

# **PARTICIPAÇÃO SIGNIFICATIVA DOS ESTUDANTES – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO BASEADA NA COPARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR**

Leanete Thomas Dotta

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP

[leanetethomasdotta@gmail.com](mailto:leanetethomasdotta@gmail.com)

Marcia Ristow

Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE

[marciaristow@hotmail.com](mailto:marciaristow@hotmail.com)

**RESUMO:** As reflexões deste artigo se inserem no campo da formação de professores e defendem as potencialidades da abordagem da participação significativa dos estudantes na formação inicial para a docência como estratégia de formação. Significa entender a docência como coaprendizagem e a discência como agenciamento ativo de aprendizagens, implicando na construção e reconstrução de identidades profissionais de futuros professores e dos professores formadores, tendo a participação significativa como eixo central. Trata-se de promover climas de formação que desenvolvam a intencionalidade em aprender dos estudantes, permitindo que teorizem sobre a sua aprendizagem, maior dedicação de tempo e esforço para os aspectos qualitativos da formação e uma compreensão mais abrangente do processo formativo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Participação Significativa; Estudantes

## **1 Introdução**

As características dos estudantes do Ensino Superior atualmente gestam novas propostas à docência, que podem interferir nos processos de reconstrução das identidades profissionais docentes. As reflexões presentes neste artigo se inserem no campo da formação de professores, no Ensino Superior, e têm o objetivo apresentar algumas das potencialidades de uma abordagem de docência como coaprendizagem e de discência onde os estudantes são agentes ativos de suas aprendizagens – trata-se da associação dos pressupostos do movimento denominado *a voz dos estudantes* e dos preceitos da *participação significativa dos estudantes*, nos contextos de formação inicial de professores.

Argumenta-se, em favor das referidas abordagens com vistas a um processo de formação que implica necessariamente a participação significativa dos estudantes pela via dialógica. Sob esta perspectiva estudantes e formadores devem se reconceitualizar e ser reconceitualizados como atores essenciais e ativos do processo educativo. Tal perspectiva implica na construção e reconstrução de identidades profissionais de futuros professores e, em simultâneo, dos professores formadores, onde a participação significativa é o eixo central.

Com vistas a atender o objetivo deste artigo o texto está organizado de forma a trazer inicialmente os aportes teóricos que fundamentam os argumentos contidos nas considerações finais. Inicialmente estão apresentados elementos acerca da formação inicial para a docência e sua relação com a constituição identitária dos futuros professores. Na sequência, de forma mais aprofundada encontram-se os constructos teóricos sobre a voz dos estudantes e sobre a participação significativa dos estudantes. E, por fim, são apresentados os argumentos defendidos, a partir do referencial teórico, em forma de considerações finais.

## **2 Formação Inicial de Professores e a constituição identitária profissional**

Abordar a formação de professores implica indiscutivelmente em referenciar o conceito de formação, conceito este multirrefencial e polissêmico. A formação é uma função social de transmissão de saberes – saber-fazer ou saber-ser – exercidos em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante, pode assumir diferentes aspectos e conforme o objetivo, a formação oferecida é organizada exteriormente à pessoa, ou ativa-se como uma iniciativa pessoal(MARCELO GARCÍA, 2005).

Grande parte das definições sobre formação está vinculada ao desenvolvimento pessoal. Zabalza(2004) deixa isso claro ao afirmar que a formação é um processo de desenvolvimento percorrido pela pessoa em busca de um estado de plenitude pessoal. No mesmo sentido, Ferry(1991), afirma a formação como um trabalho sobre si mesmo, imaginado livremente, desejado, por meios oferecidos ou procurados pela própria pessoa. Contudo, tal componente pessoal não deve conduzir à ideia de que a formação sempre acontece de forma autônoma.

Logo, a formação se apresenta como um fenômeno complexo, com reduzidas conceitualizações e pouco acordo com relação as dimensões e teorias necessárias à sua análise. Apesar disso, conforme Marcelo García(2005), a formação, como realidade conceitual, não pode ser confundida com conceitos como os de educação, treino, ensino, entre outros.

