



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Lucia Sá Diniz

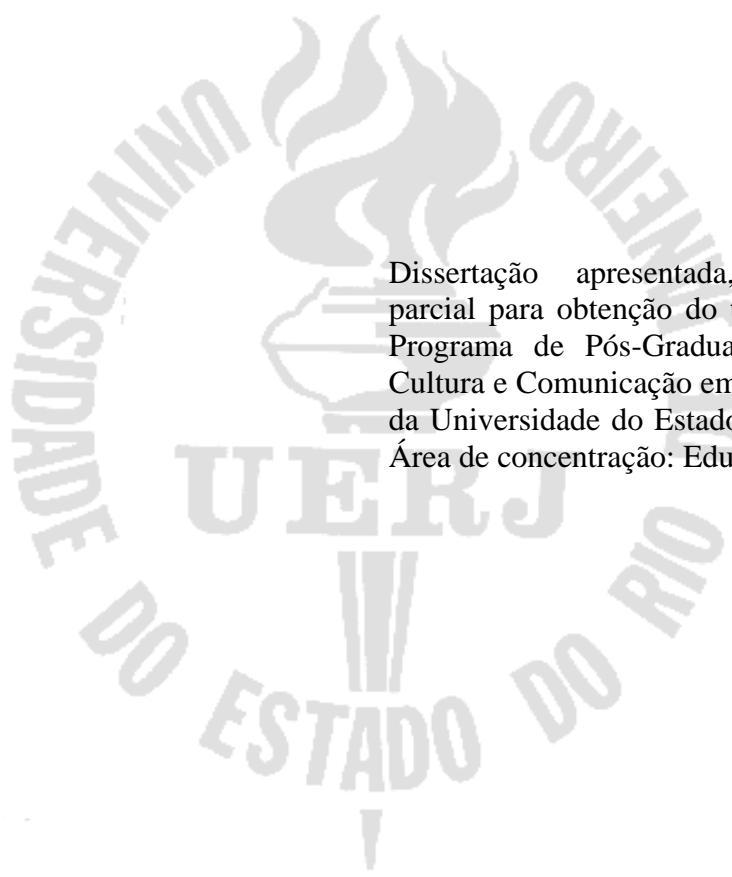
**Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma  
representação social dos professores de Duque de Caxias**

Duque de Caxias

2010

Ana Lucia Sá Diniz

**Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup> Sônia Regina Mendes dos Santos

Duque de Caxias

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

D 585 Diniz, Ana Lucia Sá

Autonomia docente: do conhecimento ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias / Ana Lúcia Sá Diniz. – 2010. 169 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina Mendes dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Professores – Exercício profissional - Tese. I. Santos, Sônia Regina Mendes dos . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371. 321

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científico, a reprodução total e parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ana Lucia Sá Diniz

**Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Aprovado em 02 de setembro de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sônia Regina Mendes dos Santos (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Celso Pereira de Sá  
Faculdade de Psicologia - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amélia Escotto Ribeiro Amaral  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Novikoff  
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

Duque de Caxias

2010

## **DEDICATÓRIA**

A minha mãe e ao meu companheiro pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis desta trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que está presente sempre em minha vida me amparando em todos os momentos da minha vida e concedeu-me mais esta vitória.

À minha mãe, grande mulher, lutadora, exemplo de vida, que sempre me incentivou em meus estudos.

Ao meu companheiro, Osvair, parceiro em todos os momentos, que com muita paciência me aguentou em meus momentos de desespero.

À minha Orientadora que com competência e serenidade me conduziu por este processo.

Ao amigo Paulo Melgaço, principal incentivador para que entrasse no curso.

Aos colegas de trabalho - E. M. Coronel Eliseu - que tão prontamente se colocaram a disposição para ajudar-me no que foi necessário e pela confiança que depositaram em mim. Especialmente ao prof. Eduardo que me ajudou a dar os primeiros passos em direção a teoria das representações sociais.

À minha amiga Carmem, supervisora da rede municipal de Duque de Caxias, que contribui para minha pesquisa estabelecendo contato com colegas de várias escolas.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e aos colegas de todas as escolas pesquisadas, que se mostraram solícitos para participar da pesquisa.

Aos professores Celso e Amélia por sua generosidade, paciência e pelas importantes contribuições através de suas aulas.

À prof<sup>a</sup> Cristina pela atenção e disponibilidade em contribuir para aperfeiçoamento do trabalho.

À todos os professores do Programa por me oportunizarem mais essa conquista.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensar a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

*Leonardo Boff*

## RESUMO

DINIZ, Ana Lucia Sá. Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

O presente texto vem apresentar a pesquisa Autonomia Docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias, cujo objetivo é investigar a autonomia, procurando caracterizar, descrever e comparar as representações sociais que os professores da rede municipal de Duque de Caxias constroem em relação à autonomia docente a partir dos discursos oficiais e extra-oficiais. Teve como espaços de estudo escolas públicas pertencentes ao município de Duque de Caxias - Rio de Janeiro. Pesquisou-se 200 professores da educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias, separados em dois grupos: professores regentes de turma e professores que desempenham funções técnico-pedagógica (orientadores educacionais, orientadores pedagógicos). Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas um teste de associação livre de palavras com todos os sujeitos e entrevista semi-estruturada com 10% da população pesquisada, ou seja, 20 sujeitos. Para análise de dados foram utilizados o software EVOC (para evocações) e análise de conteúdo (para as entrevistas). Como resultado encontrou-se a centralidade da representação social da autonomia docente nos elementos liberdade, compromisso e responsabilidade. Na comparação entre os dois subgrupos constatou-se que para ambos a representação social é a mesma, pois os elementos centrais permanecem os mesmos já citados, significando que a autonomia não é apenas uma conquista individual, mas também coletiva. Dos resultados apresentados pode-se concluir que para os sujeitos pesquisados a representação social da autonomia docente encerra uma forte dimensão valorativa, em que o professor considera tanto a liberdade, compreendida como condição indispensável para a profissão, a responsabilidade e o compromisso social.

Palavras-chave: Autonomia docente. Representação social. Formação de professores.



## RESUMEN

Este trabajo presenta la investigación docente Autonomía - de los conocimientos científicos al sentido común - una representación social de los docentes en Duque de Caxias, cuyo objetivo es investigar la autonomía, tratando de caracterizar, describir y comparar las representaciones sociales que los maestros a crear por su autonomía frente a los discursos oficiales y extra oficiales. Fue estudiar los espacios de las escuelas públicas en el municipio de Duque de Caxias - Río de Janeiro. En la encuesta participaron 200 profesores en el primer segmento de las escuelas municipales primarias de Duque de Caxias, separados en dos grupos, los maestros de escuela y los maestros que realizan los asesores técnicos y pedagógicos (educación, mentores). Como técnicas de recolección de datos utilizados fueron una prueba de asociación libre de palabras con todas las asignaturas y entrevistas semi-estructuradas con 10% de la población encuestada, o los temas 20. Para el análisis de datos se utilizó el software EVOC (por invocaciones) y análisis de contenido (para entrevistas). Como resultado de ello se reunió la centralidad de la representación social de la enseñanza de la autonomía en la libertad de los elementos, el compromiso y la responsabilidad. Comparando los dos grupos se encontró que tanto para la representación social es el mismo que los elementos básicos siguen siendo los mismos que los mencionados, lo que significa que la autonomía no es sólo un logro individual, sino colectiva también. Los resultados presentados se puede concluir que en los sujetos estudiados la representación social de la autonomía de la enseñanza contiene una fuerte dimensión de evaluación, en la que el profesor considere tanto la libertad, entendida como un requisito previo para la profesión, la responsabilidad y compromiso social.

Palabras claves: Autonomía docente. Representación social. Formación del profesorado

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia.....	96
Quadro 2 –	Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia produzido por professores regente de turma.....	101
Quadro 3 –	Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia produzido por professores especialistas.....	101
Quadro 4 –	Quadro das palavras mais prontamente evocadas.....	104
Quadro 5 –	Quadro de categorias para análise dos conteúdos das entrevistas.....	110
Quadro 6 -	Configuração das dimensões da representação social da autonomia docente.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EVOC	Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
ICMS	Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OME	Ordem média de evocação
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIB	Produto interno bruto
QID	Quadrante inferior direito
QIE	Quadrante inferior esquerdo
QSD	Quadrante superior direito
QSE	Quadrante superior esquerdo
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria da representação social
UR	Unidade de registro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>AUTONOMIA: CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO</b> .....	18
1.1	<b>Autonomia como um conceito da filosofia moral: do pensamento grego a contemporaneidade</b> .....	18
1.2	<b>Autonomia moral: a contribuição da perspectiva psicológica</b> .....	31
1.3	<b>Os sentidos da autonomia docente: principais concepções da formação docente presentes na legislação</b> .....	36
1.4	<b>Autonomia como característica do trabalho docente: proletarização x profissionalização</b> .....	46
1.5	<b>Considerações gerais em torno do conceito de autonomia</b> .....	60
2	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	65
2.1	<b>Perspectivas teóricas: teoria das representações sociais e a autonomia</b> .....	65
2.1.1	<u>Gênese do conceito e principais elementos conceituais e teóricos</u> .....	66
2.1.2	<u>As abordagens complementares da teoria</u> .....	71
2.1.3	<u>Teoria do núcleo central ou abordagem estrutural</u> .....	73
2.1.3.1	Proposições básicas e principais elementos da teoria do núcleo central ...	74
2.1.3.2	O avanço da teoria: abordagem estrutural .....	76
2.2	<b>Perspectivas metodológicas</b> .....	80
2.2.1	<u>Métodos e técnicas de pesquisa da abordagem estrutural</u> .....	80
2.3	<b>Proposta metodológica da pesquisa</b> .....	84
2.3.1	<u>Caracterizando o campo de pesquisa</u> .....	85
2.3.2	<u>Definição da amostra</u> .....	87
2.3.3	<u>Caracterizando os sujeitos da pesquisa</u> .....	87
2.3.4	<u>Instrumentos e processos de coleta de dados</u> .....	88
2.3.5	<u>Procedimentos de análise dos dados</u> .....	90
3	<b>EM BUSCA DO SENTIDO DA AUTONOMIA DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	93

