampliando as tarefas, mas não o valorizam. (CANDAU, 2016).

Com a preocupação centrada na aprendizagem do conteúdo, as formações continuadas que poderiam ser ofertadas para os professores a fim de se discutir o que é autonomia e como as práticas pedagógicas podem auxiliar os alunos a alcançá-la, ficam em segundo plano.

Nas formações tem orientações para trabalhar autonomia, mas para que isso aconteça, eu preciso que o professor também tenha essa consciência. [...] Não dá para dizer que essa autonomia não tem formação, até porque é um tipo de formação que não basta aquela acadêmica, você precisa constantemente buscar, se atualizar, saber o que é necessário para seu aluno, conhecer sua comunidade, a dificuldade dos alunos, ser capaz de ouvir para poder trazer autonomia para os alunos. (D)

Esses professores acabam tendo que trabalhar muito mais com a indisciplina, com dificuldades externas, e tem menos tempo de desenvolver as habilidades previstas na BNCC, que são importantes. [...] Nós ensaiamos trabalhar alguns projetos que trabalhem autonomia, transdisciplinaridade, mas isso vai engatinhando enquanto outras coisas acontecem e roubam a nossa energia e foco. (CP)

Eu fui criada numa década em que as crianças eram engessadas, você tinha que dar autonomia para a criança, mas ao mesmo tempo, ela era engessada no sentido de que havia uma certa educação. A formação que eu tive era pautada no 'você vai ter que trabalhar com o aluno desse jeito, ele será engessado e você deverá formar o cidadão x'. Hoje em dia, com essas novas gerações imediatistas, eu me questiono como irei ensiná-los, sendo que a minha formação é antiga. (Professor IR)

As dissonâncias identificadas nas falas anteriores corroboram com a problemática, mais uma vez, da confusão sobre o que é autonomia. Enquanto a direção acredita que as formações realizadas nos encontros de HTPC são suficientes para orientar as práticas pedagógicas dos professores em relação ao desenvolvimento da autonomia, a coordenadora pedagógica consegue se aproximar um pouco mais da realidade do cotidiano escolar e entender as dificuldades que cercam essa necessidade formativa. Por fim, os professores denunciam em suas falas o quanto a autonomia não é um saber de importância na construção dos seus saberes profissionais.

Ribeiro (2019) critica o modelo de formação baseado nas políticas neoliberais para a educação, pois entende que estes apresentam grande defasagem no que diz respeito a uma formação teórica cujo enfoque seja o desenvolvimento humano. Além disso, esse viés neoliberal fragmenta as formações como se a aprendizagem também ocorresse de forma cindida. Por isso, a autora propõe que as formações iniciais e continuadas tivessem como eixo central a compreensão integral do sujeito em seu desenvolvimento.

Como a profissão do professor não é fundamentada apenas na formação acadêmica, a sua história enquanto aluno e suas crenças sobre a educação são de igual valor em sua prática,

o que precisa ser considerado em seu percurso formativo. Isso porque estas crenças podem influenciar em suas práticas e concepções sobre como o aluno desenvolve e aprende. Muitas vezes, mesmo os docentes praticando ações promotoras de autonomia com seus alunos, a falta de reflexão não abre espaço para o conhecimento deste potencial, tão pouco para melhorias e maior abrangência dentro do ensino. O conhecimento eficaz fica “mantido em segredo” (AQUINO, 2018).

Com o exposto, é visível o quão aquém as formações ainda se encontram em relação à construção de saberes a considerar o ser humano enquanto ser integral e completo. O conceito de autonomia e o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, tanto a formação inicial quanto a continuada não se preocuparam em desenvolver práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento dessas potencialidades. Desta forma, cabe ao professor interpretar e planejar em sua prática como irá atingir tais habilidades. Por isso, mais uma vez, destaca-se a premência em aproximar a escola pública da Universidade para a melhoria na formação docente. É preciso dar voz aos docentes e promover formações dentro dos espaços escolares, capazes de realmente suprir com as demandas dos professores (TARDIF, 2013).

Ademais, ao se pensar nestas demandas docentes, não se pode excluir as necessidades de um sujeito enquanto pessoa, para além de sua profissão. Almejar uma educação capaz de compreender a importância das interações e dos afetos no processo de desenvolvimento cognitivo é voltar o olhar para estes professores enquanto sujeitos completos. Assim como Shulman (2014) explicita que as bases de conhecimento do professor são constituídas por diferentes saberes, inclusive saberes enquanto ocupante do papel de aluno, Wallon (1986), por sua vez, também salienta que o desenvolvimento cognitivo perpassa pelo desenvolvimento afetivo e motor. Portanto, o professor é um ser total que assim precisa ser desenvolvido e evidenciado para, então, compreender a importância de buscar esta totalidade em suas práticas de ensino.

O educador deve ter suas ideias em constante evolução, estando em contato com a realidade, visando o interesse e bem-estar de todos. A escola tradicional privilegia demais o individualismo, dando atenção aos indivíduos de forma separada e isolada dos demais grupos que compõem e da realidade que os cercam. Quando as escolas se propõem a trabalhar em grupos, incentivando a cooperação, há uma aprendizagem muito mais favorável a um desenvolvimento solidário dos jovens e dos próprios docentes e gestores (GULASSA, 2010).

Para se chegar em uma escola enquanto uma instituição social, histórica, contextualizada capaz de ser um espaço que favorece a construção da pessoa, é importante desenvolver um olhar biológico-social-cultural, tanto para o aluno quanto para o professor, que busque a humanização da realidade. Além disso, é compreender que o processo de desenvolvimento não é só cognitivo, mas afetivo e motor (ALMEIDA, 2011).

Desta forma, o papel da escola é construído junto a todos que compõem: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e a comunidade. A participação de todos, visando uma aprendizagem significativa, promove um potencial enorme na formação das crianças e dos jovens. Por isso, uma gestão verdadeiramente colaborativa tem potencial para trabalhar certos desafios, bem como, atingir uma interpretação e expectativa em comum acerca do papel de cada um. Escolas mobilizadoras trabalham em equipe, promovem apoio às necessidades docentes, permitem a expressão e desenvolvem confiança entre todos os participantes. Por isso, é preciso pensar na escola como construção social, pois é no cotidiano em que as pessoas vivem, agem, pensam e interagem (ANDRÉ, 2003; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

As falas dos alunos a seguir sobre como eles enxergam a escola ideal demonstram esse cotidiano social e apontam questões importantes no desenvolvimento da pessoa para além do foco cognitivo.

Voltando para a pergunta da escola ideal, para mim essa escola teria professores fixos e que fossem mais do 'entretenimento', ou seja, que tentassem entrar mais no meu mundo, pois isso faz com que o aluno se interesse mais. [...] Além disso, mais aulas práticas, por exemplo, o professor de história poderia trazer mais filmes, o de ciências poderia nos trazer mais vezes no laboratório. Penso que a aula prática seria muito interessante. [...] Antes tinha muita coisa aqui na escola, cursos, festas. Quando eu estava no 6º ano, sonhava com as festas que tinha, no Halloween tinha essas festas legais. Agora não estamos tendo nada. (Aluno AN)

A gente saía da escola, mesmo que fosse no bairro, não ficava só preso aqui. A gente tinha um dia que vinha de fantasia. [...] Não tem aquele professor que me explica, que me ajuda a escolher um caminho a seguir. (Aluno AN)

Tinha psicólogo na escola! Mas tudo o que entra aqui, some. [...] Falta a questão de ver a parte humana. (Aluno MA).

[...] É óbvio que todo mundo precisa de psicólogo e é bom que os alunos tenham, pois a adolescência é a pior fase do mundo. (Aluno MI)

As falas dos alunos são carregadas de propostas que visam a melhoria da escola como espaço de desenvolvimento e relações humanas. Deve-se considerar, também, que a pandemia e o isolamento social consequente contribuíram para a mudança na dinâmica escolar, outrora com festas e concursos, e agora focada na recuperação de conteúdo. Mas se a escola é um espaço de construção social, como citado anteriormente por André (2003), a defasagem destes alunos após isolamento não se limita ao conteúdo, mas também as relações, apoios e trocas em suas relações.

Quando os alunos trazem a questão das festas e concursos da escola, estão falando sobre as relações humanas que também os desenvolvem, os afetam e promovem outros conhecimentos e habilidades. Quando retratam o professor “ideal”, também remetem às relações humanas, novamente a afetividade entra em cena como base da motivação, do interesse e do real aprendido. Por fim, quando apontam que a figura de um psicólogo seria fundamental, demonstram que a busca pela independência e a autonomia não se faz sozinha, mas com apoio (DANTAS, 2019).

Retoma-se aqui quão importante é a escola compreender seu papel enquanto meio responsável pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em especial, na adolescência, as relações grupais são fortalecidas, visto que a busca por essa identidade e autonomia acontece com e junto ao outro. E apesar de questionamentos serem importantes nesta etapa da vida, não é preciso relacionar a contradição enquanto hostilidade, pelo contrário. O professor que norteia e coordena seus alunos deve-se lembrar de organizá-los enquanto um coletivo, ou seja, promover um grupo no qual todos tenham responsabilidade. Em complemento, a própria escola, enquanto unidade, precisa desenvolver a coletividade e a responsabilidade a partir do diálogo das ações individuais em reflexão para ações mais coletivas (ALMEIDA, 2012).