A conceitualização que Dubar (1997) faz acerca da noção de identidade assume a perspectiva de que a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si e identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do Outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro*. É problemática porque pode-se apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza, não é possível ter certeza de que a identidade para um indivíduo coincida com a identidade para o Outro. É possível, então, concluir que a identidade nunca é pré-definida; ela está em constante construção e reconstrução, em um movimento de incerteza maior ou menor e mais ou menos durável. Em síntese:

(...) a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.(DUBAR, 1997, p. 105).

A constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo e não pode ser analisada fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, resultando de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas. É o que Goffman (*apud* DUBAR, 1997) denomina de *identidades sociais virtuais*.

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode, por sua vez, ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, chamadas por Goffman (*apud* DUBAR,

1997) de *identidades reais* – que utilizam categorias que devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua *identidade-para-si*.

A formação inicial e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A relação estabelecida entre os saberes profissionais propostos e a socialização primária vai determinar a eficácia da socialização secundária. Isso é especialmente evidente no caso da profissão docente, por se tratar de uma profissão a que todos foram intensamente submetidos ao longo da trajetória escolar e, em relação à qual todos possuem saberes de base (pré-profissionais).

Fica evidente a importância crucial da formação inicial na constituição identitária docente, tanto por ser elemento chave na socialização secundária por si só, como também pelo seu papel de questionador das informações e referências sobre a profissão docente decorrentes da socialização primária.

A formação de professores configura-se como uma área válida e complexa de conhecimento e investigação que, por um lado, oferece soluções e, por outro, traz problemas aos sistemas educativos (MARCELO GARCÍA, 2005). O referido autor conceitua a formação de professores como sendo

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 2005, p. 26).

O autor citado indica ainda, a necessidade de uma urgente revisão dos currículos de formação de professores, bem como da revisão das relações estabelecidas entre as instituições de formação e as escolas. Entendemos ser necessário ainda acrescentar a mudança nas perspectivas sobre os estudantes e sobre os professores, ou seja, a superação das imagens consagradas de que o estudante é uma tábula rasa predestinada exclusivamente a ser ensinado e do professor como aquele que é o detentor do saber a quem cabe exclusivamente ensinar.

Professores e alunos devem estabelecer relações de parceria no complexo processo de ensino-aprendizagem. Não quer dizer que ficam diminuídas as responsabilidades dos professores, pelo contrário, significa dizer que estes devem organizar as situações de aprendizagem de forma que os estudantes se sintam participantes ativos do processo, coautores de sua própria formação. Desta forma os futuros professores teriam a “capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não rotineiros na busca de objetivos inseridos numa situação complexa”(LEMOSSÉ; BOURDONCLE apud PERRENOUD et al, 2001), superando assim a preparação de meros práticos, executores.

### **3 Participação Significativa dos Estudantes – Potencialidades e Desafios**

Diante da complexidade envolta nos processos de formação, nomeadamente a inicial, e tendo em conta a importância desta na constituição identitária profissional buscou-se aportes teóricos que pudessem perspectivar uma proposta de formação que envolva efetivamente os estudantes em seus processos formativos e assim os torne coresponsáveis pelos eles.

Nesse sentido Cook-Sather(2006) propõe uma perspectiva de formação com vistas a re-humanização, onde os professores são co-aprendizes e os estudantes são agentes ativos de suas aprendizagens.

As salas de aula são espaços onde estudantes com diferentes graus e tipos de experiências trabalham juntos em função da construção do seu conhecimento e da sua própria construção como pessoas. Sob este prisma estudantes e professores devem se reconceitualizar como atores essenciais e ativos no processo educativo. Contudo, tal reconceitualização não pode ficar restrita ao discurso, mas antes, pelo seu reconhecimento e reconhecimento do outro como participante legítimo dentro desse discurso. Tal habilidade só é desenvolvida quando professores e estudantes constroem juntos espaços que inspiram confiança e onde os riscos são assumidos por ambos, é o desenvolvimento do que Shor, citado por Cook-Sather(2006), chama de “autoridade mútua professor-estudante”.