3.1	<b>A estrutura e o conteúdo da representação social da autonomia docente.....</b>	94
3.2	<b>Existe o mesmo sentido para autonomia docente? Comparando as representações de professores regentes e de professores especialistas .....</b>	100
3.3	<b>Aprofundando a compreensão da representação social .....</b>	103
3.3.1	<u>Contextualizando o núcleo central: análise das justificativas das palavras mais evocadas.....</u>	104
3.3.2	<u>Contextualizando a representação social: análise das entrevistas .....</u>	108
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	124
	<b>REFERENCIAS .....</b>	130
	<b>APENDICE A – Teste de associação livre de palavras .....</b>	137
	<b>APENDICE B – Questões norteadoras da entrevista semi-estruturada ...</b>	139
	<b>ANEXO A – Relatórios produzidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelo total de sujeitos pesquisados .....</b>	140
	<b>ANEXO B – Relatórios produzidos pelo software EVOC para comparação entre as evocações produzidas por professores regente e professores especialistas .....</b>	149
	<b>ANEXO C – Relatórios fornecidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelos professores regente de turma. ....</b>	155
	<b>ANEXO D – Relatórios produzidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelos professores especialistas .....</b>	163

## INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro muito se fala na palavra autonomia, seja ela, da escola, enquanto instituição capaz de escolher os melhores meios para cumprir sua missão educativa, tanto quanto do professor, como elemento capaz de definir os rumos de seu trabalho. Esse princípio, autonomia da escola e do professor, juntamente com o princípio da descentralização são pontos comuns das reformas educacionais que surgiram na maior parte dos países ocidentais na década de 90. (CONTRERAS, 2002)

No caso brasileiro, o que se refere à autonomia do professor alguns dilemas e contradições têm acompanhado esse percurso. A partir da promulgação da LDB 9394/96 a autonomia tem perpassado todos os discursos e todos os documentos derivados dela. Seja em âmbito federal, estadual ou municipal, prega-se em maior ou menor grau, a necessidade do professor ser capaz de tomar decisões sobre o seu trabalho.

Entretanto não se pode esquecer que o trabalho docente ocorre dentro de uma instituição o que condiciona sua prática. Suas escolhas e decisões são tomadas respeitando determinados parâmetros. Estes limites, as regulações burocráticas (documentos, horários, livros, programas), impõem o que é possível realizar ou não e podem contribuir para reduzir ou retirar do professor a capacidade de utilizar sua autonomia.

Sácristan (2000) corrobora com este aspecto de cerceamento da autonomia ao afirmar que a autonomia existe, mas suas fronteiras também. Ele faz menção a uma autonomia relativa que pode ser utilizada pelo professor para romper com as regulações burocráticas dependendo de sua competência e formação. Mas fazer menção a existência de uma autonomia relativa pode levar a suposição de que existiria uma autonomia total e absoluta e que esta se constituiria no ideal a ser alcançado.

Esta concepção de autonomia absoluta aparece como uma das retóricas do profissionalismo. Buscando resgatar a perda de prestígio da classe, o movimento pela profissionalização traz como um dos principais pontos de reivindicação a busca por uma autonomia ilimitada, ou mais precisamente, uma não-intromissão por parte da comunidade nas decisões referentes ao ensino, o estabelecimento de um terreno profissional que ninguém tem o direito de interferir, a não ser a própria categoria. Porém

se considerarmos que a natureza do trabalho docente é definida pelo contexto da instituição educativa em que está inserido e também pelo próprio contexto sócio-político, esse ideal de autonomia é possível de ser alcançado? A conquista desse ideal seria suficiente para garantir o resgate da profissão docente? Seria esse o ideal realmente almejado por todos os professores?

Esta pretensão de anular a intervenção da comunidade na educação busca a legitimação da profissão através de um processo de exclusão, entretanto isto não garantiria maior independência das políticas tecnocráticas, já que o ensino tem também o papel de reprodução e legitimação social. Segundo Contreras (2002) este paradoxo entre perda de autonomia (desorientação ideológica) e exigência de autonomia (autodefesa/profissionalização) poderia ser resolvido através da redefinição do seu papel (autonomia) no trabalho docente, deixando de vê-la apenas como qualidade profissional e vendo-a como qualidade educativa.

Assim, segundo Contreras (2002), conceber a autonomia como qualidade educativa implica em refletir sobre as três exigências do trabalho de ensinar: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. As variadas concepções e articulações dessas três dimensões da profissionalidade docente com as três diferentes concepções de profissional darão origem a diferentes formas de entender a autonomia. Então a autonomia profissional poderia ser assim definida (CONTRERAS, 2002, p. 192):

1) Numa concepção de professor como especialista técnico “autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza”.

2) Numa concepção de professor como profissional reflexivo “Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas”.

3) Numa concepção de professor como intelectual crítico “Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração

discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”.

Compreender a autonomia em diferentes perspectivas de construção e de exercício implica em aceitá-la não somente como direito trabalhista, mas como uma necessidade educativa que possa contribuir na superação da dualidade que caracteriza o ensino (espaço de liberação X espaço de regulação, reprodução e legitimação social).

Em razão dessas contradições em relação à autonomia, é desafiador entender como esse professor lida com essas múltiplas exigências (institucionais, profissionais, individuais, sociais e políticas) na sua prática, em seu lócus de trabalho. As interpretações que fazem destes condicionamentos definem a forma como lidam com essa estrutura a qual não podem fugir, podendo gerar ações de resistência ou de acomodação, que marcam sua prática como mais ou menos autônoma.

Esta pesquisa reflete as inquietações desencadeadas a partir de minha experiência profissional no decorrer de quase 20 anos, na rede estadual e municipal no município de Duque de Caxias. Ao longo desses anos, exercendo os cargos de professora, diretora e orientadora pedagógica foi possível observar como as exigências burocráticas e normatizações oriundas de outras instâncias hierarquicamente superiores a escola interferiam na tomada de decisões internas. Muitas eram as falas dos professores sobre o excesso de controle exercido pelas secretarias de educação e as constantes mudanças de diretrizes. Por outro lado, também foi possível acompanhar as transformações que começaram a acontecer a partir dos anos 90: o conceito de autonomia aparece como fundamental para o desenvolvimento de um processo educativo democrático. Entretanto, é sabido que não basta uma exigência legal para que a realidade se transforme, é necessário que os atores envolvidos no processo estejam imbuídos de vontade, de desejo para incorporar a sua prática novos valores. É neste contexto que começam a surgir os conflitos, os dilemas e as implicações decorrentes deles, que passaram a ser objeto, inicialmente de minhas inquietações e depois, de forma mais sistematizada, de minhas reflexões teóricas.

Assim constituem-se como questões problemas desta investigação: como os professores se apropriam dos discursos oficiais e extra-oficiais a respeito da autonomia, interpreta-os, reconstróem-os e utiliza-os na sua prática? Como essas construções simbólicas podem ser ponto de partida para se repensar os programas de formação docente?



Por que representação social?

Nesta procura por possíveis respostas as minhas inquietações, sempre tive como preocupação principal a de fazer ouvir as falas dos professores. Penso que sendo considerado o elemento chave no processo educativo, responsável pelo sucesso e/ou pelo fracasso escolar, dar voz as suas necessidades, entender suas construções simbólicas que são projetadas em sua prática, pode representar um caminho para se repensar as políticas de formação de professores.

Embora atualmente haja um grande investimento, em todas as esferas de poder (federal, municipal e estadual), na formação do professor, seja ela, inicial ou continuada, elas não têm produzido os resultados esperados. Estudos como os de Santos (2004a, 2004b, 2008) revelam que estas formações são aligeiradas, aplicacionistas, padronizadas e que são formuladas sem a participação dos professores. Este último ponto revela um aspecto importante: o desejo dos professores de serem consultados na formulação dos seus próprios programas de formação. Assim, pensar formação de professores a partir das necessidades apresentadas pelos próprios seria um novo viés para conduzir esse processo, que possibilitaria promover realmente mudanças nas práticas pedagógicas.

Assim a busca voltou-se para entender o imaginário social desses professores e para alcançar tal objetivo, o caminho escolhido foi a Teoria das Representações Sociais.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo a investigação sobre autonomia docente, procurando caracterizar, descrever e comparar as representações sociais que os professores da rede municipal de Duque de Caxias possuem a respeito do objeto a ser estudado.

Segundo Gilly (2001) a área educacional é um campo privilegiado para se observar como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais, bem como para apreender o papel dessas representações nas relações do grupo com o objeto representado. É no sistema escolar que se entrecruzam diversos discursos dos inúmeros grupos sociais que ocupam diferentes posições em relação a ele: discursos dos políticos, dos usuários, dos profissionais da educação, dos administradores. Esses discursos produzem marcas que estão presentes nestas construções simbólicas e que conseqüentemente estabelecem parâmetros que servem de orientação para conduta dos atores envolvidos neste sistema.

Neste sentido, uma tentativa de elucidar as construções simbólicas dos professores em relação à autonomia apresenta-se como possibilidade de entendimento de suas práticas e a partir daí a possibilidade de transformá-las.

Para alcançar este objetivo, foram feitos os recortes necessários para circunscrever de forma mais precisa o objeto, atendendo a questão prática do tempo, mas sem perder de vista a consistência teórica.

No primeiro capítulo (Autonomia: Construção e desenvolvimento de um conceito) são apresentados três recortes da temática. O primeiro recorte buscou na Filosofia e depois na Psicologia resgatar os sentidos e significados historicamente construídos acerca do conceito de autonomia. Para tal recorte utilizou-se como referencial teórico Platão, Aristóteles, Kant e La Taille. O segundo recorte foi através da legislação educacional a respeito da formação de professores, procurando identificar os diferentes enfoques dados à autonomia e como oficialmente esse conceito foi difundido. E finalmente, no terceiro e último recorte, é uma revisão de alguns trabalhos que abordam a questão da autonomia como uma característica trabalhista e profissional a partir de alguns paradigmas como profissionalização/proletarização e questões de gênero, objetivando observar as contribuições dadas para a atual construção do perfil docente brasileiro. Autores como Contreras, Giroux e Apple entre outros contribuíram para esta análise.

No segundo capítulo (Representações Sociais: Perspectivas teóricas e metodológicas) é apresentada à teoria que sustenta a pesquisa: a Teoria das Representações Sociais (TRS). Inicialmente são abordados os aspectos históricos da teoria, em seguida as contribuições dadas a área da educação, as diferentes abordagens complementares da teoria e finalmente de forma mais minuciosa a abordagem estrutural da teoria que será a utilizada para investigar o problema apresentado. Ainda neste capítulo, é apresentada a proposta metodológica da pesquisa: a caracterização do campo de pesquisa, definição da amostra, caracterização dos sujeitos, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo (Em busca do sentido da autonomia docente: Análise dos dados) procede-se a análise de dados coletados. No primeiro momento, é apresentada a análise dos dados através do quadro de quatro casas, objetivando conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social. No segundo momento, a análise é realizada a partir das justificativas das palavras mais evocadas e do conteúdo das entrevistas semi-

estruturadas. Utilizando-se a análise de conteúdo procurou-se aprofundar os conteúdos encontrados na estrutura de representação.