A escola é palco das relações humanas. Portanto, a educação é responsável pelo desenvolvimento humano integral, permitindo com que estas relações de fato aconteçam. Docentes, discentes, diretor, coordenador pedagógico, família e toda a comunidade constituem a educação e, desta forma, devem dialogar de maneira colaborativa para buscar a formação de crianças e jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou analisar como a autonomia foi trabalhada pela escola durante o período da Pandemia e no retorno às aulas presenciais. Para alcançar este propósito, buscou-se, primeiramente, um referencial teórico de pesquisas correlatas cuja temática ou metodologia estivessem em congruência com as intenções deste trabalho. Em seguida, foi realizado um breve estudo para verificar se e como a autonomia é trabalhada na BNCC. Os objetivos específicos foram alcançar a partir dos instrumentos de coleta de dados como entrevistas semidirigidas e grupos de discussão. A utilização destes instrumentos permitiu identificar as concepções de autonomia subjacentes à narrativa do diretor, do coordenador pedagógico, dos professores e dos alunos. Ademais, o grupo de discussão com os docentes, proporcionou reflexões acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a promoção da autonomia dos alunos. O grupo de discussão com os discentes também promoveu reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes e sobre a relação professor-aluno. Por fim, junto a esta pesquisa, nos apêndices, é apresentado o material teórico-prático com casos de ensino e discussões para a formação inicial e/ou continuada dos professores sobre práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos e analisados através da análise de conteúdos apontam algumas importantes categorias que foram discutidas, a saber: a autonomia, as necessidades formativas, as dificuldades práticas e a interação comunidade e escola. A partir das discussões realizadas junto aos resultados, pode-se destacar alguns eixos fundamentais apontados por esta pesquisa.

A questão do conceito de autonomia mostrou-se bastante contraditória e diversa entre os discursos dos formadores na escola, dos discentes e docentes. De um lado há expectativas que visam um amadurecimento natural do adolescente, sendo a autonomia compreendida como uma obediência por iniciativa própria e maiores capacidades de organização em sala de aula. Apesar do discurso apresentar uma ideia de autonomia enquanto pensamento crítico, liberdade e responsabilidade, na prática, as ações voltaram-se mais para a cobrança de posturas “corretas” em sala de aula. Do outro lado, os discentes esperam que a escola os auxilie neste desenvolvimento autônomo e se preocupam com questões que vão para além do ensino conteudista. É preciso entender quais são as expectativas de todos que compõem o ambiente escolar para que, de fato, essas necessidades sejam atingidas, promovendo uma educação que vise o desenvolvimento integral do aluno.

Outro ponto de destaque refere-se às práticas pedagógicas promotoras de autonomia que veem acontecendo de forma não planejada e espontânea. Especialmente, pelo acontecimento histórico da Pandemia, o isolamento social, e a necessidade da escola e dos professores de se adaptar à realidade vigente, muitas destas práticas voltaram-se apenas para a tentativa do ensino do conteúdo. Com o fim do isolamento, as dificuldades e abismos deixados pela Pandemia exigem destes professores a recuperação dos conteúdos perdidos, deixando de lado outras questões que, não só são importantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas também são fatores que favorecem a aprendizagem. Desta forma, as práticas hoje utilizadas pelos professores não estão alcançando os alunos, pelo contrário, passa-se a impressão que a educação básica caminhou para trás e voltou-se a preocupação exclusivamente com “passar o aluno”. Por outro lado, dar voz a estes alunos mostra o quanto os próprios discentes têm muito a contribuir em sua aprendizagem e o quão importante a relação aluno-professor se faz.

Em relação à interação aluno-professor, os resultados apontam que o afeto nesta relação auxilia e promove uma aprendizagem cognitiva e experiencial. Os alunos relatam que professores mais abertos, cuja prática pedagógica permite uma relação cheia de emoções, experiências, vivência e diálogos são aqueles que mais os motivam a aprender e os ensinam a pensar por si próprios, enxergando o futuro com maiores possibilidades. Essa relação afetiva em conjunto com uma prática pedagógica planejada permite com que o desenvolvimento autônomo do aluno seja promotor de pensamento crítico, de protagonismo e de responsabilidade. Ademais, esta relação evidencia um olhar para o discente enquanto unidade, favorecendo a dimensão da pessoa, que é composta pelo ato motor, a cognição e o afeto.

Entretanto, é inegável que o professor segue vivenciando a profissão de forma solitária, com pouca colaboração especialmente de atores da educação que compõem outros cargos. Além disso, as formações que deveriam amparar o professor na aprendizagem de saberes profissionais, não está atingindo-o de forma positiva. As formações continuam sendo predominantemente afastadas da realidade deste professor, o que vem o desencorajando. A crítica da Universidade estar ausente da realidade para qual ela deveria servir, segue sendo presente. Por isso, para a educação ter professores que se preocupem em desenvolver em seus alunos não somente os conteúdos, mas também, habilidades e competências para a vida, é preciso que os saberes destes professores sejam enaltecidos, através de uma construção colaborativa de novos saberes.

Por fim, a escola enquanto meio físico também pode ser um espaço de promoção de autonomia bastante importante. Para isso, faz-se primordial que a comunidade se sinta parte da escola, isto é, seja construtora das relações nestes espaços. Uma escola que afasta a comunidade de si, não consegue olhar para o aluno dentro do contexto que ele vive e, assim, a educação não será integral. Além disso, apesar da escola ser entendida como uma “unidade escolar”, na prática, esse espaço se encontra aquém das possibilidades de diálogo em uníssonos, isto é, a ação que deveria partir de todos, se faz, atualmente, de forma centrífuga, na qual cada um age separadamente.

Todos esses pontos acima citados merecem maior aprofundamento e pesquisa para que se continue compreendendo os papéis dos atores escolares, a importância da comunicação e do diálogo entre todos, desde as diretrizes e normas educacionais, até a comunidade que envolve a Instituição Escolar. É possível e é responsabilidade da escola formar o aluno de forma completa. Um adulto autônomo consegue tomar melhores decisões para si, para a comunidade e para sociedade em que vive, portanto, é indispensável que se trabalhe essa habilidade com planejamento e com colaboração.

Como parte dos objetivos específicos desta pesquisa, elaborou-se um material cuja intenção é servir de auxílio em formações docentes proporcionando reflexões frente a alguns conflitos vivenciados após o período de isolamento social, dentre outros comuns ao trabalho com adolescentes, faixa etária escolhida para a pesquisa. O material, desenvolvido no formato de e-book (livro digital), apresenta casos de ensino que permitem abrir espaços para a discussão de potencialidades e ações para uma educação que vise o desenvolvimento autônomo compreendido por esta pesquisa. Espera-se que este material sirva de apoio às escolas e possibilite momentos de reflexões e diálogos.

A experiência de realizar esta pesquisa no Mestrado Profissional em Educação me foi enriquecedora, pois me permitiu desenvolver uma reflexão crítica sobre minha prática profissional docente. A possibilidade de refletir o meu trabalho abriu perspectivas não só profissionais, mas também pessoais que realmente quebraram crenças e permitiram o meu crescimento e uma mudança significativa em sala de aula. Hoje me percebo muito mais como pesquisadora e, após o mestrado, junto a oportunidade de estudar teorias e autores que entendem e compartilham das minhas inquietações, percebo que posso e devo contribuir.

Felizmente, agora entendo, que ser professora é uma constante construção e a pesquisa me permite ir além da idealização de uma educação melhor ou de um sistema educacional melhor; esta pesquisa e o mestrado, no geral, me ensinaram a importância de olhar a realidade material e de partir dela para se pensar qualquer mudança. Hoje, me aproximo cada vez mais da professora que sempre desejei ser: aquela que constrói junto a seus alunos uma realidade melhor dentro da realidade possível.

O que aprendi com o mestrado e com esta pesquisa fazem parte do meu dia a dia profissional, da minha sala de aula. E é fantástico ver os resultados e as discussões propostas aqui, sendo validadas em minha própria atuação. Espero que esta pesquisa sirva e contribua para muitas outras, sendo um referencial para novos pesquisadores; espero também poder continuar trilhando o caminho da docência e da academia que me são tão caros. Não consigo mais separar a docência da pesquisa e nem acho que deveria. Agora é dar uma breve respirada, e seguir em frente, com o doutorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: cognição, corpo e afeto**. São Paulo: Editora Segmento, 2011. 13 p. (História da Pedagogia).

ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 71-87.

AMARAL, S. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Cap. 5. p.77-94.

AMARAL, C. B. **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: um enfoque na dimensão socioafetiva**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J.; OLIVEIRA, A. J.; ALVERNAZ, A.; VIANNA, J. A. A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal Of Physical Education**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 3052, 12

jun. 2019. Universidade Estadual de Maringá.
<http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3052>.