O contínuo processo de reflexão é aspecto decorrente em um processo de educação onde há uma verdadeira integração entre professores e estudantes. A

contemplação crítica das experiências vividas permite estabelecer relações verdadeiras entre o que foi vivido e aprendido.

Reflexão na formação de professores, contudo, não como um mero jargão educacional, mas, como reconhecimento de que professores e estudantes, juntamente com os demais atores dos processos de formação, devem exercer um papel ativo nas formulações dos propósitos e finalidades dos seus trabalhos. Significa também, segundo Zeichner(2008), a produção de conhecimentos novos e do reconhecimento de que os professores e acrescenta-se os estudantes, possuem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base sobre as práticas de ensino.

Adotar a perspectiva da reflexão nos processos de formação de professores significa a compreensão por parte dos professores e estudantes de que a formação inicial, por melhor que seja, pode apenas preparar os futuros professores para se iniciarem na sua profissão. Trata-se, acima de tudo, da assunção de uma formação no sentido da internalização de disposições e habilidades para a aprendizagem a partir das próprias experiências e assim tornarem-se melhores no que fazem no decorrer de sua atuação profissional.

Zeichner(2008), após estudo sobre os modos como o conceito de reflexão é desenvolvido em programas de formação, aponta importantes aspectos que precisam ser superados a fim de que uma reflexão efetiva faça parte da formação dos professores, tanto no que se refere aos formadores quanto aos futuros professores em formação. Trata-se da mera reprodução de resultados de pesquisas conduzidas por outras pessoas e a negação da preparação dos docentes(formadores e em formação) para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso de suas práticas; a limitação da essências das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino, ignorando a análise dos propósitos para os quais são direcionados; uma exclusiva reflexão dos professores sobre suas próprias práticas de ensino, desconsiderando o contexto social e institucional onde a atividade se insere; e, a ênfase na reflexão individual, sem envolver o coletivo, os pares e os demais atores do processo. O não avanço em sentido da superação de tais aspectos implica em um *pseudo* desenvolvimento do processo reflexivo docente e o fortalecimento da subserviência dos professores(formadores e futuros professores). Logo, a reflexão no processo de formação de professores deve ser entendida como uma prática social com o poder de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Entende-se como fundamental ao sucesso dos processos reflexivos a compreensão, por parte dos formadores de professores e demais atores responsáveis pela organização da formação, de que os estudantes, futuros professores, são os atores principais do processo. Longe dos estudantes serem passivos, dependentes, são detentores de saberes, são sujeitos ativos, trabalham para criar versões significativas de conhecimentos e autoconhecimentos. Nessa perspectiva a formação de professores pressupõe o ensino como a construção de competências profissionais(técnica/pedagógica, política e humanas) dos estudantes e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento.

O processo de aprendizagem dos estudantes está relacionado com a natureza e trabalho respectivos ao curso, com o contexto educativo e seus motivos, que por sua vez influenciam as estratégias de aprendizagem. É o estudante que dá significado e sentido para o processamento dos conteúdos e decide o que aprender e fazê-lo(Siddiqui apud Cruz et al, 2009).

Marton e Säljö(*apud* CRUZ et al, 2009), ao realizarem estudos sobre os processos de aprendizagem dos estudantes universitários em contexto educacional, institucional, identificaram duas formas – a abordagem de aprendizagem profunda e a abordagem de aprendizagem superficial. Relacionada à aprendizagem profunda os autores identificaram uma busca ativa dos estudantes pelas suas aprendizagens e a constante busca de estabelecer relações com conhecimentos prévios. Em oposição, a abordagem de aprendizagem superficial está ligada à memorização para posterior reprodução.

Para os autores citados, os estudantes tendem a adotar uma abordagem que depende da percepção da situação de aprendizagem e da motivação que leva o estudante ao uso de uma ou mais estratégias de aprendizagem. As percepções e demandas das tarefas à realizar se transformam em motivos para aprender(BIGGS, 1987). Por outro lado, para Salin, citado por Cruz et al(2009), há uma ligação direta entre motivação e estratégias particulares que demonstra a importância fundamental da participação dos estudantes em seu contexto de aprendizagem, por sua vez, o contexto educativo influencia a seleção da abordagem de estudo e aprendizagem dos estudantes. Assim, a motivação e as estratégias dos estudantes interagem reciprocamente com o contexto educativo, gerando resultados na aprendizagem(CLEVELAND-INNES e EMES apud

CRUZ et al, 2009). Portanto, a abordagem à aprendizagem dos estudantes é dependente do contexto, do conteúdo e das tarefas de aprendizagem.