Por último, são apresentadas as considerações finais a respeito do trabalho, onde além de reafirmar os principais achados da pesquisa, são apontadas algumas lacunas que podem dar origem a novos estudos e pesquisas, como também alguns elementos que podem contribuir para uma reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores.

## **1 AUTONOMIA : CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO**

Neste capítulo o objeto de estudo, a autonomia, será apresentada a partir de três aspectos: o primeiro, uma abordagem histórica a luz da filosofia e da psicologia; o segundo aspecto circunscreve os sentidos da autonomia presentes nas principais concepções de formação docente da legislação educacional e por fim, o último aspecto apresenta a autonomia como característica do trabalho docente discutindo aspectos ligados a proletarização e a profissionalização do magistério. Encerrando o capítulo, são apresentadas as considerações gerais em torno do conceito de autonomia, em que são retomados alguns dos principais aspectos estabelecidos no decorrer do capítulo e a partir disto, é definido sobre qual aspecto da autonomia será baseado a pesquisa e análise de dados.

### **1.1 Autonomia como um conceito da filosofia moral: do pensamento grego a contemporaneidade**

Sendo a representação social “uma forma de conhecimento socialmente elaborada” (JODELET, 1989), sua construção é um acúmulo de saberes, imagens e hábitos que aprendemos, de recordações que preservamos, enfim de nossa memória construída coletivamente. Em um estudo pautado nesta teoria cabe inicialmente buscar conhecer a gênese do objeto a ser pesquisado. É o que se pretende neste capítulo, trilhar o caminho de construção e de desenvolvimento do conceito de autonomia, circunscrevendo-o ao campo da moral e tendo como referencial uma abordagem histórica à luz da filosofia.

A origem etimológica da palavra autonomia é: “auto” que significa a si mesmo e “nomos” que em grego significa lei, ordem. Filosoficamente, o conceito de autonomia confunde-se com o de liberdade. Sendo assim um sujeito com autonomia é alguém que decide e determina ele mesmo a lei, a ordem para cada circunstância. Ser autônomo é ser capaz de tomar as próprias decisões, com base em sua razão individual.

Segundo o vocabulário Crítico e Técnico da Filosofia: etimologicamente autonomia é condição de uma pessoa ou coletividade cultural, que determina ela mesma a lei a qual se submete (LALANDE, 1999). Como autonomia é “condição”, ela se dá não apenas na consciência das pessoas, ela está no mundo. Sua construção envolve dois

aspectos, o poder de determinar a própria lei e também, o poder de realizar. O primeiro está ligado ao poder de criar, conceber, decidir e o segundo a capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos precisam estar presentes, um pensar autônomo precisa de um fazer autônomo.

A abordagem histórica do conceito possibilita evidenciar as transformações sofridas ao longo do tempo e sua ressignificação de acordo com a organização social, política, econômica, cultural e ideológica vigente. Então para iniciar este percurso o ponto de partida será o próprio surgimento da filosofia, mais precisamente o campo da filosofia moral, no qual está concentrado o objeto de pesquisa, chegando até a contemporaneidade.

No século V a.C., nasce na Grécia a filosofia substituindo-se pela primeira vez na história, o saber mitológico da tradição pelo saber lógico da razão. A passagem da consciência mítica para consciência filosófica na civilização grega aconteceu no período em que a Grécia ainda se chamava Hélade. (ARANHA, 2003)

Os mitos até então consistiam na única forma, ingênua e não-crítica, de compreender a realidade, funcionando como um meio de acomodar e tranquilizar o ser humano em um mundo considerado assustador. Eles surgiram numa época em que ainda não existia a escrita e eram perpetuados pela tradição e transmitidos oralmente em praça pública por poetas. Dois poetas ficaram muito conhecidos nessa época (XX a VIII a.C.) foi Homero, autor provável de dois famosos épicos, *Ilíada* e *Odisséia* e Hesíodo.

Das epopéias de Homero observa-se como característica principal a intervenção dos deuses no destino dos heróis, que não possuem vontade pessoal e liberdade. Mas isso não os desmerece, pelo contrário, ser escolhido pelos deuses é sinal de valor. Suas virtudes são a coragem e a força nos campos de batalha, e o poder de persuasão do discurso nas assembleias dos guerreiros. Nesta época a virtude significa superioridade e excelência.

Das obras de Hesíodo, é importante ressaltar como característica a substituição do caráter impessoal e coletivo das epopéias pela valorização do trabalho, da justiça e a importância das regras que balizem o comportamento humano. Embora esta característica não o afaste de uma forte crença nos mitos, é indicativa de uma preocupação com a regulação da vida social, não se subjugando apenas ao destino traçado pelos deuses.

No período conhecido como arcaico (VII a VI a.C.) surgem os primeiros filósofos gregos. Alguns adventos /aspectos foram determinantes para o surgimento do pensamento filosófico: a invenção da escrita e da moeda, a lei escrita e o nascimento da pólis. Faço uma referência ao nascimento da pólis porque ele representa o primeiro momento em que há uma menção à liberdade e autonomia. O nascimento da pólis provoca grandes alterações na vida social e relações humanas: a justiça passa a ser codificada numa legislação escrita, passando da dimensão divina para dimensão humana; abole-se a organização tribal; a organização administrativa não se fundamenta mais na consanguinidade; surge o ideal igualitário de participação, preparando as bases para a democracia. Na pólis os problemas de interesse comum eram debatidos em praça pública, chamadas ágora, onde os interesses da comunidade se sobrepujam aos interesses pessoais de grupos privilegiados. O ideal de justiça era fundamentado na participação dos cidadãos no poder. É importante ressaltar que na Grécia apenas 10% da população eram considerados cidadãos. Mesmo assim, esse ideal de justiça aponta para a formação de um arcabouço de indivíduo livre para expressar e exercer sua vontade em espaço público, assumindo as responsabilidades em decorrência dessa vontade. Os princípios da liberdade e da autonomia fazem parte do ideal de cidadania grega.

Os primeiros filósofos foram classificados de pré-socráticos. Esta classificação ocorreu mais tarde quando se fixou a divisão da filosofia grega na figura de Sócrates. Deste período pouco restou de material escrito, sabe-se que sua preocupação era buscar o princípio de todas as coisas (a arché). Partindo da problematização e da discussão cada filósofo formulava sua resposta a esta questão, assim essa nova forma de pensar, além de rejeitar a interferência divina e sobrenatural, supera o aspecto passivo do pensamento mítico, de aceitar um saber repassado sem questionamento. No abandono de explicações míticas e sua substituição por explicações racionais e lógicas, fruto do questionamento de um saber instituído, aparece a primeira aproximação de um conceito de autonomia intelectual, uma vez que o saber constituído será resultado de reflexões e escolhas.

Além desse período pré-socrático, a filosofia grega se divide em mais dois períodos: período socrático ou clássico (V a IV a.C.) e período pós-socrático (III a II a.C.). O período socrático ocorre no apogeu da civilização grega, fazendo parte deste período os sofistas e os filósofos Sócrates, Aristóteles e Platão. No período pós-socrático é o momento de decadência grega, com sua agregação a Roma e formação do

império de Alexandre Magno; culturalmente esta época marca a entrada da cultura oriental. O estoicismo e epicurismo são as expressões filosóficas deste período.

Antes de discorrer sobre as contribuições dadas pelos filósofos destes períodos ao objeto em questão, cabe fazer uma distinção entre ética e moral, que embora sejam diferentes acabam sendo utilizadas como sinônimos em muitos textos.

Segundo Aranha (2003) etimologicamente, os termos ética e moral são semelhantes. Moral vem do latim *mos*, *moris* que significa costume, maneira de se comportar regulada pelo uso, e de *moralis*, *morale*, adjetivo referente ao que é relativo ao costumes. Ética vem do grego *ethos*, que tem o mesmo significado de costume. Ambas têm um caráter normativo, entretanto a moral apresenta uma dimensão prescritiva e a ética uma dimensão valorativa.

A ética ou filosofia moral se ocupa das reflexões sobre os princípios que orientam a vida moral e seguem diferentes direções dependendo da concepção de ser humano adotada. Já a moral estabelece, a partir das reflexões, as regras de conduta a serem admitidas de acordo com o local e época.

A filosofia moral ou ética inicia-se no ocidente com Sócrates. Foi ele, segundo Aristóteles (apud COMPARATO, 2006, p. 91) quem primeiro procurou definir as virtudes morais. Sua atitude de constante indagação irritava os atenienses porque o forçava a refletir sobre a origem e a essência das virtudes que praticavam ao seguir os costumes de Atenas. Ao indagá-los, Sócrates queria saber se ao agir tinham consciência do significado e finalidade de suas ações. Teceu severas críticas as obras de Homero e Hesíodo que eram à base da educação escolar grega, o que lhe valeu a vida, porque defendia que devia se ensinar aos jovens sempre a verdade. Além de suas críticas ao caráter falso das fábulas e mitos das epopéias, ele também considerava que os deuses eram moralmente bons e não poderiam ser responsáveis pela produção do mal no mundo. (COMPARATO, 2006)

Sócrates procurou fixar o princípio ético fundamental de que os homens e os governantes são sempre pessoalmente responsáveis por seus atos ou omissões intencionais. Sustenta esse princípio a idéia de que aquele que conhece o bem não pode deixar de usá-lo como base de suas ações. Segundo ele, as três virtudes que conduzem à felicidade são: a sabedoria, a temperança e a coragem. A sabedoria assegura ao sábio a melhor forma de agir, o que pressupõe que há uma verdade que deve ser buscada, assim o homem justo é feliz, mas o injusto é infeliz porque desconhece a idéia do bem.

Segundo Chauí (2000, p. 108) “as questões socráticas inauguram a ética ou filosofia moral, porque definem o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos, ao encontrar seu ponto de partida: a consciência do agente moral”.