AQUINO, D. A. N. **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS**: uma análise das crenças, ações e reflexões de uma professora de inglês (le). 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ARAUJO, G. B. S. S.; OLIVEIRA, E. C. Flexibilização Curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e004, 2021. Disponível em:
<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/982>. Acesso em: 3 jul. 2021.

AUTONOMIA. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2022.
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia/>. Acesso em: 12 de março de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALIL, A. M. G. C. **Afetividade e Docência**: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2005.

CANDAU, V. M. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n.2, p. 298-318, ago./dez. 2016.

CASTRO, S. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógica. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CONRAD, V. L. D. **Jovens em cena**: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

DEBUS, J. C. S. **Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças**. 2018. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 59-70.

- DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Cap. 4. p. 61-76.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n.24, p. 2013-225, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FULLAN, M. HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho da equipe na escola. Porto: Editora Porto, 2001. P. 71-109.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019 E-book.
- GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Cap. 6. p. 95-118.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-18.
- MAHONEY, A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Cap. 1 p. 13-24.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, n° 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.
- MARTIN, R. W. S. **Modelagem matemática e autonomia**: um olhar para atividades no ensino fundamental. 2019. 121 f. Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.
- MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017. 96 p.
- MENDONÇA, A. T. P.; COSME, A. A Transformação Das Práticas Profissionais Docentes Tendo Como Referência A Metodologia Telessaltnm: um estudo de caso do programa autonomia. **Revista Labor**, [S.L.], v. 1, n. 19, p. 133, 7 nov. 2018. Revista Labor. <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i19.32836>.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONETTI, V.; CARVALHO, P. R. **Adolescência**: aspectos médico sanitários e psicossociais. São Paulo: Instituto de Saúde, 1978.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

PINTO, H. D. S. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 ago. 2022.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Cap. 2. p.25-46.

PUHL, N. M. **Atividades investigativas no estudo da termodinâmica**: incentivando a autonomia do estudante. 2017. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 13 dez. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/2154>>

RIBEIRO, M. A. M. **Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes**. 2019. vii, 78 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem**: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, M. S. B. **As atividades de produção escrita no livro didático e o desenvolvimento da crítica e da autonomia no aluno autor**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, M. N. M.; FERREIRA-SILVA, M. N.; SILVA, Walkyria P. M. AUTONOMIA PARKATÊJÊ PARA PRESERVAR SUA LÍNGUA NATIVA: me ikwy tekjê ri. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 140, p. 809-825, 13 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016125693>.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio 2013.

TURCI, R. L. **O artigo definido e propostas de exercício sob um viés predicativo e enunciativo**: consciência gramatical, criatividade e autonomia. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística e Língua Portuguesa., Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

WALLON, H. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL, B. J. (org). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 54-66.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O DIRETOR E O
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Eixo:	Pergunta	Objetivo específico
FORMAÇÃO - No HTPC	<p>Como você trabalha o currículo com os professores?</p> <p>Como é relacionada a BNCC com a prática dos professores? Quais as orientações da direção?</p>	Identificar como o Diretor/Coordenador trabalha a formação dos professores nos HTPCS
FORMAÇÃO NA PANDEMIA	<p>Na pandemia, como foram realizadas as reuniões (comumente realizadas nos HTPCs) com os professores?</p> <p>Houve necessidade de readaptação prática do currículo? Como ela foi orientada?</p> <p>Como foi observar o desenvolvimento do professor na pandemia?</p>	Identificar como os HTPCS foram realizados ao longo da Pandemia
AUTONOMIA - Concepção da Escola	<p>Como a escola entende a importância de se trabalhar a autonomia de seus alunos?</p> <p>Há projetos e/ou orientações para os professores trabalharem a autonomia de seus alunos? Quais são?</p> <p>Você observa que os professores trabalham a autonomia?</p> <p>Como você acredita que a escola (também enquanto ambiente físico) pode promover mais autonomia dos alunos?</p>	Identificar como a temática da autonomia dos alunos é abordada pela escola e como é orientada para a prática do professor em sala de aula

	<p>Durante a pandemia, como você observou a questão da autonomia dos alunos?</p> <p>Como os professores trabalharam essa questão?</p>	
--	---	--

APÊNDICE B – ROTEIRO DO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS PROFESSORES

Momentos	Perguntas	Objetivos
<p align="center">Aquecimento (Sobre a prática na pandemia)</p>	<p>Iniciar com agradecimento pela participação e colaboração com a pesquisa, identificar os professores/ disciplinas que lecionam.</p>	<p>Conhecer os professores e identificar suas áreas de atuação.</p>
<p align="center">Discussão central (sobre formação, autonomia e práticas pedagógicas)</p>	<p>Como vocês receberam as formações durante a Pandemia? Foi possível orientar a prática de vocês durante as aulas online?</p> <p>Como foram as práticas de vocês na Pandemia, com quais aspectos vocês se preocuparam mais?</p> <p>Como vocês perceberam a autonomia dos alunos neste período? Como está sendo agora no retorno às aulas presenciais?</p> <p>Como vocês buscam trabalhar a autonomia dos alunos? Foi diferente durante a Pandemia?</p> <p>Considerando suas experiências, quais práticas vocês observam que promovem a autonomia do aluno? (dê exemplos)</p>	<p>Identificar como os professores apreenderam as formações ao longo da pandemia.</p> <p>Identificar como os professores entendem e trabalham a autonomia de seus alunos, bem como o que foi diferente na pandemia.</p> <p>Identificar práticas que eles utilizam para a promoção da autonomia e quais as dificuldades que encontram para executá-las.</p>

	Quais os desafios encontrados para a promoção da autonomia dos alunos?	
Encerramento	<p>De que tipo de apoio vocês sentem falta para desenvolver esse trabalho?</p> <p>O que, durante a trajetória formativa de vocês, ajudou a desenvolver práticas pedagógicas promotoras de autonomia?</p>	<p>Identificar as necessidades docentes de apoio</p> <p>Identificar os apoios durante as formações</p>

APÊNDICE C – ROTEIRO DO ENCONTRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS ALUNOS

Momentos	Perguntas	Objetivos
Aquecimento	<p>Agradecimento pela participação dos alunos no grupo de discussão/ identificação dos alunos e 1 pergunta norteadora:</p> <p>Como foi ter aula na pandemia?</p>	<p>Identificar as perspectivas dos alunos sobre as aulas no período de pandemia, dificuldades e mudanças.</p>
Discussão central	<p>Pensando desde o 1º ano, até agora, o que vocês acham que mais mudou em vocês? Quais são essas mudanças?</p> <p>Agora que estão no 9º ano, quais as expectativas para o Ensino Médio? Vocês se sentem preparados?</p> <p>Como vocês acham que a escola ajudou vocês durante a formação? Ela ajuda vocês se sentirem prontos para os próximos anos?</p> <p>Quais professores ajudaram vocês ao longo da formação? O que eles fazem em sala de aula que proporcionam essa ajuda?</p> <p>Vocês acham que é importante ser uma pessoa autônoma?</p> <p>Vocês acham que os professores ajudam vocês a serem autônomos? Como?</p>	<p>Identificar como os alunos percebem a autonomia em seu dia-a-dia.</p> <p>Identificar quais práticas da escola/dos professores o aluno acredita que o auxilia na formação.</p>

Encerramento	Como vocês acham que deveria ser uma escola autônoma? O que essa escola ofereceria ao aluno? E os professores? Como seriam as aulas?	Identificar propostas de mudanças e motivações
--------------	--	--

APÊNDICE D – MATERIAL TEÓRICO-PRÁTICO – PRODUTO

Segue o link para acesso ao e-book desenvolvido como produto do Mestrado Profissional em Educação.

<https://drive.google.com/file/d/14zi2EoKpmRF-mEt0BSQXGHDb08AbgJC9/view?usp=sharing>

APENDICE E – MEMORIAL DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Giovanna Guarnieri Sudário

**OS CAMINHOS PARA UMA CONSTRUÇÃO
DOCENTE**

Taubaté – SP
2022

Giovanna Guarnieri Sudário

OS CAMINHOS PARA UMA CONSTRUÇÃO DOCENTE

Memorial apresentado para as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientador(a): Prof(a) Dr(a). Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

**Taubaté – SP
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, especialmente a minha mãe, professora que me ensinou muitas lições da vida e me orientou e apoiou para iniciar o Mestrado. Agradeço também ao meu namorado, Lucas, por não me deixar desistir de seguir a carreira docente e por me apoiar todos os dias em minha jornada profissional. Agradeço a minha professora da graduação Ana Cristina por me auxiliar na inserção do mundo acadêmico, orientando meus passos e possibilitando a abertura de importantes portas em minha vida.

Por fim, agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Unifap pelo acolhimento e ensinamentos logo no início desse caminho. A atenção e o cuidado proporcionados são de muita valia e apreço e fazem uma diferença inimaginável. O companheirismo dos colegas também vale uma ressalva e agradecimentos.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”.