Zegers, citado por Cruz et al(2009), vai mais longe ao afirmar que os estudantes chegam às instituições de ensino superior com uma perspectiva à abordagem profunda de aprendizagem, contudo mudam de abordagem diante das demandas dos programas dos cursos. O autor afirma ainda que o contexto de ensino permite que a abordagem de aprendizagem varie de acordo com os diferentes campos de estudo ou áreas de formação, o que foi confirmado pelos estudos de Entwistle e Ramsden(apud CRUZ et al, 2009), quando comparam as abordagens de aprendizagem nas ciências exatas e nas ciências humanas.

Michael Fielding, Caroline Lodge, Julia Flutter, Pat Thompson, Helen Gunter, Kristan Morrison, Leonora Cruddas, Jane Seale, Carol Taylor, Carol Robinson são autores que possuem trabalhos significativos, em termos teóricos e empíricos, que auxiliam na compreensão de como os estudantes podem participar ativamente de sua formação, o que implica, à partida, em aceitá-los como agentes capazes de contribuir com a melhoria das práticas docentes, de seus próprios processos de aprendizagem, com questões curriculares e mesmo, de forma mais ampla, para com as políticas educacionais – trata-se de um movimento denominado “a voz dos estudantes”.

Nesse contexto, a voz "não é simplesmente sobre a oportunidade de comunicar ideias e opiniões, é sobre ter o poder de influenciar a mudança" (WEST *apud* MENEFIEL et al, 2007). Trata-se da participação significativa dos estudantes, nos termos de Fletcher(2005), validar e autorizar os estudantes a representar as suas próprias ideias, opiniões, conhecimentos e experiências ao longo da educação com objetivo de melhorar as escolas. Para Ranson(2002), se trata se desenvolver a "pedagogia da voz", permitindo aos estudantes explorar-se e explorarem suas identidades, desenvolver o autoconhecimento e a autoestima, resultando na melhoria da ação, da capacidade e do potencial.

Para Fielding(2001), o trabalho com a voz dos estudantes exige uma transformação do que se pensa sobre estudantes e professores e exige que eles mesmos alterem o que pensam sobre si próprios. Trata-se de uma tarefa complexa, dadas às imagens de professores e alunos constituídas historicamente. Exige-se uma real parceria entre professores e alunos, uma “colegialidade radical”(FIELDING, 2001, p. 129)



A abordagem que o referido autor defende está centrada na ideia de que a educação deve estar centrada na pessoa, e que jovens e adultos devem estabelecer relações dialógicas, vistos como parceiros e cocriadores de uma educação verdadeiramente democrática. A abordagem de voz dos estudantes deve ser dialógica, relacional e recíproca, tanto na forma de seu envolvimento quanto das intenções a que aspiram. Trata-se de uma relação de aprendizagem mútua entre professores e estudantes. Nessa abordagem as relações entre estudantes e demais atores da trama educacional baseadas na confiança mútua, na autonomia e no respeito têm duplo significado: primeiro elas transformam as consultas mecânicas do poder por meio do diálogo e das ações; em segundo lugar, articulam e ressaltam as aspirações fundamentais de um modo de vida democrático.

Caroline Lodge(2005 ) entende que a perspectiva dialógica ultrapassa a simples noção de conversa, trata-se antes da construção de narrativas, onde é reconhecida a importância de se explorarem as experiências e opiniões dos envolvidos no processo, que resulta em entendimentos mais complexos. Para Anderson, citado por Lodge(2005), os diálogos/narrativas fornecem aos estudantes a possibilidade de pensar, expandir, reconsiderar e entender questões diversas de forma diferente. Promove a oportunidade de desenvolvimento da consciência, de desenvolver o hábito de focar, pensar e acompanhar o seu aprendizado. O valor do diálogo reside ainda na promoção do estímulo à reflexão, interpretação e reorganização do conhecimento. A participação dos estudantes no diálogo nas instituições de ensino conecta as suas narrativas às dos outros. Tal conexão permite que os estudantes atribuam maior sentido às suas experiências.