Platão viveu em Atenas e foi aluno de Sócrates. De seu Mestre apreendeu os ideais de virtudes morais e o aplicou a pólis. Preocupou-se com uma concepção moral centrada não apenas nas ações individuais, mas também em ações voltadas para o Estado. No plano da moral individual ressalta a idéia do bem como realidade suprema que só pode ser alcançada através da sabedoria. No campo da política, sua teoria propõe que o indivíduo se subordine totalmente ao Estado, tendo competência para exercer suas funções dentro dele. A noção de justiça é de que só é justo aquele que obedece às leis da pólis. Não pode haver duas justicas, uma para o indivíduo e outra para a sociedade, o que orienta a vida individual deve orientar as instituições públicas.

Aristóteles nasceu em Estagira, cidade grega situada a cerca de trezentos metros do norte de Atenas. Não há precisão sobre a data de seu nascimento, sendo provável que tenha acontecido entre 385 e 384 a.C.

Aos dezessete ou dezoito anos se transferiu para Atenas passando a freqüentar a Academia de Platão. Somente após a morte do mestre ele a deixou. Este fato é contestado pelo maior dos biógrafos de Aristóteles, Diógenes Laércio, que afirmou que ele deixou a Academia enquanto Platão ainda era vivo (BINI, 2007, p. 9). Morreu no ano de 322 ou 321 a.C. exilado em Cálcis, na Eubéia.

Dando continuidade a filosofia moral, desenvolvida por seu Mestre, fez uma distinção entre saber teórico e saber prático. O primeiro é um conhecimento que independe de nossa vontade ou intervenção, já o segundo é um conhecimento decorrente de nossas ações. A ética se encontra neste campo, ela é um saber prático. Este saber prático se desdobra em duas vertentes, técnica e práxis, determinado pela relação e pela finalidade da ação. Na técnica, o agente, a ação e a finalidade estão separados, são independentes um do outro; na práxis, estes três componentes são inseparáveis. Sendo assim, a ética refere-se à práxis em que “somos aquilo que fazemos e que fazemos é a finalidade boa ou virtuosa”. (CHAUÍ, 2000, p. 438)

Aristóteles definiu o campo das ações éticas, além daquele definido apenas pelas virtudes, pelo bem e pela obrigação, mas também pela decisão, deliberação ou escolha. Acrescentou como elemento fundamental da vida ética, além da consciência moral de Sócrates, a vontade guiada pela razão.



Sua obra é vasta, entretanto algumas foram perdidas na íntegra, outras ficaram conhecidas de forma incompleta e mesmo aquelas que chegaram até nós de forma completa apresentam lacunas perceptíveis. (BINI, 2007) As concepções sobre filosofia moral por ele desenvolvidas, encontram-se expostas em suas obras *Ética a Nicômaco*, *Proptétikos* e *Moral a Eudemo*. A evolução de seu pensamento ético passou por três fases, todas elas envolvendo os diferentes modos de pensar as relações corpo e alma: a fase platônica, o ideal da alma é libertar-se do corpo, portanto, a moral é a moral da libertação, que é apresentada em sua obra *Proptétikos*; a fase socrática, a alma colabora com o corpo que é seu instrumento, em *Ética a Nicômaco* a moral tem essa concepção instrumental de realização através do corpo e dos bens exteriores; a fase hilemórfica, configura a união entre corpo e alma, elas não poderiam existir independente uma da outra, suas funções seriam complementares. Desta fase, Aristóteles não chegou a produzir uma concepção ética condizente. (PENNA, 1999)

Em sua obra *Ética a Nicômaco* faz menção a uma ética instrumental, em que procura saber em que consiste o bem supremo aspirado por todos os homens, a felicidade. Nesta obra, dividida em dez livros, fala desse bem maior que desejamos por si mesmo e que deve ser objeto da ciência política, entendida aqui como ética. Aristóteles faz uma crítica à concepção platônica da idéia absoluta do bem, pois existe um bem como finalidade em si mesmo e um bem como meio para alcançar essa finalidade maior. Assim considera que a “felicidade, portanto, uma tendo sido considerada alguma coisa final [completa] e auto-suficiente, é a finalidade visada por todas as ações”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 49) Entretanto mais do que afirmar que a felicidade depende de nós e não da sorte, a ética deve buscar formar “certo caráter nos cidadãos, ou seja, torna-los virtuosos e capazes de realizar ações nobres”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 55)

A partir desta busca pelo bem maior, a felicidade, Aristóteles inicia uma reflexão a respeito da virtude humana, como necessária para investigar a natureza da felicidade. Ele estabelece uma distinção entre virtudes intelectuais e virtudes morais. A virtude moral ou ética é produto do hábito, de usos e costumes, não existindo naturalmente, sendo resultante do exercício, de práticas contínuas, por exemplo, pela prática de ações justas torna-se justo.

Dessa forma nossa formação moral é resultado do caráter de nossas atividades, implicando em uma reflexão sobre um agir corretamente que produziria a qualidade de

nossas disposições (vícios ou virtudes). Aristóteles fala então de um “agir de acordo com a justa razão”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 69)

Continuando sua reflexão sobre a natureza das virtudes morais estabelece algumas questões: a de que as qualidades morais são constituídas pelo excesso ou pela deficiência (vícios) e o estado mediano, seria constituído pela virtude; as virtudes morais têm a ver com ações e paixões e, portanto são acompanhadas por prazer ou dor, contribuindo para definir nossas ações.

A virtude é definida por Aristóteles como “uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 77) Dessa definição podemos retirar algumas idéias desenvolvidas por Aristóteles. Uma disposição são estados caracterizados por extremos, o excesso ou a deficiência, que são os vícios e pela mediania, que constitui a virtude.

Ele elenca uma série de virtudes que constituíam a areté (a virtude ou excelência ética) e a moralidade grega na época da polis, como por exemplo: Virtude – coragem/vício por excesso – temeridade/vício por deficiência – covardia; virtude – generosidade/vício por excesso – prodigalidade/vício por deficiência – mesquinhez; Virtude – temperança/vício por excesso – libertinagem/vício por deficiência – intemperança etc.

A respeito da caracterização da escolha, ele a define como “ação voluntária precedida por deliberação”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 94) A deliberação só acontece sobre coisas nas quais a nossa ação opera, não deliberamos sobre coisas eternas e imutáveis, nem sobre coisas particulares. A grande contribuição dada por Aristóteles nesta reflexão sobre escolha e deliberação é a de que fazemos escolhas sobre objetos que já foram previamente deliberados, passando ao nosso poder e constituindo-se objeto de desejo. Escolhemos acerca de fins e deliberamos acerca de meios para atingir esses fins.

Quanto ao agir determinado pela razão, ele define a justa razão aquela pautada na prudência, “acresça-se que nossa escolha das ações não será correta sem prudência tanto quanto sem virtude moral, uma vez que se, por um lado, a virtude moral nos capacita a atingir o fim, a prudência nos permite adotar o meio certo para atingi-lo”. (ARISTÓTELES, 2007, p. 200)

Essas colocações sobre um agir virtuoso, que envolve o controle de paixões e impulsos, que exerce sua capacidade de fazer escolhas com responsabilidade e conduz suas ações por estas escolhas, apontam para um arcabouço de indivíduo autônomo, contudo, neste período as escolhas pessoais não podiam se sobrepor aos interesses coletivos, já que todas as atividades humanas deviam estar voltadas para a perfeita organização e integração da pólis.

O período pós-socrático marca a decadência da cultura grega. O início desse declínio foi marcado pela guerra do Peloponeso, que opôs as duas maiores cidades do mundo grego, Atenas e Esparta. A política expansionista de Alexandre estende suas conquistas da região do leste do Mediterrâneo até os confins da Índia. A insegurança generalizada provocada pela guerra gerou mudanças na mentalidade geral. Houve uma renovação no interesse pelas coisas da religião. Duas grandes correntes filosóficas surgiram neste período: o estoicismo e o epicurismo.

Segundo Comparato (2006) não existiu uma só escola de filosofia estóica, mas uma comunhão de grande número de pensadores que partilhavam uma mesma visão de mundo, entretanto com liberdade de interpretação e de aplicação. A idéia geral mais importante é a exaltação da natureza, como ordem universal. Há uma clara oposição as idéias platônicas, já que rejeita a separação entre corpo e alma, natural e sobrenatural. Zenão de Cítio, fundador dessa corrente de pensamento, dividiu a filosofia em três partes – a lógica, a física e a ética, partindo do princípio de que a natureza estabelece as leis do pensamento, do mundo físico e da vida ética. Esta divisão da filosofia foi considerada plenamente adequada por Kant, vinte séculos depois. (COMPARATO, 2006)

Para os estóicos, a virtude resume-se em viver em harmonia com a natureza. As paixões devem ser eliminadas porque é a origem do sofrimento. A virtude do sábio consiste em aceitar seu destino e a dor. O interesse coletivo não suprime o interesse individual, mas este não pode se sobrepor ao interesse geral de toda a sociedade.

Epicuro, filósofo grego nascido em Samos foi fundador do epicurismo. Sua moral é comandada pelo primeiro princípio: o bem é o prazer. Trata-se de uma moral hedonista. Aprender a viver bem é aprender a melhor gerir seus prazeres, afastando-se daqueles aqueles que não são naturais, nem necessários.

São peculiaridades dessas duas correntes, a exclusão do conceito de alma e a preocupação centrada na ética.

Nesses quatro períodos da filosofia grega observa-se que a essência da vida ética é a busca do bem e da felicidade, através do uso da razão no controle dos desejos e paixões. Além disso, o sujeito moral ainda não pode ser compreendido em sua completa individualidade, como nos dias atuais. Chauí (2000, p. 440) assim resume a ética desse período:

Podemos resumir a ética dos antigos em três aspectos principais:

1. **O racionalismo:** a vida virtuosa é agir em conformidade com a razão, que conhece o bem, o deseja e guia nossa vontade até ele;
2. **O naturalismo:** a vida virtuosa é agir em conformidade com a Natureza (o cosmos) e com nossa natureza (nosso ethos), que é uma parte do todo natural;
3. **A inseparabilidade entre ética e política:** isto é, entre a conduta do indivíduo e os valores da sociedade, pois somente na existência compartilhada com outros encontramos liberdade, justiça e felicidade. (grifo da autora)

Após esse período, a idade média foi marcada por uma orientação filosófica voltada para uma visão teocêntrica de mundo, o que fez com os valores religiosos impregnasse as concepções éticas. Nesta perspectiva, os valores são considerados uma doação divina e, portanto o sujeito moral é o sujeito temente a Deus. (ARANHA, 2003) A definição de bem está vinculada à fé. O indivíduo está submetido à heteronomia, entendida como lei que precede de outro, neste caso dos preceitos e autoridade religiosa, que o subjuga e o conduz ao fanatismo.