Paulo Freire

RESUMO

A formação docente perpassa por caminhos que são construídos com saberes adquiridos durante toda a nossa vida. Entretanto, para afirmar a profissão docente é necessário refletir criticamente todo o processo da construção do professor. Desta forma, a proposta de escrever um memorial tem como objetivo analisar, através de uma narrativa cronológica, como os momentos de formação da minha vida favoreceram a aquisição de saberes hoje utilizados na profissão docente. Para isso, realizou-se uma reflexão crítica com base em uma bibliografia acerca da formação docente e da aquisição dos saberes profissionais docente. Entende-se que o presente memorial permitiu identificar importantes momentos que refletem em minhas ações como professora, a partir das quais se torna possível questionar se tais atitudes são eficazes para o ensino. Ademais, a escrita também desencadeou pontos de reflexão para mudanças de crenças em relação à docência, o que auxilia no desenvolvimento profissional e motiva a constante releitura do profissional que se é e o que se almeja ser.

Palavras-chave: Memorial De Formação. Formação Docente. Educação.

ABSTRACT

THE PATHS TO A TEACHER CONSTRUCTION

Teacher training runs through paths that are built with knowledge acquired throughout our lives. However, to affirm the teaching profession, it is necessary to critically reflect the entire process of teacher construction. Thus, the proposal to write a memorial aims to analyze, through a chronological narrative, how the moments of formation in my life favored the acquisition of knowledge currently used in the teaching profession. For this, a critical reflection was carried out based on a bibliography about teacher education and the acquisition of professional teaching knowledge. It is understood that this memorial allowed me to identify important moments that reflect on my actions as a teacher, from which it becomes possible to question whether such attitudes are effective for teaching. In addition, writing also triggered reflection points for changes in beliefs in relation to teaching, which helps in professional development and motivates the constant re-reading of the professional who one is and what one aspires to be.

Key words: Training Memorial. Teacher Training. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 MÉTODO	9
3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	10
3.1 EIXO 1 – DESCOBRIR-SE PROFESSORA	10
3.2 EIXO 2 – TORNAR-SE PROFESSORA	13
3.3 EIXO 3 – AFIRMAR-SE COMO DOCENTE	19
4 CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS	2

1 INTRODUÇÃO

O caminho a ser percorrido para a formação docente não é único, tão pouco linear. Conhecer a seus próprios percursos, as nuances, os obstáculos, as pausas e as necessidades de encontrar novos destinos permite ao profissional refletir sobre sua história retirando da mesma, saberes que certamente favoreceram sua atuação profissional.

Entretanto, o processo de conhecer a si mesmo é bastante difícil sem uma orientação que lhe permita refletir a partir de referências. Enquanto psicóloga, o processo de terapia me possibilita alcançar o autoconhecimento, tornando-me uma terapeuta melhor para meus pacientes, visto que consigo trabalhar atitudes empáticas e tomar decisões fundamentadas em teoria e confiança em meu próprio trabalho.

Na área da educação, a construção do autoconhecimento profissional é tão importante quanto ao pessoal. Por isso, ao buscar um caminho que me permita reconhecer-me como profissional docente, deparo-me com a importante tarefa de refletir a minha construção como professora através da escrita do presente memorial.

Apesar de ser predominantemente narrativo, o memorial também comporta um discurso argumentativo permitindo aquele que escreve, revisitar a memória de suas vivências, porém com um olhar crítico e reflexivo, especialmente com o objetivo de compreender como a trajetória percorrida participa em sua constituição profissional atualmente (GATTI et al, 2019).

Para Prado e Soligo (2005) um memorial de formação é um gênero que vem crescendo especialmente na área da educação, pois através de sua escrita, abre-se a possibilidade ao profissional ou ao estudante de sentir-se protagonista de sua própria atuação e formação. Além disso, a valorização das histórias narradas por professores, isto é, a exposição de suas vivências e reflexões permite compartilhar as experiências com outros profissionais possibilitando formações que aproximam a teoria aprendida nas universidades da vivência real das escolas.

No memorial de formação, o autor do texto é também o personagem principal da história e, por isso, os acontecimentos são descritos em primeira pessoa do singular, em uma sequência definida e a partir de memórias escolhidas pelo narrador para serem recontadas e refletidas (PRADO; SOLIGO, 2005).

Com o exposto acima, penso que a oportunidade de refletir sobre minha profissão é tão importante quanto a de refletir sobre minha vida pessoal e desta forma, este memorial tem como objetivo fundamental não somente me permitir viajar em minhas memórias, mas principalmente compreender como as atitudes e caminhos que tomei são tijolos que hoje utilizo para construir

a profissional que sou. Além disso, também poderei refletir sobre o amanhã e manter presente em minha vida esse movimento de (re)construção sempre que julgar necessário.

Para realizar o objetivo proposto, a narrativa deste memorial se apresenta dividida em três eixos os quais apresentam um momento formativo junto a trajetória pessoal concomitante a este período. No Eixo 1, intitulado “Descobrir-se Professora” é relatado sobre a minha infância e adolescência destacando a formação na educação básica e as primeiras inclinações para a profissão docente. No Eixo 2 “Tornar-se Professora” é abordado o percurso no Ensino Superior e as primeiras experiências como professora, destacando alguns sentimentos em relação a profissão e os caminhos escolhidos. No Eixo 3 “Afirmar-se Docente” é relatado a vivência atual do mestrado e as mudanças na carreira a partir desta nova experiência. Por fim, apresenta-se uma conclusão dos principais pontos refletidos ao longo da narrativa do memorial para completar o objetivo proposto.

2 MÉTODO

Para a realização deste memorial de formação, optou-se pela narrativa cronológica dos eventos destacando-se aspectos que possibilitem uma reflexão crítica fundamentada nos autores selecionados. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de buscar fundamentação teórica ao texto narrativo escrito pela autora.

Segundo Prado e Soligo (2005), a narrativa é um tipo de discurso cujo propósito é relatar uma sequência de acontecimentos os quais aquele quem escreve sente-se à vontade e desejo de revelar. Os autores apontam que a narrativa se fundamenta em dois aspectos essenciais, sendo eles a sequência de acontecimentos narrada e a valorização de tais acontecimentos. Desta forma, o conteúdo apresentado através da narrativa é construído a partir de partes escolhidas, muitas vezes carregadas de significado para aquele que narra. O critério para a seleção e sequenciamento da história a ser narrada é sempre uma prerrogativa do narrador apesar de remeter a história de quem lê, podendo ser interpretadas de múltiplas maneiras.

Com isso, utilizou-se para o presente memorial, uma narrativa cronológica e linear visto que os eventos em destaque seguem a ordem dos acontecimentos na qual tal opção de narração permitirá melhor compreensão dos fatos pelos leitores.

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 Eixo 1 - Descobrir-se professora

Toda criança já ouviu, pelo menos uma vez em sua vida, a seguinte pergunta: *O que você quer ser quando crescer?* Comigo não foi diferente, mas se minha memória não falha, eu nunca tive uma resposta única para essa pergunta. A princípio eu respondia "astronauta", pois era fascinada pela Lua e acreditava poder viajar até lá; posteriormente, passei pela fase de ser "cantora", e mais próximo a adolescência passei a dizer que desejava ser "cientista", sonhando até mesmo em ganhar um prêmio Nobel. Entretanto, até meus doze anos, eu jamais pensaria em ser professora, apesar de várias vezes eu brincar de "escolinha" como qualquer outra criança.

Porém, isso começou a mudar. Eu me recordo quando a minha mãe me presenteou com um livro chamado "Fala sério, professor!" da Thalita Rebouças. Eu estava na 6ª série do Ensino Fundamental II quando o li. De forma bastante sucinta, a história do livro apresenta a personagem Malu relatando toda sua vivência escolar e sua relação com os professores, em especial a professora Ângela Cristina, que lhe ensinou lições muito além das aulas de português e matemática.

A professora fictícia tocou-me de uma maneira tão profunda, que passei a perceber os meus próprios professores com outro olhar, muito mais respeitoso, compreensivo e repleto de admiração. Desta forma, tal admiração começou a abranger não somente a figura dos meus professores, como também para a profissão em si. E se com meus treze anos eu não era capaz de entender o poder da leitura, jamais compreenderia em tal época que grande parte do apreço pela profissão encontrava-se dentro da minha própria casa, afinal eu era criada por uma professora.

Minha mãe, Alice, tem licenciatura em Biologia e ao longo de sua vida se especializou em Educação Especial. Trabalhou em uma escola voltada para Educação Especial na Prefeitura de Taubaté, primeiro como professora auxiliar e, posteriormente, assumindo algumas turmas de adultos deficientes auditivos através do Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho da minha mãe sempre esteve muito presente em minha vida, pois incontáveis vezes eu passava o contraturno da minha escola em seu local de trabalho. Participava de todas as festividades, desde dançar em festas juninas ao coral de LIBRAS no final do ano. Todo esse envolvimento com a educação especial foi muito natural para mim, e mesmo sem intenções, hoje consigo compreender o quanto conviver com pessoas deficientes me ensinou desde muito

nova a respeitar as diferenças e a entender que pessoas aprendem em ritmos diferentes e de formas diversas.

Os autores Lessard e Tardif (1996; 1999 apud. TARDIF; RAYMOND, 2000) realizaram uma pesquisa cuja proposta era identificar fontes pré-profissionais na construção dos saberes docente, tendo em vista que estes são também constituídos a partir da história pessoal e social dos professores. Como resultado do trabalho, os autores notaram que muitos professores identificam a escolha pela profissão a partir de paixões infantis e/ou através de socializações antecipadas muito comum em famílias compostas por professores.