No que se refere aos demais atores dos processos educativos, em especial os professores, Lodge(2005), afirma que as narrativas dos estudantes permitem uma maior compreensão sobre como eles aprendem, compreendem as suas aprendizagens e como podem assumir maior responsabilidade por elas. Estudantes e professores precisam aprender a desenvolver narrativas e participar do diálogo, pois é através dele a insituição de ensino como um todo tende a se desenvolver como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Bovill et al(2011), a partir de estudos realizados, apontam como benefícios do uso da voz dos estudantes na educação superior: *estudantes e professores desenvolvem uma compreensão mais aprofundada da aprendizagem* – os estudantes tornam-se mais

ativos, conscientes e responsáveis por suas aprendizagens, da mesma forma os professores quando entram em diálogo com os estudantes desenvolvem novas perspectivas sobre o ensino; *estudantes e professores desenvolvem experiência de maior envolvimento, entusiasmo e motivação; estudantes e professores se relacionam de forma diferente* – as relações são revisadas e estudantes e professores se veem como parceiros na construção dos processos pedagógicos, o que reflete uma responsabilidade compartilhada com a aprendizagem.

Segundo os mesmos autores, para que um processo de envolvimento e participação significativa dos estudantes aconteça, com base na análise dos estudos que realizaram, são necessárias algumas iniciativas por parte, em especial, dos professores. Trata-se de: convidar os estudantes a fazer parcerias nos planejamentos pedagógicos, desafiando assim as hierarquias e papéis tradicionais; apoiar o diálogo entre as diferenças, de posições e perspectivas, em busca da produção de novas perspectivas e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem; fomentar a colaboração entre estudantes e professores com vistas à maior responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem; intermediar e facilitar relações entre estudantes e professores.

Os desafios à implantação de processo de participação ativa dos estudantes por meio do movimento a voz dos estudantes são muitos, entre eles se encontra a necessidade da renúncia do controle sobre os processos de planejamento, o que pode colocar muitos professores em situação de desconforto, por isso a necessidade de rever as questões de poder e autoridade; a necessidade de repensar o investimento no tempo, tanto estudantes como professores podem afirmar a falta de tempo para tal empreendimento, uma vez que tais processos de colaboração exigem maior tempo dedicado aos planejamentos; a estrutura excessivamente rígida de algumas disciplinas; e, o acesso aos estudantes. A superação de tais desafios passa inicialmente pela autêntica vontade de implantar processos colaborativos entre estudantes e professores, pelo estudo de experiências de participação que resultaram de forma positiva, pela promoção de fóruns de discussão sobre o tema, ou seja, é preciso que estudantes e professores passem por processos de formação e estabeleçam pontes sólidas entre os diferentes segmentos no interior das instituições de educação superior (Bovill, et al, 2010).

Adam Fletcher(2005) é outro importante representante do movimento que defende a participação ativa dos alunos/estudantes nas atividades escolares. O autor entende que o envolvimento significativo dos estudantes implica no seu envolvimento como parceiros em todas as facetas da mudança das escolas, com o objetivo de reforçar seu compromisso com a comunidade educativa e com a democracia; implica no reconhecimento da diversidade dos estudantes autorizando e validando suas ideias, opiniões, conhecimentos e experiências; implica na promoção da sua formação para a obtenção de autoridade para criar soluções aos desafios enfrentados em termos de aprender, ensinar e liderar.

A promoção do envolvimento significativo dos estudantes não segue nenhuma fórmula mágica, mas também não simplesmente acontece. Fletcher(2005) propõe um ciclo pelo qual passa o processo de transformação dos estudantes como sujeitos passivos em sujeitos ativos e evoluídos de forma significativa.