O grande marco na constituição do indivíduo autônomo acontece com o advento da Modernidade. Chamamos de modernidade ao período que se esboça no Renascimento, desenvolve-se na Idade Moderna e atinge seu auge na Ilustração, no século XVIII. (ARANHA, 2003). O movimento intelectual que marca este período, também denominado O século da Luzes, é o Iluminismo ou Aufklärung (Esclarecimento, em alemão) e possui como paradigma principal a capacidade humana de conhecer e agir à luz da razão. Um dos principais representantes do pensamento iluminista é Immanuel Kant.

Kant nasceu na Alemanha e seu pensamento filosófico, especificamente no campo da moral, rompeu com cerca de vinte séculos de concepções éticas centradas no conceito de virtude para assumir uma postura formalista, fundada numa razão universal e abstrata. O agir moralmente se funda exclusivamente na razão. Em suas obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e *Crítica da Razão Prática* (1788), ele desenvolve sua teoria moral.

Seguindo fielmente a orientação cartesiana que deu origem ao pensamento moderno, Kant busca um conhecimento não fundado na experiência, já que ele resulta em um conhecimento deformado ou incompleto e somente um conhecimento fundado em faculdades racionais pode ser considerado puro ou a priori. Essa faculdade que distingue o homem de outros objetos e de si mesmo é a razão, e somente a razão humana contém a verdade. Para Kant, a razão distingue-se em pura e prática, sendo a primeira referente a um conhecimento em si mesmo e a segunda, o conhecimento voltado para ação.

Em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1774), Kant busca através de suas reflexões éticas, pesquisar e determinar o(s) princípio(s) a priori ou puro do comportamento moral. Estabelece uma distinção entre regra prática, que é fundamentada na simples experiência (razões empíricas) e lei moral, fundamentada nos conceitos de razão pura.

Sua obra é dividida em três seções: Primeira seção - Passagem do conhecimento racional comum da moralidade ao conhecimento filosófico, Segunda seção - Passagem da filosofia moral popular à *Metafísica dos Costumes*, Terceira seção - Último passo da *Metafísica dos Costumes* à *Crítica da Razão pura Prática*. Na primeira seção (Passagem do conhecimento racional comum da moralidade ao conhecimento filosófico) inicia sua exposição falando de uma vontade boa como condição indispensável para ser feliz. Entretanto, esta vontade boa careceria de um valor intrínseco absoluto que a qualificasse como tal. Suas reflexões seguem então rumo à definição dos princípios de uma boa vontade, sem ater-se a um critério de utilidade. Assim a razão seria esta potência prática que se destinaria a produzir uma vontade boa, não como meio, mas como um fim em si mesmo. (COMPARATO, 2006)

Para elucidar esta idéia de uma vontade boa, isto é, uma vontade movida pela virtude, Kant formula três proposições da qual brotam o conceito de dever: 1ª) a ação comporta valor moral quando são praticadas não por inclinação ou por interesse, mas por dever; 2ª) a ação deve tirar seu valor moral não do fim a ser alcançado, mas da máxima que a determina (princípio da vontade); 3ª) dever é a necessidade de cumprir uma ação pelo respeito à lei. Assim uma vontade moralmente boa é aquela realizada por dever e em cumprimento a determinação de uma lei. Essa vontade nada mais é do que uma razão prática, já que representa uma capacidade de agir genuinamente humana, pois só os homens podem agir segundo princípios, derivando suas ações das leis.

Entretanto nem sempre a razão por si só determina suficientemente à vontade, tornando-se necessário que os princípios ditados pela razão sejam realizados por obrigação.

Aqui se apresenta um importante conceito desenvolvido por Kant, o conceito de imperativo, que ele define da seguinte forma: “a representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo”. (KANT, 1974, p. 218)

Os imperativos se exprimem pelo verbo dever (Sollen) e determinam que seu cumprimento seja moralmente bom quando determinado pela representação da razão. Quando a vontade humana sujeita as imperfeições, não consegue seguir as determinações da razão, os imperativos têm a função de corrigir esta falha na relação entre princípios objetivos (leis) e vontade, através da ordem, constitui-se numa regra prática. Assim como regra prática, a função dos imperativos é ordenar, seja hipoteticamente ou categoricamente.

Os imperativos hipotéticos são aqueles que ordenam ações que são necessárias para alcançar outras coisas que se queira, é uma ação como meio para atingir um outro fim. Já, os imperativos categóricos ordenam ações que são um objetivo em si mesmo, não tem relação com qualquer outra finalidade.

O imperativo hipotético diz, pois, apenas, que a ação é boa em vista de qualquer intenção possível ou real. No primeiro caso é um princípio problemático, no segundo um princípio assertórico-prático. O imperativo categórico, que declara ação como objetivamente necessária por si, independentemente de qualquer intenção, quer dizer, sem qualquer outra finalidade, vale como princípio apodítico (prático). (KANT, 1974, p. 219)

O imperativo categórico estabelece o princípio da moralidade. Ao contrário do imperativo hipotético que é condicional (se desejo tal resultado devo então agir de tal modo), o imperativo categórico é incondicional e válido para todos os tempos e lugares, independente de resultados deve ser obedecido. Assim Kant formulou um único e necessário imperativo categórico que é “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1974, p. 223)

Torna-se importante estabelecer a diferença entre máxima e lei: a máxima é o princípio subjetivo da ação, é o princípio pelo qual o sujeito age, seja por inclinação ou por tendência, não valendo para vontade de todo ser racional; já, a lei constitui-se num

princípio objetivo que válido para todo ser racional segundo qual ele deve agir, portanto é um imperativo.

Desse imperativo categórico derivam-se então todos os imperativos do dever, sendo o imperativo universal do dever exprimido da seguinte forma: “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela vontade, em lei universal”. (KANT, 1974, p. 224) Mas em suas reflexões, Kant questiona se há esse imperativo, essa lei prática que ordene absolutamente por si independente de todo o desejo, e se esta lei é necessária. Partindo do pressuposto que esta lei existe, Kant afirma que ela deve estar ligada (a priori) ao conceito de vontade e para descobrir esta ligação torna-se necessário estabelecer uma Metafísica dos costumes.

Nesta investigação, é estabelecido o princípio objetivo da vontade cujo fundamento é “a natureza racional existe como fim”. (KANT, 1974, p. 229) Com este fundamento surge então um imperativo prático da vontade: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. (KANT, 1974, p.229) Busca-se uma vontade que seja uma legisladora universal, que determine ações que não seja condicionada por nenhum interesse a não ser a busca por um bem comum.

Kant então considera o princípio da autonomia da vontade como capaz de determinar ações moralmente boas, sendo a moralidade entendida como “a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio de suas máximas”. (KANT, 1974, p. 237).

O princípio da autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade, estabelecendo-se como único requisito capaz de determinar uma vontade que seja absolutamente boa.

Segundo Kant (2003, p. 111):

a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas: contrariamente, toda a heteronomia do arbítrio não só não funda obrigação alguma, mas, antes, contraria o princípio da mesma e da moralidade da vontade.

É um imperativo categórico que determina um agir incondicionado por qualquer outro motivo que não seja instituído pelo próprio indivíduo. Isto significa que um sujeito autônomo toma decisões e age não como meio de alcançar determinado fim (imperativo hipotético), mas somente de acordo com as leis que ele próprio determinou,

realiza a ação porque esta é moralmente boa, não por dever. É importante ressaltar que a partir do estabelecimento do princípio da autonomia da vontade, Kant esclarece que um agir por obrigação em cumprimento a uma necessidade que não tenha sido determinada por uma vontade boa, chama-se dever. Como chave explicativa desta autonomia da vontade está à liberdade.

O projeto proposto pelo iluminismo e defendido por Kant buscava sair de uma sociedade de tradição religiosa para uma sociedade com ideal de justiça universal que seria alcançado através da racionalidade. A razão prática é que permitiria ao homem responder o que deve fazer para alcançar este ideal. Portanto fala-se de um idealismo Kantiano uma vez que ele deposita na razão a capacidade absoluta de definir estas ações, excluindo todos os sentimentos destas escolhas.

Grande parte da filosofia ocidental desenvolvida na modernidade tem justamente como objeto de suas reflexões a existência desse sujeito onipotente, centrado e racional. Segundo Hall (2006) alguns fatos contribuíram para a construção dessa concepção: a reforma protestante, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o iluminismo estabeleceu novas relações do homem com Deus e com a natureza, colocando-o numa posição de centralidade, possuidor de poderes e capacidades que lhe conferem uma soberania. Essa concepção de sujeito racional, pensante e consciente é conhecida como sujeito cartesiano e foi desenvolvida por René Descartes, filósofo e matemático, considerado o “pai da filosofia moderna”. Ao afirmar “*Cogito, ergo sum*” (“Penso, logo existo”), Descartes estabelece a razão como característica principal desse sujeito, que sendo centro do conhecimento, produz verdades e certezas que lhe conferem estabilidade e unidade.

Consequentemente, pensar categorias, como a autonomia, partindo desta perspectiva racional, é estabelecer verdades absolutas dissociando-a de quaisquer outras relações sócio-histórico-econômicos e que são também constituidores de subjetividade. Neste sentido a passagem da modernidade para a pós-modernidade, acrescenta a discussão à questão de uma subjetividade fundamentada no inconsciente.

O conceito de pós-modernidade não é unanimidade entre autores, alguns consideram que vivemos uma modernidade tardia, entretanto o que nos interessa é o fato de que as sociedades modernas foram se tornando cada vez mais complexas e a concepção de indivíduo também sofreu alterações, sofrendo um processo de deslocamento e desagregação, que culminaram no descentramento do sujeito cartesiano.



Este descentramento foi resultado de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas. Para a reflexão aqui presente, interessa-nos o descentramento promovido pela descoberta do inconsciente por Freud.

Em sua teoria, Freud propõe uma lógica de explicação de nossas identidades que “arrasam a lógica totalmente racional presente até momento”. (HALL, 2006, p. 36) Este sujeito da contemporaneidade, ou o sujeito pós-moderno, descobre-se descentrado, cindido em dois aspectos. O primeiro, em sua subjetividade. Há uma desestruturação da certeza de uma subjetividade fundamentada na consciência, que liga a existência ao pensamento, presente no cogito cartesiano “penso, logo existo”. A concepção de sujeito existente até este momento é questionada pelo reconhecimento de processos inconscientes, que tornariam a consciência uma ilusão. O sujeito onipotente seria uma ilusão. A segunda cisão diz respeito ao sujeito filosófico-epistêmico, ou seja, sujeito do conhecimento, que descobre que a razão não pode ser mais a base de verdades transcendentais, uma vez que a presença do inconsciente troca as certezas por contradições. A atividade humana regida pela existência do inconsciente não é passível de controle, e o inesperado e o imprevisto estarão sempre presentes.