A vivência, quase em tempo integral, no ambiente escolar, observando não somente o papel como aluna, mas as atitudes e ações da minha mãe como professora, certamente influenciaram, mesmo que posteriormente, em minhas crenças acerca da educação e do papel do professor tendo em vista minhas escolhas profissionais e áreas de atuação.

Além dos contextos vivenciados junto a minha mãe e graças ao esforço dela, sempre tive o privilégio de estudar em escolas particulares. Em meu próprio colégio também estudei com outras crianças deficientes: havia um menino com paralisia cerebral e outro diagnosticado com transtorno do espectro autista, sendo este segundo, um dos meus melhores amigos da escola.

Apesar da escola oferecer a possibilidade de inclusão, comecei logo a notar que esta se dava às avessas. Os professores não conseguiam manejar a aula com o aluno autista, pois ele não conseguia ficar em silêncio e ficava andando de um lado ao outro conversando com os colegas, jogando objetos ao chão e, até mesmo, apagando o conteúdo da lousa. A dificuldade dos professores era tamanha que um dia a professora de História começou a chorar no meio da aula, retirou um remédio da bolsa e pediu para um aluno buscar um copo d 'água. Fiquei comovida com a professora, quase chorei junto e me questioneei, pela primeira vez, o que é realmente ser professor.

Quando chegou o ensino médio precisei mudar de escola, uma vez que na anterior era oferecido apenas o ensino infantil e fundamental. Graças a muito esforço, consegui uma bolsa de estudos em uma escola que ofertava apenas o ensino médio e era totalmente focada em preparar seus alunos para as universidades, especialmente a pública, com os vestibulares mais concorridos. A mudança de ambiente foi drástica, me senti transformada em um número quando em minha primeira avaliação neste novo lugar, vi que as notas eram expostas em murais com o número de registro dos alunos. Então me deparei com a Educação enquanto produto.

Apesar da qualidade do ensino no que se refere a conteúdo ser inquestionável, o que levantou meus primeiros questionamentos acerca da Educação no Brasil foram as práticas

avaliativas extremamente coercitivas, desestimulantes e pautadas em uma filosofia de meritocracia que nos era vendida como ouro, bem como o afastamento do professor-aluno, que em sua maioria (salvo alguns que faziam a diferença) preocupavam-se apenas em transmitir um saber pronto, *quadrado* para o aluno entrar em uma Medicina ou Engenharia.

Como citado por Tardif e Raymond (2000), os saberes base para a atuação docente são constituídos para além da formação formal do profissional. Tais saberes também são construídos ao longo das experiências históricas e sociais e, por isso, se faz tão importante revivê-las ao longo do memorial a fim de refletir sobre as possíveis crenças nascidas outrora, mas presentes nas práticas atuais do professor, assim como em sua identidade profissional.

O autor Marcelo (2009) aponta que a identidade profissional é a forma como docentes se definem, sendo esta uma realidade que se desenvolve. Em resumo, o autor salienta que nossas horas de observação enquanto alunos criam o sistema de crenças sobre o ensino, entretanto, com o processo de reflexão, estas observações podem auxiliar na interpretação de suas experiências de formação.

Desta forma, as minhas experiências no ensino fundamental e no ensino médio, apesar da discrepância, hoje me auxiliam a perceber atitudes que são repetidas por mim como professora sem passar por reflexões separando-as das minhas vivências e experiências, para então buscar um fundamento teórico que valide ou não as práticas pedagógicas ou atitudes propostas em aula.

No processo de autoconhecimento e agora também com a escrita do presente memorial, consigo perceber inquietações deste momento presente atualmente em minha vida e que, de certo modo, me guiam para o caminho o qual almejo traçar para construir-me como professora. Arrisco-me a dizer que poder lecionar reconhecendo a diversidade do aluno, suas necessidades, formas de aprender e o seu ritmo é uma preocupação tão viva e presente em meu dia a dia como profissional, justamente porque não desejo a nenhum aluno meu que se sinta tão desmotivado e inválido quanto eu me senti quando um professor de matemática disse na frente de toda a sala que quem não tivesse acertado um certo exercício de logaritmos era muito “burro”.

Devido a necessidade de tirar as melhores notas para não “*passar vergonha*” na frente dos meus amigos, comecei a repensar minha forma de estudar. No período da tarde, eu e meus colegas ficávamos na escola para os plantões de estudo e para estudarmos em grupo. Alguns desses colegas apresentavam bastante dificuldade em matérias como Português, História e Biologia e eu, como costumava a não ter problemas com elas, passei a ajudá-los. Como não ficava ninguém nas salas e sobravam alguns gizos, geralmente eu tentava explicar através de

desenhos e histórias que eu inventava e começou a dar certo, meus amigos já estavam conseguindo fugir da recuperação. Foi nesse momento que me deparei com a palavra “dom”.

Comecei a acreditar que para ser professor era preciso nascer com uma espécie de vocação. Minha mãe havia saído do ensino especial e estava lecionando na rede pública para alunos do quinto ao nono ano e sempre era chamada para ser paraninfa, então ela também tinha vocação. Fazia todo o sentido eu também saber ensinar bem. Tal fantasia foi se fortalecendo ainda mais quando outros alunos começaram a me procurar para ajudá-los com as matérias citadas e eu comecei a acreditar que aquele seria um bom caminho a seguir.

Entretanto, mesmo acreditando que havia descoberto minha vocação, a profissão docente não era atrativa o suficiente para mim. Quando chegou a época de fazer o vestibular, aquela pergunta “O que você quer ser quando crescer?” ainda pairava no ar e eu não fazia ideia da resposta, apenas recorro-me de comentar com minha mãe que não sabia o que fazer e então escutar: “Eu pago qualquer faculdade para você, mas não vira professora não”.

Minha mãe sofria muito em sala de aula, ela ficava horas preparando aula, corrigindo provas, preenchendo diários, e ainda cuidava da casa, de mim, da minha irmã e mal tinha tempo para ela. Quando ela me falou para eu não ser professora, sabia que sua intenção era me proteger de tamanho sofrimento.

Para o vestibular, como ainda não estava certa de qual profissão seguir, apostei em Medicina, Biomedicina e, por último, Psicologia, a qual resolvi cursar. Apesar de me afastar da educação, algumas questões ainda estavam presentes em mim e a faculdade me permitiu mantê-las vivas.

3.2 Eixo 2 - Tornar-se professora

Às vezes penso que caí de paraquedas na Psicologia. Eu não sabia se iria gostar, mas resolvi arriscar. Após o susto inicial de entrar no ensino superior, comecei a perceber o quanto estava adorando a faculdade escolhida. Descobri o que era pesquisa científica e mergulhei no universo de Congressos, Workshops, Semanas da Psicologia, participei como ouvinte e, algumas vezes, como comissão organizadora do evento. Os contatos com as diversas áreas da psicologia foram aumentando, entretanto, somando as atividades curriculares, extracurriculares e estágios fui me vendo novamente embarcando na área da Educação.

Impossível não citar Elizete, a professora que me mostrou na prática como é possível lecionar com amor. Gosto de brincar que ela levava Vygotsky consigo, pois suas aulas de Psicologia da Aprendizagem extrapolavam a teoria. Consigo recordar todos os trabalhos que

realizei para essa disciplina, aprofundamos em Piaget, Vygotsky e Wallon. Especialmente este último autor ainda me é muito querido quando penso em educação com afeto.

Depois a disciplina de Psicologia Escolar deu continuidade ao currículo e, desta forma, pude aprofundar em leituras muito mais críticas acerca do ensino e da educação. Vários livros me chamaram a atenção, justamente porque eles falavam sobre a mercantilização da educação, dos problemas que a lógica da meritocracia trazia como consequência, incluindo o fracasso escolar, e, especialmente de como a psicologia fortaleceu esse tipo de pensamento em uma época de intenso diagnóstico dentro da escola e da patologização.

Poder conhecer de uma forma discutível sobre os problemas que já me despertavam certo incômodo na adolescência fez com que novamente eu me voltasse à área da Educação estando, então, decidida a fazer meus estágios na área da Psicologia Escolar.

Assim, meu primeiro estágio dentro da faculdade não poderia ser num lugar diferente do que a escola de Educação Especial na qual minha mãe havia trabalhado anteriormente. Neste estágio pude trabalhar com uma turma de deficientes auditivos de 4 à 8 anos que fazia o reforço com uma professora pedagoga, além de aprenderem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Como era um estágio de observação, não houve um trabalho de intervenção da minha parte, porém pude acompanhar o processo de desenvolvimento e graças ao acolhimento da professora, aprendi muito, inclusive um pouco de LIBRAS.

Em seguida, na mesma escola, pude trabalhar com um grupo de adolescentes deficientes intelectuais, maiores de 16 anos que estavam aprendendo habilidades sociais para serem inseridos no mercado de trabalho, visto que era uma preocupação da escola o desenvolvimento da autonomia destes jovens. Este segundo estágio foi tão significativo que se concretizou como tema da minha pesquisa de conclusão de curso, e posteriormente, como a publicação de um capítulo de livro.