O ciclo proposto envolve cinco momentos que podem acontecer de forma interligada e mesmo simultânea: ouvir, validar, autorizar, mobilizar e refletir. O momento do ouvir é o primeiro passo no sentido do compartilhar ideias, conhecimentos, opiniões e experiências. A validação dos estudantes como parceiros significativos que podem e devem ser responsáveis por si mesmos e pela sua formação é o momento seguinte. Os estudantes devem ser autorizados e se sentirem autorizados a desenvolver suas habilidades em termos de contribuir significativamente para a melhoria da escola por meio da partilha, do planejamento e da participação estratégica. Todos os atores do contexto escolar, especialmente professores e estudantes devem agir em conjunto, como parceiros por meio de uma variedade de métodos. E por fim, e, de forma integrada a todos os momentos anteriores, a reflexão deve estar presente. Professores e estudantes devem examinar conjuntamente os resultados das suas experiências. O caráter cíclico de todas as etapas, ou seja, a conexão das etapas é o que faz a parceria entre estudantes e professores uma ação significativa, eficaz e sustentável.

## **5 Considerações Finais**

A participação significativa dos estudantes, especialmente pelos preceitos implicados no movimento da voz dos estudantes, impõe a compreensão da sua

complexidade. Envolver os estudantes na elaboração de suas próprias experiências formativas tem grande potencial de reforçar a apropriação, por parte do estudante, de sua aprendizagem, contudo, isso implica na necessidade de um redesenho dos papéis tanto do estudante quanto do professor para garantir o sucesso do processo pretendido.

Diversas foram as perspectivas de uso da voz dos estudantes aqui apresentadas, tal apresentação objetivou o ingresso em um campo que tem como potencialidades: dar voz aos estudantes, como categoria negligenciada pelas investigações e possibilitar, com o exercício de falar/narrar/ouvir, um triplo processo de formação: a possibilidade de experiências de envolvimento significativo na sua própria formação; o desenvolvimento de habilidades no sentido de, como futuros professores, estarem preparados para mobilizar em seus alunos a participação ativa nas suas aprendizagens; e, possibilitar uma formação sobre a formação, ou seja, promover a metaformação.

Logo, promover a participação significativa dos estudantes, nomeadamente em cursos de formação inicial para a docência, constitui-se em elemento de democratização da formação e também em elemento de formação a ser incorporado nas identidades dos futuros professores, ou seja, que os estudantes-futuros professores, em suas práticas profissionais futuras, também promovam a participação significativa de seus alunos.

Muitos professores entendem, de forma intuitiva, a necessidade do envolvimento significativo dos estudantes e acreditam que a valorização, validação e capacitação dos alunos em um processo democrático de ambientes de aprendizagem é importante. Contudo, se por um lado a intuição é essencial, por outro lado as novas demandas educacionais exigem que a investigação científica apoie as novas abordagens para a aprendizagem dos estudantes. Portanto, investigações empreendidas no sentido de dar condições à operacionalização do envolvimento significativo dos estudantes são de suma importância.

É preciso ressaltar ainda que denominar o envolvimento dos estudantes como significativo por si só não garante que o seja, os desafios para tanto são muitos e complexos, contudo faz-se necessário dar os primeiros passos e/ou consolidar e aperfeiçoar os que já foram dados no sentido de implantar uma participação significativa dos estudantes, a partir do entendimento de que pode ser este o caminho de grandes benefícios na educação. Muitos professores empreendem esforços a fim de descobrir como envolver os estudantes de forma significativa nos seus processos de

aprendizagem. Tal processo requer uma ação focalizada que permite aos participantes aprender as potencialidades do seu papel individual e coletivo. Estudantes e professores precisam aprender como se estabelece o envolvimento significativo, bem como aprender sobre o seu papel no processo.

Para os estudantes é necessária uma aprendizagem adequada para capacitá-los à participação. Aos professores e demais atores das instituições de ensino a aprendizagem deve estar focada no desenvolvimento de capacidades de envolver os estudantes em diferentes tipos de aprendizagem em sala de aula. Logo, o envolvimento significativo dos estudantes requer um grande investimento tanto por parte dos estudantes como dos demais envolvidos no processo, em especial os professores. Tal situação é mais verdadeira quanto mais a realidade é do tradicional não envolvimento dos estudantes.