Esta concepção de sujeito constituído também pelo inconsciente traz novas contribuições para as reflexões sobre autonomia, que entretanto não serão aprofundadas neste texto.

No caminho percorrido até agora foi possível apreender algumas possibilidades diferentes de se pensar a autonomia, seja como virtude, dever, capacidade reflexiva, marcada pela razão ou pela subjetivação. Esses dois pontos cruciais, razão e subjetivação, demarcam além de diferentes formas de entender a autonomia, seu próprio processo de construção. Trata-se de uma abordagem através da psicologia da moral que procura dar conta dessa problemática entre razão e afetividade. Creio ser enriquecedor trazer para a reflexão algumas considerações sobre a construção da autonomia através de uma perspectiva psicológica.

## **1.2 Autonomia moral : a contribuição da perspectiva psicológica**

A preocupação com uma educação moral, que objetive formar indivíduos autônomos tem sido alvo das abordagens da psicologia moral. O dilema que surgiu entre a filosofia iluminista, mais precisamente por Kant, de uma autonomia determinada

por uma razão suprema e a psicanálise, de uma autonomia marcada por processos do inconsciente é objeto de estudo daqueles que se interessam por questões éticas e morais.

Buscando argumentos que possibilitem entender este dilema, a psicologia recorre a uma diversidade de teóricos, contudo o recorte aqui proposto trará contribuições que objetivam entender a dimensão intelectual da moral, ou seja, o papel preponderante da razão no saber fazer moral. Constituir-se uma pessoa moralmente autônoma envolveria uma combinação deste saber fazer (dimensão racional) e com o querer saber (dimensão afetiva).

Para essa construção tenho como referência alguns conceitos e idéias desenvolvidas por Ives de La Taille. Para ele existem duas correntes, uma que explica a moralidade pela razão afirmando a autonomia dos indivíduos e outra que explica a moralidade pela afetividade, afirmando uma heteronomia. Para sustentar a hipótese do primeiro grupo ele busca apoio em Piaget e Kohlberg, e para o segundo grupo, Freud e Durkheim. (LA TAILLE, 2006, p. 12)

É importante ressaltar que o dilema entre razão e afetividade, não significa que uma exclui a outra, mas o peso que cada uma tem na delimitação da construção da autonomia moral. Na teorização piagetiana, a razão tem lugar central, mas não da forma Kantiana, ao contrário, ele reconhece a necessidade de existência de uma motivação para as ações morais, contudo não vê neste aspecto grande relevância. Em sua obra o Juízo Moral na Criança, publicado em 1932, seus estudos são marcadamente no campo da racionalidade, tanto que os estágios morais descritos por ele e por quais todas as crianças passam tem claramente, a reflexão como propulsora dos avanços entre eles, demarcando o caráter central da razão em sua teoria. Kohlberg aprimorou a teoria piagetiana dando mais ênfase à razão. Para ele, o desenvolvimento da moral é o desenvolvimento da razão, que deve ser feita através da ação reflexiva sobre dilemas morais.

Já para Freud é central o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a moral (LA TAILLE, 2006, p.13). A consciência moral tem suas raízes no inconsciente e a razão somente não possui o poder para legitimar as leis oriundas dela. A autonomia para Freud seria ilusão, pois não existe uma “vontade boa” que seja realmente minha e que possa determinar os comportamentos morais, essa vontade estará sempre condicionada pelos processos que escapam ao controle por serem inconscientes.

Segundo La Taille (2006), a moral deve responder a pergunta como devo agir? Esse verbo dever traduz o sentimento de obrigatoriedade presente no plano moral psicológico. O plano moral psicológico consiste em acreditar que agimos de determinada forma, e não de outra, porque existe no homem uma consciência que impõe sua conduta por dever e não conforme o dever, no sentido Kantiano (2006, p.33). Afirma que “do ponto de vista psicológico, o sentimento de obrigatoriedade é pressuposto tanto pelos adeptos da moral deontológica<sup>1</sup> quanto por aqueles da moral teleológica<sup>2</sup>, permanecendo o debate entre eles no nível da filosofia moral, não no nível psicológico”.

Mas esse sentimento de obrigatoriedade só se concretiza em ações quando o indivíduo reconhece no cumprimento dessas ações a expressão do valor do próprio eu, tradução de sua auto-afirmação, assim “age moralmente quem assim o quer”. É no plano ético (reflexões sobre o que é uma vida boa) que se encontra motivação para ações do plano moral.

Tanto o sujeito moralmente autônomo e moralmente heterônomo experimenta o sentimento de obrigatoriedade. Para o autônomo os princípios de suas ações morais são a equidade e a reciprocidade, como regras que regem as relações de todos os seres humanos, já o heterônomo aceita a imposição de regras e princípios morais dominantes apenas em sua comunidade. La Taille elabora dois conceitos bastante significativos quanto à autonomia moral, ele pressupõe a existência de uma descentração cognitiva e uma descentração afetiva.

Assim como a autonomia moral pressupõe uma descentração cognitiva – tomar recuo em relação às regras impostas e avaliar seu valor -, ela certamente também implica uma descentração afetiva: procurar expandir a si próprio para além dos valores dominantes em determinado lugar e época, procurar o que há de universal a diversas culturas, ver-se antes “humano” do que representante de uma cultura dada. (LA TAILLE, 2006, p. 59)

Estes conceitos remetem a uma virtude importante no agir moral, o respeito, o respeito a si mesmo (auto-respeito) e o respeito ao outro. Age moralmente quem reconhece nas regras sentimentos de respeito ao outro, mas também a si mesmo.

Continuando na dimensão intelectual do agir moral, La Taille afirma que para conceber a ação moral como saber fazer é necessário algumas condições: o

<sup>1</sup> Moral deontológica é aquela que considera que os deveres morais devem ser obedecidos incondicionalmente por serem bons por si mesmos.

<sup>2</sup> Moral teleológica é aquela que considera que o valor moral de uma ação deve ser medido a partir de suas conseqüências no mundo.

conhecimento de as regras, os princípios e os valores e o conhecimento cultural. Esses são os conteúdos que a pessoa deve saber para agir, mas não basta conhecê-los é preciso saber aplicá-los, e para isto há duas maneiras através do equacionamento moral e da sensibilidade moral. Em uma rápida definição, equacionamento moral seria tomar uma decisão diante de uma situação clara de conflito entre diferentes valores, ponderando entre eles e estabelecendo uma hierarquia. Sensibilidade moral trata-se da capacidade de perceber questões morais em situações em que elas não aparecem de forma clara.

Com base nesses conceitos desenvolvidos por La Taille, posso então afirmar que o saber fazer moral consiste em tomar decisões, seja por equacionamento ou sensibilidade moral, pautadas no conhecimento de princípios, regras e valores que respeitem as diferentes culturas. Mas como pode se chegar saber fazer moralmente autônomo? Voltemos a Piaget que através de sua teoria de gênese do juízo moral é a principal contribuição sobre o desenvolvimento do juízo moral como capaz de proporcionar ao sujeito um uso mais refinado do equacionamento moral.

Em sua obra Juízo Moral na criança, seu objetivo principal é estudar a construção e desenvolvimento do juízo moral infantil. Antes da publicação de seus estudos, acreditava-se que a moral era fruto de uma aprendizagem, da interiorização de valores de uma sociedade e da memorização de suas regras, havendo apenas dois estágios morais: amoral e moral. Ao contrário disso, Piaget comprova que a moralidade infantil é produto de construções, ou seja, é resultado de uma atividade de re-significações dos valores e regras que lhe são apresentados e, portanto a construção da moral passa por três diferentes estágios: A **anomia** é a fase em que a criança ainda não penetrou no universo da moral. Ao ingressar no campo da moral, ela passa pela fase da **heteronomia**, e caminha para a etapa final, a **autonomia**. (grifo nosso)

Vejam um pouco mais de cada um desses estágios: A anomia perdura até mais ou menos os 4 anos e nesta fase não há noção de valores, de bem e mal, certo ou errado. A moral se resume as regras de conduta que determina o que se deve fazer sem nenhuma reflexão sobre a o valor das mesmas.

A partir do 4 anos, a criança começa a ingressar no universo moral e já relaciona as regras aos valores, estabelecendo que as regras podem definir ações boas ou más, certas ou erradas. Entretanto, a moral que passa a fazer parte do universo infantil é uma moral heterônoma, porque o cumprimento das regras derivadas dessa moral é por obediência e por reconhecimento da autoridade daqueles que as impõem. Outra questão

é que a regra é obedecida não pela intenção que a motivou, mas pelas conseqüências da ação, ou seja, por medo de punição. A moral heterônoma é a moral do respeito unilateral, não há exigência de reciprocidade.

A autonomia é o rumo final desejável do juízo moral e segundo Piaget, ele começa a apresentar-se na criança por volta dos 8 ou 9 anos. Essa fase tem como características: a) Não há uma obediência cega as regras, a criança passa a julgar a partir de princípios e valores; b) a intencionalidade da ação e não a conseqüência é o critério para julgar moralmente; c) O princípio da igualdade inspira o juízo moral: o dever moral não deve privilegiar uma pessoa em detrimento de outras; d) O princípio da igualdade redefine a fonte de legitimidade moral das regras, que passa a ser o princípio moral em si, da igualdade e da justiça. A moral autônoma é a moral da justiça e do respeito mútuo, do equilíbrio entre direitos e deveres.

Além de fornecer uma gênese sobre a construção do juízo moral na criança, Piaget estava preocupado em explicar os fatores que determinam esta construção. Ele se opunha as teorias que explicavam a formação da consciência através de um simples processo de interiorização de modelos culturais impostos pelo meio, pois essa imposição suscita um determinado tipo de relação social, que ele denomina de coerção. Embora, sendo este tipo de relação social o primeiro pelo qual a criança passa e sobre o qual começa a construção de sua consciência moral, não é propícia para levar a autonomia, pelo contrário reforça a heteronomia moral. Em contraposição, ele propõe pensar em outro tipo de relação que se pautem pelo acordo e pelo respeito mútuo, a este novo tipo de relação, ele denominou de cooperação. Neste novo tipo de relação, a criança passa da submissão a uma relação de reciprocidade entre direitos e deveres.