Apesar das felizes experiências, quando chegou o momento de eleger, ainda na matrícula, o estágio almejado, descobri que o número de professores orientadores em Psicologia Escolar era mínimo e a fila de alunos que desejavam esta vertente era gigantesca. Apliquei mesmo assim, porém os dias foram passando e comecei a ver meu estágio ficar cada vez mais distante. Por questões financeiras, não seria possível deixar esta disciplina para depois, sem contar que era significativa a vontade de me formar dentro do prazo estipulado pelo curso e junto a minhas colegas. Então acabei optando por fazer a disciplina de Gestão.

Todavia, o fato de mudar a ênfase do meu estágio não abalou minha vontade de seguir para a Psicologia Escolar, apesar de não poder cursar a matéria, fiz questão de pegar com meus colegas todos os textos trabalhados em aula e pude lê-los ainda durante a faculdade.

Por outro lado, apesar da intensa paixão nascente pela Psicologia Escolar e da Aprendizagem, outras circunstâncias também me fizeram retomar a vontade de lecionar. A começar pela professora Ana Cristina, fundamental para estruturar a profissional docente. Considero-a como modelo de professor que gostaria de ser e muitos fundamentos das minhas práticas hoje foram por ela ensinados.

A partir de suas aulas, a carreira acadêmica de pesquisadora e professora do ensino superior fez muito sentido dentro daquilo que eu sonhava para mim. Neste momento, meu foco não era a Psicologia Clínica, na verdade me direcionei completamente para área acadêmica e decidi que não bastaria ser psicóloga, a profissão de professora precisava estar presente em minha carreira.

A partir deste momento comecei a observar mais os professores, suas formas de lecionar, o conteúdo escolhido, a didática utilizada e os critérios de avaliação. Algumas inquietações começaram a crescer ainda mais dentro de mim, pois quanto mais eu lia sobre aprendizagem e metodologias de ensino, mais eu percebia que ser professor não era uma vocação e que nem todo docente dava aula “por amor”; na realidade percebi o quanto o dinheiro e a estabilidade de um concurso público falavam mais alto, independente do “saber-fazer”.

Diante de tal situação, dois pontos principais se destacaram para mim: a ausência da afetividade na relação professor-aluno que já vem desde o ensino médio e se intensificava no ensino superior, bem como a falta de didática de muitos professores do ensino superior que, apesar de não estarem formando docentes (afinal o curso de psicologia não ofertava a graduação em licenciatura), também não estavam formando bons psicólogos devido a tamanha falta de empatia dentro de uma sala de aula. Percebi o modelo de professor que eu gostaria de ser e o que eu não gostaria.

Meus colegas tinham muita dificuldade em certa disciplina, então começamos a estudar todos juntos, às vezes através do Skype, outras presencialmente na faculdade. A sala inteira participava, mas poucos conseguiam interpretar a teoria exposta no texto. Comecei a tomar a frente dos grupos de estudo preparando o material previamente e diversifiquei a forma como aquele conteúdo era exposto, isto é, comecei a criar desenhos e esquemas que facilitassem a visualização da teoria.

Não demorou muito para o grupo de estudos virar “a aula da Giovanna” e, no semestre seguinte, as turmas anteriores começaram a me procurar para ajudá-los com a mesma disciplina. Quando percebi, isso já havia virado parte da minha rotina e começou a se expandir para outras matérias nas quais meus colegas também apresentavam certas dificuldades.

Nessa época aprendi a estudar mais e ir atrás das respostas que eu não sabia, afinal eu também era uma aluna e estava aprendendo da mesma forma que meus colegas. Percebi o quão difícil é ensinar algo a alguém, então comecei a colocar em prática certas atitudes e comportamentos de professores os quais admirava; desta forma, minha “fama” de professora no departamento de psicologia foi crescendo e muito dos meus professores começaram a me incentivar ainda mais a seguir com a carreira acadêmica.

Acredito que a justiça social teve seu início de construção em minha vida justamente nessa época, quando entendi que ensinar está muito além da transmissão de conteúdo. Aprender ganhou um novo significado em minha vida, a ponto de desconstruir um antigo pensamento que possuía no qual acreditava que o aluno não aprendia por “preguiça”, ou simplesmente porque não tinha capacidade de aprender. Quando comecei a auxiliar pessoas que trabalhavam, tinham filhos pequenos, uma casa para cuidar e ainda assim faziam faculdade e se esforçavam para conseguir as melhores notas, percebi que era preciso abandonar a visão da meritocracia de uma vez por todas e aprender a olhar o homem dentro de seu contexto.

Novamente posso recorrer as palavras de Marcelo (2019) enquanto reflexão acerca da construção de uma identidade profissional. O autor ressalta que o desenvolvimento profissional procura promover mudanças nos professores para que estes cresçam enquanto profissionais. Há três categorias de experiências que influenciam nas crenças e nos saberes que os docentes têm sobre ensino. São estas: as experiências pessoais, experiências baseadas em conhecimento formal, experiência escolar e de sala de aula.

As três categorias supracitadas são encontradas ao longo da narrativa deste memorial, especialmente no momento da faculdade a experiência de lecionar para adultos mesmo que de maneira informal proporcionou uma mudança em minhas crenças a partir da experiência prática e das reflexões emanadas desta prática.

Desta forma, com uma nova perspectiva de mundo, comecei a ficar inquieta não só com a didática de alguns professores, mas também, com o processo avaliativo que os mesmos usavam. As provas eram tão ameaçadoras que certos alunos tinham crises de ansiedade no período avaliativo, crises estas tão fortes que em vários momentos colegas abandonaram a prova no meio por não conseguirem continuar. Se na Universidade os adultos, muito mais conscientes de seus direitos e limites, estavam sofrendo com uma educação coercitiva, imagina o que poderia acontecer na educação básica onde as crianças muitas vezes não tem voz para opinar. Como estamos preparando nossas crianças para o futuro? Se alguns professores de *psicologia* não conseguem lecionar de forma a promover a autonomia dos alunos, será que nos cursos de licenciatura isto é ensinado aos futuros professores?

Com alguns questionamentos, em 2016, terminei a faculdade e resolvi continuar os estudos buscando, então, uma especialização. Infelizmente por limitações financeiras tive algumas restrições em minha escolha, porém a primeira pós-graduação que cursei, em 2018, tinha em sua grade curricular uma disciplina chamada “Didáticas para o Ensino Superior” cuja proposta era ensinar sobre Andragogia e metodologias de ensino para adultos.

Os saberes adquiridos nestas aulas fazem parte dos meus planejamentos de aula até hoje. Nunca me esqueço quando estudei que adultos aprendem melhor quando aquilo que se ensina faz sentido para eles, isto é, tem utilidade em sua vida. A partir do momento que aprendi tal conceito, comecei a usar em minhas aulas os exemplos de vida dos meus próprios alunos e é muito clara a diferença na aprendizagem.

Schulman (2014) destaca que os próprios professores têm dificuldade para articular seus conhecimentos a aquisição dos mesmos, isto é, o ensino pode ser tão trivializado e a complexidade da constituição do saber docente pode ser tão ignorada que o professor tem dificuldade em perceber como adquiriu o seu conhecimento profissional. Com isso, a capacidade do professor de transformar a compreensão de um conteúdo em habilidades didáticas acaba sendo pautada apenas nas experiências práticas do professor, desvinculadas de um saber teórico.

Por isso, conseguir articular os saberes adquiridos a partir da fonte de uma formação acadêmica aos saberes adquiridos nas minhas vivências ao lecionar de forma informal me auxiliam a traduzir as ideias teóricas para uma prática mais assertiva e segura das práticas pedagógicas elegidas por mim para ensinar.

Em minha segunda pós-graduação, me especializei em Análise do Comportamento, linha na qual atendo atualmente como psicóloga. Entretanto, mesmo ainda enquanto universitária muito já lia sobre as contribuições da Análise do Comportamento para a Educação que apesar de ter cometido muitos erros na década de sessenta por valorizar mais a modificação de comportamentos entendidos como “errados” dos alunos em sala de aula, hoje tem outras propostas dialéticas que permitem auxiliar o professor em sua atuação favorecendo não somente a educação formal, mas também socioemocional sua e de seus alunos.

Com a especialização realizada, a necessidade de iniciar um Mestrado ficou mais evidente. Apesar de já ser um sonho desde a graduação, para alcançar o cargo de professora universitária seria indispensável fazê-lo.

O meu trabalho se resumia aos atendimentos clínicos como psicóloga e as aulas particulares que continuei oferecendo para os alunos de psicologia, porém como já estava formada, passei a cobrar um valor por elas. Neste período, a maior parte do meu salário vinha

das aulas particulares e os atendimentos eram um complemento. Em época de prova, acabava por fechar pacotes de aulas com turmas inteiras. Trabalhei incontáveis vezes até mesmo no domingo. A maior parte do dinheiro recebido era guardado em uma poupança cujo destino seria o Mestrado.