Os processos de promoção do envolvimento significativo dos estudantes é parte de um ciclo de transformação que deve ser continuamente reavaliado e reexaminado, reconstruído e remodelado dentro de cada comunidade de aprendizagem com novos participantes. Os resultados potenciais são muito grandes para ignorar as possibilidades, especialmente considerando que o envolvimento significativo dos estudantes transcende os ambientes educativos formais. Para Fletcher(2005) em um momento histórico em que a saúde da democracia está em jogo, faz-se necessário reconsiderar os papéis individuais na sociedade. Pessoas que tiveram experiências de envolvimento significativo quando jovens tendem a ser cidadãos mais informados e envolvidos ao longo de suas trajetórias em comunidade. Se os estudantes tiverem assegurado seu papel na participação de seus processos formativos também terão perspectivas de futuro produtivo e positivo, no caso dos futuros professores, também tenderão a promover a participação de seus alunos, construindo assim um círculo virtuoso.

A valorização e permissão da articulação da voz estudantil e a consequente participação significativa dos estudantes podem ser vistas como parte integrante de uma educação democrática, para a cidadania. A crença no valor intrínseco de respeitar a voz do estudante e promover sua participação reformula a sua posição de aprendizes, concedendo-lhes conhecimentos sobre a sua aprendizagem.

Portanto, é de fundamental importância promover climas de formação de professores que permitam o desenvolvimento da intencionalidade em aprender por parte dos estudantes, conduzindo à construção do conhecimento por meio de motivações

intrínsecas, que por sua vez permitirão teorizações sobre a aprendizagem por parte dos estudantes, uma dedicação maior de tempo e esforço para os aspectos qualitativos da sua formação e uma compreensão mais abrangente do processo formativo. Trata-se, pois, de abrir as portas à participação significativa dos estudantes em uma relação sincrônica com os formadores, uma vez que ensinar é um projeto coletivo, que envolve uma parceria entre professores e alunos numa nova perspectiva do ensinar e aprender na sala de aula.

## 6 Referências

BIGGS, J. B. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research. <http://portaal.e-uni.ee/karin/deep/biggs.pdf>. Acessado em 27/01/2011.

BOVILL, C. et. al. (2011) Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, v.16, n.2, 133-145. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>. Acessado em 24/10/2011.

COOK-SATHER, A. (2006). Production, Cure, or Translation? Rehumanizing Education and the Roles of Teacher and Student in US Schools and Universities. *Forum*, v.48, n.3. [http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=48&issue=3&year=2006&article=14\\_Cook\\_Sather\\_FORUM\\_48\\_3\\_web](http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=forum&vol=48&issue=3&year=2006&article=14_Cook_Sather_FORUM_48_3_web). Acessado em 12/10/2011.

DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

FIELDING, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*. v.2, 123–141. [http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie\\_Williamson/Fielding.pdf](http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/Fielding.pdf). Acessado em 23.01.2011.

\_\_\_\_\_ (2011) Student voice and inclusive education: A radical democratic approach to intergenerational learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.70 April. <http://aufop.blogspot.com/2010/08/michael-fielding-student-voice-and.html>. Acessado em 24/10/2011.

FLETCHER, A. (2005). Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners in School Change. *SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation*. <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> . Acessado em 10/10/2011.

LODGE, C. (2005) From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school Improvement. *Journal of Educational Change*. v.6, 125-146. <http://www.springerlink.com/content/q8081k143h142103/fulltext.pdf>. Acessado 24/01/2011.

MANEFIELD, J. et. al. ( 2007) *Student Voice – a historical perspective and new directions*.  
<http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/research/researchpublications.htm>.  
Acessado em 24/01/2011.

MARCELO GARCÍA. C. (2005). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

PERRENOU, P. et al . (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In.: PAQUAY Léopold (org.) et al. *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? Tradutoras: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

RAMSON, S. (2000) Recognizing the Pedagogy of Voice in a Learning Community. *Educational Management Administration Leadership*. v.28, n. 3, 263-279.

ZABALZA, M. A. (2004) *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.

ZEICHNER, K. (2008) Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, 535-554, maio/ago <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10/10/2011.