Cabe ressaltar que embora os estudos de Piaget sejam marcados por uma forte presença da dimensão racional não exclui o fato dele considerar também afetividade no desenvolvimento da moral. Outro dado importante é que sua teoria considera que ninguém pula estágios, a passagem para outro estágio se dá pela superação do anterior, num processo de construção e desconstrução contínuo.

Então ao questionamento feito anteriormente de como chegar a um saber fazer moralmente autônomo, Piaget pode nos dar algumas indicações, entretanto sua teoria encontra uma limitação para responder com certeza a este questionamento, já que ela pressupõe que a partir de 8 ou 9 anos, o individuo seja capaz de ser moralmente autônomo, mas não possui a complexidade necessária para explicar porque adultos que

teriam já desenvolvido sua autonomia moral desde criança, apresentam comportamentos totalmente contraditórios a esta posição. Talvez pudesse ser explicado pelo fato de que a coação é muito mais freqüente em todas as esferas sociais, propiciando o desenvolvimento de personalidades subservientes e moralmente heterônomas, mas a essa explicação possa ser acrescida do fato de que a teoria de Piaget careça de melhor explicitação sobre que autonomia moral é esta do qual ela fala. (LA TAILLE, 2006)

Com o objetivo de não descaracterizar o autor ao qual foi feito o recorte sobre a dimensão racional da moral, julgo ser oportuno salientar que o autor defende a interdependência entre a dimensão intelectual e afetiva do desenvolvimento moral, uma vez que o sentimento de obrigatoriedade necessário a um agir moralmente correto, corresponde a um dever que está diretamente ligado a um querer, uma vontade de agir que é despertado por sentimentos diversos. “Age moralmente quem assim o quer” (LA TAILLE, 2006, p. 53), a partir desta premissa, o autor busca explicitar a dimensão afetiva da moralidade. Contudo, no presente trabalho não cabe o aprofundamento em tal questão, restringindo-me a campo da razão, que é bastante amplo, e ao qual também não tenho a pretensão dar conta, mas apenas demarcar alguns aspectos que sobre minha ótica são relevantes para a presente pesquisa.

Seguindo a trajetória do conceito de autonomia, passo da sua construção à apropriação pela legislação educacional brasileira, procurando explicitar algumas noções ligadas a ela que foram difundidas na formação dos nossos professores.

### **1.3 Os sentidos da autonomia docente: principais concepções da formação docente presentes na legislação**

Tentar entender a questão da autonomia docente passa necessariamente pela análise da construção da identidade do professor brasileiro. É imprescindível acompanhar através da legislação que preocupações permearam a formação dos professores e como elas contribuíram para arcabouço que temos hoje em relação ao seu papel e sua importância dentro da sociedade.

Este professor que hoje se mostra submisso aos livros didáticos, as avaliações externas, aos programas e projetos elaborados por especialistas de fora da escola, é consequência de que? Sabe-se que este problema pode ter como causa diferentes fatores, mas aqui concentrarei minha análise nos aspectos em que legislação aborda a

formação, por entender que esta constitui-se a base para reflexão da temática em questão: a autonomia.

As primeiras políticas que buscavam regulamentar a formação docente datam do período da Regência (1831-1840), mais precisamente a partir da quarta década do século XIX. As primeiras Escolas Normais foram fundadas nesta época e perfaziam um total de seis em todo o país, até a década de 1860. Estas escolas estavam preocupadas com o controle ideológico da instrução popular, portanto era inspirada nos moldes do modelo criado no município da corte. A formação homogênea dos candidatos ao magistério vinha atender as necessidades das elites conservadoras da época.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro pela lei nº 10 de 1835. Segundo Xavier (1994) constituía-se num curso de Humanidades de “segunda classe”, pois não apresentava nenhum conteúdo que o vinculasse ao magistério das disciplinas do curso elementar ou ao exercício da atividade docente. O currículo era de caráter essencialmente prescritivo e o preparo didático e profissional do professor reduzia-se a compreensão do método mútuo, que era aplicado nas escolas elementares.

A primeira escola normal teve duração efêmera (1849), assim como todas as que foram criadas após em várias províncias. Elas passaram a ter êxito a partir de 1870 quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, e liberdade de ensino. (TANURI, 2000)

Em 1879 o Decreto 7.247 de 19/04/1879 autorizava o governo central a criar e subsidiar escolas normais nas províncias, embora isto não tenha acontecido logo. Somente com os projetos de Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) as escolas normais passaram a ter mais valorização. Neste período há um enriquecimento do currículo e abertura ao elemento feminino. Essa abertura já começou a se delinear ao final do Império e tinha como motivos a idéia defendida por alguns pensadores da época, que o seu papel de educadora da infância na escola seria um prolongamento do seu papel de mãe; era a única profissão que possibilitava conciliar as funções domésticas da mulher; resolvia o problema da falta de mão de obra, já que a baixa remuneração afastava a população masculina. Esta feminização do magistério, que só aumentaria com o passar do tempo, é apontada em alguns estudos (APPLE, 1987; TARDIF e LESSARD, 2007) como umas das causas do desprestígio social e dos baixos salários.

Mesmo com um enriquecimento do currículo das escolas normais neste período pouco se avançou na qualificação docente, restando para a República a tarefa de expandir e consolidar a formação do professor primário. No entanto, no período conhecido como primeira república pouco se avançou nesta questão. Somente em 1932 os escolanovistas em seu Manifesto dos Pioneiros da Educação retomaram a discussão desta questão, pretendendo influenciar a política educacional da nova constituição da República. Sob a influência do Manifesto foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação da USP (1934), Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (1938).

O ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central através da outorgação da carta magna de 1934 que propunha um modelo de administração centralizadora em que caberia a União regular a organização e o funcionamento de todas as modalidades de ensino em todo o país. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 2/1/1946) não trouxe grandes inovações, apenas regulamentou o padrão de ensino normal já existente no país, um padrão dual, pois o ensino normal foi dividido em dois ciclos. O currículo do curso de primeiro ciclo continuava a ter como base as disciplinas de cultura geral, tendo apenas no final do curso duas disciplinas de formação profissional (psicologia e pedagogia). Já o currículo do segundo ciclo contemplava todos os fundamentos da educação, mais metodologia e prática de ensino. A preocupação com a metodologia, herança do escolanovismo, continua presente, e conseqüentemente a formação do professor continua tendo um caráter meramente prescritivo.

A partir de 50 na euforia do desenvolvimento, o interesse pela modernização do ensino ocorria não só no ensino primário e secundário, mas também no ensino normal. Uma perspectiva tecnicista na formação do professor começava a se delinear neste período. De 1957 a 1965 foi implantado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) resultante de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos (Acordo MEC/USAID). O objetivo prioritário desse programa era capacitar os professores nas questões metodológicas do ensino tendo como suporte teórico a filosofia positivista e a psicologia behaviorista.

Segundo Contreras (2002, p. 96)



assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma “concepção” produtiva do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos pré-determinados.

Sendo assim a prática profissional baseada no modelo de racionalidade técnica consiste na aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos procedentes de pesquisa científica na solução instrumental de problemas.

O caráter instrumental dessa prática é proveniente da relação direta entre meios e fins, ou seja, justifica-se a utilização dos procedimentos por sua capacidade de atingir os resultados desejados. Uma formação baseada neste modelo pressupõe uma hierarquização de conhecimentos, uma subordinação do conhecimento prático ao teórico, que se traduz também em status diferenciados entre aqueles que produzem o conhecimento teórico e aqueles que aplicam, indicando uma clara divisão do trabalho e uma relação de dependência e subordinação dos professores aos técnicos.

Esta perspectiva tecnocrática da formação docente começa a ser delineada na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961 em seu artigo 52, diz o seguinte: O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Essa característica de ênfase a questão técnica foi observada entre as décadas de 60 e 70, também na Espanha onde as reformas educacionais deste período representaram a passagem do controle ideológico para o controle tecnocrata. (CONTRERAS, 2002, p. 46)

No caso brasileiro, para implementar este projeto de formação docente, os militares não revogaram a LDB, mas fizeram alterações e atualizações que contribuiriam para a formação dos profissionais necessários para atender a estas necessidades de controle e exigência técnica. Foram contratados técnicos norte-americanos para ajudar a realização das reformas do ensino público em todos os níveis.

A reforma universitária (Lei 5540/68) visava uma universidade eficiente e produtiva, capaz de formar o quadro técnico que atenderia ao novo projeto econômico brasileiro. O curso de Pedagogia foi compartimentado em habilitações técnicas para formação de especialistas (Parecer 252/1969), iniciando o processo de desqualificação da profissão docente, através da divisão do trabalho pedagógico com a separação entre

quem concebe (supervisores, orientadores, inspetores, administradores) e quem executa (professor) o trabalho educativo.

È a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram. (CONTRERAS, 2002, p. 95)

A lei 5.692/71 de reforma do ensino de 1º e 2º graus extinguiu a antiga Escola Normal e criou a habilitação Magistério. Aranha (2006, p. 319) enumera algumas críticas feitas pelos professores Luis Carlos Gonçalves e Selma Garrido Pimenta a esta nova habilitação:

- Apresentou-se esvaziada de conteúdos, pois não propiciava a formação geral adequada nem a formação pedagógica consistente;
- De “segunda categoria” por receber alunos com menor possibilidade de acesso a cursos de maior status;
- Sem articulação didática de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante;
- Conforme definida na lei, não permitia nem a formação do professor e menos ainda do especialista (4ºano). A formação era toda fragmentada.

A pretensa neutralidade técnica presente na legislação e nas reformas deste período servia apenas para camuflar e fortalecer estruturas de poder que queriam retirar a participação democrática na elaboração de todos os projetos, inclusive os pedagógicos. A centralidade na burocracia, no controle e no tecnicismo procurava destituir da formação do professor a característica intelectual e política da atividade docente tão essencial na construção de um profissional autônomo.

Com a redemocratização do país no final da década de 80, configura-se outro contexto sócio-político e econômico. Os princípios da liberdade, participação e autonomia passaram a fazer dos discursos pedagógicos.

Temos em 1988 a promulgação da nova constituição que apresenta avanços em relação ao magistério quando se refere a valorização dos profissionais de ensino através de plano de carreira para o magistério público e de piso salarial profissional. (artigo 206, inciso V). Seguindo as orientações da nova constituição, em 1996 é estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96.

Essa nova configuração social do país e a preocupação em tornar a escola realmente acessível a todos, exige também um novo perfil de profissional do ensino.