No final de 2019 eu já havia tentado uma vaga no Mestrado em Psicologia Experimental da USP, mas acabei não sendo selecionada. Então no início de 2020 eu comecei a pós-graduação de Análise do Comportamento citada acima e recebi um convite da Ana Cristina, minha orientadora do trabalho de conclusão de curso da faculdade, para participar do Programa de Iniciação à Docência (PID) da Unitau.

Apesar das aulas particulares me proporcionarem experiência docente, eu ainda não me afirmava como professora, por não ser um trabalho formal. Entretanto, hoje compreendo que a não afirmação vem do fato de entender que apenas conhecer sobre um assunto não me tornava professora. A docência é uma profissão que exige diferentes saberes e eu ainda estou em construção para me tornar professora.

Assim como destaca Roldão (2007), enquanto algumas profissões são aceitas na sociedade, sem questionamento, devido ao seu saber específico; a profissão docente ainda luta para afirmar-se como profissão cujo conhecimento profissional pertence a categoria. Entretanto, a dificuldade de esclarecer qual é o conhecimento específico dos professores provém de vários fatores que levam a uma indefinição empurrando a função de ensinar para a tecnificação. Devido a esta interface, a formalização do conhecimento profissional, ligado ao ato de ensinar implica considerar os vários saberes.

Entender esse processo de profissionalização da profissão me permite entender que o caminho para tornar-se docente não é igual para todos e que se faz necessário aceitar, refletir e pensar criticamente em minha história para então eu me afirmar dentro da profissão.

Desta forma, quando Roldão (2007) aponta que torna-se saber docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, prático e singular, permito-me enxergar-me como uma professora profissional capaz de ensinar não apenas o que sabe e porque sabe, mas sim, por que o sabe fazê-lo.

Por isso, aceitei de bom grado o convite para participação do PID, afinal poder participar de um programa que te ensina a ser professor era tudo que eu mais precisava para me afirmar enquanto docente.

Infelizmente com a necessidade da quarentena devido a pandemia ocasionada pelo Coronavírus, a experiência “*in locus*” como uma estagiária docente não pode ser contemplada assim como foi por mim idealizada. Entretanto, graças a experiência da professora Ana

Cristina, pude vivenciar o lecionar em uma sala de aula virtual e, assim, aprender desde como montar um programa de ensino à formulação de avaliações e critérios de correção.

Neste estágio eu fui capaz de lecionar algumas aulas que foram montadas por mim, incluindo um estudo de caso desenvolvido por mim para que os alunos pudessem exercitar suas habilidades como psicólogos. Foi possível, também, manejar um grupo de estudos no qual os alunos tinham liberdade para questionar, trazer dúvidas, dificuldades e estas eram consideradas junto a professora tutora para que fossem repensadas outras maneiras de se trabalhar em aula dentro dos limites das possibilidades virtuais.

Aprendi as diferentes necessidades, a me aproximar dos alunos, a repensar a minha prática durante toda a experiência do estágio, a repensar minha didática quando notava as dificuldades evidenciadas em aula, enfim, vivenciei por um ano o papel do professor agregando os saberes formais que antes me faltavam.

Mas ainda não era o suficiente e, por esse motivo, no final de 2020 o sonho de cursar o Mestrado começou a sair do papel e se tornar real.

3.3 Eixo 3 - Afirmar-se Docente

A escolha do mestrado foi bastante conflituosa; novamente me senti perdida, sem saber que direção escolher. Comecei a pesquisar possibilidades de cursos que coubessem em meu orçamento e pedi algumas dicas e orientações para outras pessoas, além de procurar algumas informações também no *youtube*. Uma ex-professora da faculdade comentou sobre o Mestrado em Desenvolvimento Humano e eu fui olhar a grade do mesmo, mas confesso que não era aquilo que de fato eu almejava. Estava cogitando prestar novamente para o Mestrado em Psicologia Experimental da USP, porém eu não estava me sentindo muito confiante por não ter conseguido passar num primeiro momento. Então voltei minha atenção para algo que abrangesse a Educação e descobri o Mestrado Profissional em Educação da Unita. Quando li a grade curricular me apaixonei, por outro lado, percebi um pequeno “empecilho”: ele era focado na educação básica.

Apesar da leve decepção a primeiro instante, refleti e entendi que eu ainda poderia tentá-lo, afinal, há muitas possibilidades de interdisciplinaridade entre a Psicologia e a Educação Básica, entre a Universidade e a Escola, além de haver tantos questionamentos internos que vem desde minha escolarização básica. Notei que poderia ser muito enriquecedor para a minha prática, mesmo esta sendo direcionada ao ensino superior, com este memorial consigo perceber

que meus saberes como docente começaram a ser construídos em vários momentos e vejo neste Mestrado a oportunidade de estabelecer mais um.

No começo, me sentia deslocada, especialmente por estar em contato com pessoas mais velhas e mais experientes que eu. Nos trabalhos e discussões em grupo, durante as aulas, me via como uma criança que tem muito a aprender, mas que está insaciável de conhecimento. Cada artigo lido, cada pequena pesquisa realizada me completa e faz sentido em minha atuação, portanto mesmo me sentindo um pouco “fora da curva”, poder estar em contato com os colegas professores me ensinou muito e, por isso, acredito que como psicóloga e professora em construção eu também posso contribuir com a Educação.

Felizmente, após seis meses cursando o Mestrado já fui agraciada com as mudanças que muitos comentaram que o curso é capaz de proporcionar na vida dos alunos. Recebi uma ligação da Ana Cristina dizendo que estavam procurando professores no departamento de psicologia, em uma faculdade de São José dos Campos. Ela me indicou e na mesma semana a coordenadora do curso entrou em contato comigo. Após algumas etapas do processo seletivo, recebi a notícia de que estava dentro e, finalmente, me tornaria “*professora de verdade*”.

Jamais esquecerei o dia 16 de agosto de 2021, minha primeira aula com a minha turma. E o uso do pronome possessivo aqui faz muito sentido, eu estava radiante de alegria por poder ter uma turma para chamar de minha. Ainda naquele tumulto da tentativa ao retorno presencial, algumas aulas eu iria lecionar a distância e outras presencialmente. Assim que liguei meu notebook fiquei tremendo como se estivesse nevando, pude sentir todo meu corpo transitar entre euforia e desespero, os primeiros rostos começaram a aparecer e de repente eu me senti em casa, onde eu sempre quis estar, em uma sala de aula.

Neste momento, toda aprendizagem do Mestrado começou a fazer ainda mais sentido. As semanas foram passando e eu fui vivenciando uma rotina muito diferente daquela a qual eu estava acostumada. Preparar aula, atividades avaliativas, provas, correções... Toda essa adaptação junto ao próprio mestrado me deixou muito cansada, mas ousou dizer que era um cansaço gostoso. Entretanto, meu propósito maior como professora era ensinar àqueles alunos que estavam no primeiro semestre de psicologia, a aprenderem a refletir, pensar por eles mesmos, descobrir quem eles eram.

Sempre deixei bem claro para mim que tipo de professora eu queria ser. Ou melhor, que eu quero ser. Eu quero ser uma professora lembrada não pelas provas difíceis, não pelas matérias cumpridas, não pelas aulas monótonas. Eu quero ser uma professora lembrada pelo amor, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo acolhimento, pela construção em conjunto de um conhecimento autônomo e crítico.

A autonomia, tema central da minha pesquisa do Mestrado, e meu já explanado desejo de ser uma professora que constrói conhecimento e não apenas o transmite, fez com que Wallon ganhasse um peso em minha vida que eu não havia percebido anteriormente. Eu pude perceber o quão importante é meu papel de professora enquanto meio que oportuniza o desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo de uma pessoa. E entendendo esta autonomia enquanto essa capacidade de questionar o mundo a partir de sua interação com ele, me fez ter como objetivo fundamental da minha prática uma relação afetiva com meus alunos (ALMEIDA, 2012; WALLON, 1986)

Impossível não trazer neste momento as palavras de Freire (2021, p.83) que dizem: “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. O meu propósito enquanto docente é que meus alunos se tornem epistemologicamente curiosos e que sintam em mim, conforto e cuidado para questionarem sabendo que eu os auxiliarei a refletir e não, a encontrar uma resposta correta.

A profissão docente me ensina todos os dias. Eu aprendi que ser professor é um ato político e, cada dia mais, almejo lutar pela categoria, pela educação, pela liberdade das pessoas possibilitando-as senso crítico. Sonho com uma educação libertadora, assim como Freire, sonho com uma pedagogia da autonomia.

Com alegria, afirmo que o meu papel enquanto professora transformadora vem trazendo bons resultados. É gratificante poder anunciar que estou me tornando a docente que sempre almejei ser. Aqueles tijolos incertos que foram colocados na minha adolescência, hoje, são colocados cheios de orgulho e satisfação, pois encho a boca para dizer que sim, sou professora. Sou professora não porque nasci assim, mas porque me transformo a cada dia para me tornar a melhor professora todos os dias.

Fico lisonjeada com o retorno que tenho dos meus alunos e me restaura o gás e a vontade de continuar lutando por uma educação melhor para nosso país ao ver que é possível construir com diálogo. Recentemente passou-se o Dia dos Professores e eu recebi vários presentes que jamais imaginei que ganharia, afinal eu leciono para o ensino superior, mas de todos esses presentes, apesar de clichê dizer as minhas próximas palavras, o presente que mais mexeu com meus sentimentos foram os abraços e o reconhecimento pelo meu papel de professora em suas vidas. Frases como: “Professora, a gente nunca vai esquecer você!” ou “Professora, eu nem gostava de psicologia, mas você me faz ver as coisas de um jeito tão diferente”, e principalmente, “Professora, você fala das coisas e faz! Você está junto “da gente e não contra a gente” são meu combustível todos os dias.

Apesar de amar o meu nome, eu carrego com orgulho e muita responsabilidade o “Professora” porque eu sei que sou bem-sucedida nesta profissão, eu sei que estou exatamente onde a Giovanna, que nem sabia o que queria ser, gostaria de estar.

Provavelmente eu nunca vá ganhar o Nobel, como eu já desejei enquanto criança, mas se o meu trabalho enquanto docente e minhas pesquisas puderem contribuir de alguma forma para uma perspectiva de educação mais autônoma, então eu sei que meu maior sonho profissional foi concluído.

Por isso, finalizo este memorial com o coração cheio de esperança, vontade, e especialmente, resistência. A profissão docente precisa de resistência, de luta, de reflexão para a transformação. Uma luta que não será, necessariamente, para mim, pois se eu lutasse apenas por mim, seria individualista. Eu luto pelas pessoas, para todos e por todos. Eu luto e resisto porque acredito que a educação é o ponto chave para a mudança. Eu luto, resisto e continuo caminhando em minha jornada de me constituir enquanto docente, pois este caminhar não vai cessar.

4 CONCLUSÃO

O presente memorial teve como objetivo revisitar minha história de vida possibilitando uma reflexão crítica acerca dos caminhos percorridos para a formação docente, bem como as influências destas vivências em minha atuação como docente hoje. O texto narrativo foi dividido em eixos que representam os momentos nos quais a profissão docente foi se inserido em minha vida e, apesar de escrito de maneira cronológica e sequencial, destacam-se momentos que explicitam ainda mais a escolha dos títulos para os eixos apresentados.

A partir das reflexões realizadas ao longo do memorial, enfatiza-se o papel das crenças acerca da educação e do papel do professor ao longo da minha trajetória. Graças a socialização antecipada no contexto educacional, diferentes perspectivas foram moldando minhas primeiras práticas docentes. Entretanto, a oportunidade de adquirir novos saberes, especialmente aqueles provindos da prática, ainda que informal, proporcionaram mudanças em minhas atitudes e crenças, possibilitando a mim ações mais coerentes com os meus objetivos enquanto professora.

Além disso, refletir sob a luz de autores de renome me permitem perceber o receio em me denominar professora por não possuir uma formação formal seja em pedagogia ou em cursos de licenciatura. Entretanto, posso perceber que em vários momentos me preocupei com o conhecimento formal, pedagógico, pois não queria apenas transmitir conhecimento, almejo ser educadora, transformar os saberes que possuo de forma que outra pessoa possa adquiri-lo e, posteriormente, de forma autônoma, possa utilizá-lo da melhor forma em sua vida.

O fato de estar cursando um Mestrado me auxilia cada vez mais a perceber que os caminhos por mim percorridos para me tornar docente podem não ser “como o esperado”, porém, ele é válido. Desta forma, este memorial permitiu, através das reflexões, com que eu percebesse que posso afirmar-me como docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). Henri Wallon: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 71-87.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: sabres necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. Professores Do Brasil: Novos Cenários De Formação. Brasília: Unesco, 2019.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.
- PRADO, G. V. T, SOLIGO, R. A. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In: Porque escrever é fazer história. FE-UNICAMP, Campinas. 2ed, v.1, p. 47-62, 2005
- ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, Tempo E Aprendizagem Do Trabalho No Magistério. Educação & Sociedade, N. 73, dezembro/2000.
- WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL, B. J. (org). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Giovanna Guarnieri Sudário**. Com a orientação da **Profª. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**. O(A) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Nesta pesquisa pretendemos: “Analisar como o conceito de autonomia é compreendido e interpretado para o contexto das práticas pedagógicas a partir da perspectiva de formadores, docentes e discentes”.

Ao aceitar participar como voluntário desta pesquisa, o Sr.(a) irá participar de uma coleta de dados que será conduzida pela pesquisadora Giovanna Guarnieri Sudário, aluna da Turma 2021 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Para a coleta de dados, inicialmente a pesquisadora entrará em contato com os participantes através de mensagens enviadas via e-mail e/ou *whatsapp* a fim de apresentar a pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas, bem como para coletar as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem. Em um segundo momento, um novo contato será realizado para agendamento das entrevistas dos interessados em participar. Depois, será realizado um agendamento para a participação dos grupos de discussão que serão realizados em dias e horários combinados com os participantes. Estes encontros poderão ser realizados presencialmente ou através de plataformas online como *Google Meet* ou *Zoom* a depender das exigências de condições sanitárias devido ao COVID19 e necessidade de distanciamento social.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Como **benefício**, os participantes contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da autonomia dos alunos favorecendo o trabalho formativo para os professores e para os alunos, potencializando comportamentos autônomos que poderão favorecer o processo escolar a ser continuado.

Em relação ao **risco**, a pesquisa apresenta um risco mínimo, podendo causar desconforto dos participantes ao se falar sobre determinados assuntos nos grupos de discussão. Para evitar constrangimentos ao participante será garantido aos mesmos o direito do anonimato, de abandonar a pesquisa a qualquer momento e de solicitar para que os dados coletados não sejam utilizados.

Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo emocional.

Para participar deste estudo, o (a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa e nem receberá qualquer vantagem financeira com sua participação, e se tiver algum gasto para participar dessa pesquisa eles serão ressarcidos pela pesquisadora por meio de depósito bancário mediante a apresentação do gasto e será depositado na conta corrente do participante.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será

identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Giovanna Guarnieri Sudário por meio do telefone (12) 991653391 (inclusive ligações a cobrar), ou e-mail (giovannags8@gmail.com).

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 996434398



Rubricas: pesquisador responsável

Participante _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210, centro, Taubaté, telefone (12) 3624-1657 , e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Consentimento pós-informação

Eu,

_____,
portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté-SP, _____ de _____ de 20__.

_____ Giovanna Guarnieri Sudario

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Nesta pesquisa pretendemos “Analisar como o conceito de autonomia é compreendido e interpretado para o contexto das práticas pedagógicas a partir da perspectiva de formadores, docentes e discentes”, sob a responsabilidade do pesquisador **Giovanna Guarnieri Sudario**. Sua participação é voluntária e se dará por meio de um grupo de discussão junto a outros colegas sobre o tema autonomia e as práticas dos professores em sala de aula que ajudam a desenvolvê-la. Esta pesquisa possui um **risco** de lhe causar desconforto ao se falar de determinados assuntos no grupo de discussão. Para evitar constrangimentos, é garantido a você o direito de não ter o nome exposto e de poder desistir da pesquisa sem prejuízo algum. Se você aceitar participar, o **benefício** é a sua contribuição para a melhoria nas práticas dos professores para que eles possam ajudar mais alunos a desenvolver autonomia.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas se houver algum gasto que ocorra porque você está participando da pesquisa (como, por exemplo, passagem de ônibus ou refeição), esse valor será devolvido aos seus pais pela Giovanna Guarnieri Sudario.

Ninguém pode forçar você a participar deste estudo e você tem toda a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento e isso não irá te causar nenhum problema.

Seu nome e o nome de seus pais/responsáveis não serão divulgados em nenhum momento e suas informações serão analisadas junto com as de outros participantes.

Se você entender que teve algum problema relacionado direta ou indiretamente com a sua participação nessa pesquisa você tem assegurado o direito de buscar indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo emocional. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver terminada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone: (12) 991653391 (inclusive ligações a cobrar), ou e-mail (giwannags8@gmail.com).

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 996434398

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo de pessoas que avalia se essa pesquisa apresenta algum problema ético, ou seja, algum problema como a participação não obrigatória, a garantia de não se identificar os participantes, entre outras informações. Se você tiver alguma dúvida a esse respeito, eles também podem te ajudar. Para isso consulte o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Consentimento pós-informação

Eu,

_____,
portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté-SP, _____ de _____ de 20__.

Giovanna Guarnieri Sudario

Assinatura do(a) participante

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Giovanna Guarnieri Sudário sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil do projeto de pesquisa intitulado “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16, Resolução do CNS nº 466/12e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Com tarja preta sobre os olhos

Sem tarja preta sobre os olhos

Taubaté, ____ de _____ de 20__.

_____ Giovanna Guarnieri Sudário

_____ Participante da Pesquisa

ANEXO D - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu “**Nome do responsável**”, na qualidade de responsável pela “**Nome da Instituição**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Giovanna Guarnieri Sudario**; com o objetivo de “Analisar como o conceito de autonomia é compreendido e interpretado para o contexto das práticas pedagógicas a partir da perspectiva de formadores, docentes e discentes”

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____,

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

(Cidade), _____ de _____ de 20 _____

Assinatura