O papel do professor não pode ser mais de um mero executor, um tarefeiro, mas o de intelectual “que implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e

associar essa compreensão com seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ela acontece". (LIBÂNEO, 2001, p. 28)

Uma nova concepção de formação e atuação do professor começou a configurar-se com a promulgação da LDB 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece, entre outros, as incumbências do professor em qualquer etapa da escolaridade básica. De acordo com o artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Elaborar e cumprir plano de trabalho, seguindo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Zelar pela aprendizagem dos alunos;

Estabelecer estratégias de recuperação paralela para alunos de menor rendimento;

Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Neste artigo embora observe-se novos indicativos para atuação e formação do professor: a) o exercício da liberdade na execução de um plano próprio de trabalho associado ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica; b) ampliação de suas responsabilidades para além da sala de aula, colaborando com a articulação escola e comunidade; c) competência para garantir a aprendizagem de seus alunos, não basta só que ele ensine, ele deverá zelar para que todos aprendam, inclusive os de menor rendimento; d) Períodos garantidos para realização de formação continuada que sinalizem para uma maior autonomia, o que pode ser compreendido na verdade, é uma nova forma do Estado manter seu controle porque ao ampliar as responsabilidades do professor para além dos limites da sala de aula, há uma sobrecarga de tarefas que ele precisa dar conta, sem no entanto garantir mudanças reais e efetivas em relações as questões espaço e tempo. Essa descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores são princípios básicos das mudanças propostas nas reformas educacionais na década de 90 nos países ocidentais e apresentam um caráter bastante contraditório (CONTRERAS, 2002), pois ao mesmo tempo em que entregam aos docentes maiores responsabilidades produzem um processo maior de centralização e regulamentação. No caso brasileiro, essa dissonância se apresenta na LDB 9394/96 através de seus dois eixos principais: a flexibilidade (gestão democrática, descentralização, projetos pedagógicos que atendam as diferenças e a diversidade cultural, diferentes formas de organização do sistema escolar) e a avaliação externa

desenvolvida pelo Estado (Artigo 8º, parágrafo único, e incisos VI, VIII e IX do artigo 9º).

A mudança de perspectiva colocando o professor como fator-chave nos processos de transformação traz uma noção ambígua de autonomia em que exige-se mais criatividade e inovação do professor, mas as reais inovações ficam a cargo dos especialistas e políticos, que ao invés de introduzir produtos acabados (metodologias) tendem a introduzir estratégias e processos (CONTRERAS, 2002). Contreras indaga se ao invés de mais autonomia profissional este processo poderia, na verdade, significar uma mudança de lugar de controle: do controle de produtos para o controle de processos.

O capítulo VI trata especificamente dos profissionais de educação nos aspectos da formação inicial e valorização do magistério. O artigo 61 do presente capítulo estabelece que a formação docente deva ser pautada em dois princípios: associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Estes princípios sugerem como fundamentação o modelo de professor como pesquisador, que envolve a reflexão na e da ação e a valorização dos saberes resultantes da prática como importantes na formação docente.

No mesmo capítulo, o artigo 67 diz que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Os incisos II e V estabelecem períodos para estudo e aprimoramento profissional, inclusos na carga de trabalho ou através de licenciamento remunerado para este fim.

Inicialmente a LDB estabelecia que a formação de professores para atuar na educação básica seria realizada através do ensino superior. Surge a idéia de um novo espaço de formação, os Institutos Superiores de Educação, que terá a modalidade do Normal Superior. O estabelecimento de uma estrutura paralela de formação a nível universitário, fora da universidade causou polêmica e resistência por considerar que esta estrutura paralela fora da universidade traria uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da extensão e da pesquisa, constituindo-se numa formação eminentemente prática. Entretanto esta exigência foi retirada pelo Parecer 01/2003 do CNE voltando a formação de nível médio a ser aceita para professores da educação básica.

Essa instabilidade em relação ao local apropriado e ao nível da formação necessária para o exercício do magistério contribui para dificultar ainda mais a formulação de uma política séria de formação de professores. Se não há uma certeza quanto aos aspectos acima citados, torna-se mais impossível ainda definir que modelo de formação seria ideal para atender as demandas dos nossos alunos.

Entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em cursos de Nível Superior, divulgada em maio de 2002 pelo MEC, ajudam a delinear o perfil de profissional desejado. Elas fazem referência a construção de competências como concepção central na orientação dos cursos de formação de professores, sendo os conteúdos apenas meio e suporte para sua construção (artigo 3º, inciso II, alínea c). Dias (2001) considera essa concepção centralizada na competência como uma nova apropriação acrítica ou recontextualizada do tecnicismo presente nos anos 70. Independente das críticas que esse modelo de formação vem sofrendo, é importante ressaltar que nele há indicativos de uma formação ancorada na perspectiva do professor pesquisador.

Inicialmente em seu artigo 2º as diretrizes estabelecem que a organização curricular de cada instituição deva objetivar entre outras, o aprimoramento de práticas investigativas. Mais a frente, precisamente no inciso III do artigo 3º, um dos princípios norteadores estabelecidos é a “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. Esse foco na pesquisa é reafirmado no parágrafo único do artigo 5º que traz orientações sobre formulação do projeto pedagógico de cada curso: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Já no artigo 6º que continua a tratar da construção do projeto pedagógico enfocando mais precisamente o conceito central da formação, que são as competências, é citado como uma delas, aquelas referentes ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Esses indicativos presentes na lei que delineiam a construção de um perfil docente em que “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119), se apresenta como uma resistência aos modelos de racionalidade técnica que

predominavam até então, e também vem revestido de uma esperança por maior autonomia profissional. Fato este apontado no inciso II do artigo 11 que exige que um dos eixos da matriz curricular faça a articulação entre interação e comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Entretanto, como já foi apontado por Contreras (2002) talvez essa autonomia seja aparente, pois o controle continua existindo de outra forma e com outros mecanismos. Esse aspecto se faz presente no artigo 8º que trata da avaliação desses cursos de formação: no inciso II é definido que as avaliações devem ser internas e externas, ficando o caráter controlador do Estado; no inciso III é pontuado que estas avaliações deverão incidir sobre processos e resultados, indicando uma mudança no foco dos objetos de controle, que não são apenas os produtos. Analisado por este ângulo esse novo modelo de formação docente talvez não represente a transformação desejada e a conseqüente conquista da autonomia.

Quanto ao papel da pesquisa na formação contínua do professor, Kincheloe (1997, p. 180) afirma que “[...] a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho”. Além disso, o mesmo autor lembra que o trabalho de pesquisa em sala de aula fortalece o poder e a autonomia docente, pois transforma os professores em produtores de conhecimento, ultrapassando a concepção que os vê como funcionários não-qualificados e que apenas cumprem as ordens ditadas pelos superiores.

A concepção de professor como pesquisador de Stenhouse se apresenta como resistência aos modelos de racionalidade técnica. (CONTRERAS, 2002) Stenhouse critica os modelos de objetivos nos currículos porque reduz a capacidade de consciência profissional dos professores. Segundo Contreras (2002, p. 119) “o professor como pesquisador de sua prática transforma-a em objeto de indagação dirigida as melhorias de suas qualidades educativas”.

A formação do professor como pesquisador pode ser um caminho para quebrar o domínio da racionalidade técnica no magistério, seja na formação inicial ou continuada, contribuindo para construção de uma identidade docente em que a autonomia profissional se faça presente e seja indispensável.

Atualmente esta luta tem sido enfraquecida pelos discursos que pregam o retorno de uma tendência tecnicista na formação e atuação de professores.

Acirrando esta discussão temos a implantação dos sistemas de avaliação nacional (Prova Brasil, ENEM) e outras avaliações criadas a nível estadual e municipal que objetivam diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos, mas que se constituem na verdade em grandes camisas de forças, pois abrigam o professor a cumprir determinados programas de conteúdos para que seus alunos possam realizar as provas. Reside neste ponto o grande problema: a incoerência e arbitrariedade da lei.

Vejamos a LDB 9394/96 em seu artigo 9º, inciso VIII diz que a União incumbir-se-á de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”. Pressupõe-se então, que para se fazer avaliações nacionais, é necessário que se estabeleçam conteúdos mínimos e únicos que permitam a realização desse exame, exigência que deveria ser cumprida a partir da existência de uma base comum nacional nos currículos (art. 26 da LDB 9394/96), deveria, mas talvez não seja porque os alunos aprendem de forma e em tempos diferentes e carentes de um apoio extra para suprir suas dificuldades, estes alunos acabam por ficar defasado em relação a estes conteúdos. Neste processo, o professor entra como um mediador entre o que o aluno realmente sabe e o que ele precisa saber, sendo possuidor de uma certa autonomia e baseado em todo um discurso amplamente massificante de que o professor deve adaptar os conteúdos a necessidade do aluno, ele faz este trabalho. Só que muitas das vezes, a falta de condições especiais para atender as defasagens destes alunos impede seu “resgate”. E o que acaba acontecendo é a redução dos conteúdos daquela série. Ocorre o grande dilema, o professor adequa o currículo para tentar alcançar o aluno, mas as avaliações externas não consideram e inclui o bloco de conteúdos referente aquele ano escolar.

Nesta situação a concepção de autonomia é totalmente esvaziada, pois o que se observa é que ainda se tem diretrizes externas estabelecidas, e a autonomia em sala de aula deve obedecer a estas diretrizes, o que Tardiff e Lessard (2007, p. 108) definem como “executante autônomo”:

Sua atividade se insere num conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar. Precisa ainda agir ignorando os efeitos últimos de sua ação. Além de tudo isso, ele trabalha com um “objeto” capaz de subtrair-se à sua ação e do qual ele tem apenas controle parcial.

Sacristán (2000, p. 168) também entende que a autonomia do professor está condicionada por práticas institucionalizadas que delimitam seu campo de ação ao afirmar que “a autonomia existe, mas suas fronteiras também”.

Se pensarmos a escola somente como local de instrução e os professores como profissionais técnicos, cujo trabalho é controlado por avaliações externas e seu desempenho pode refletir em melhora salarial, a questão da autonomia praticamente inexistente ou será limitada a escolher qual a melhor técnica a ser aplicada, e a ordem dos conteúdos. Entretanto, se tivermos a concepção de escola como local de formação integral, de educação, e sendo educar um ato político, como dizia Paulo Freire, o papel do professor será de profissional reflexivo e pesquisador, capaz de promover ações de mudanças e ter autonomia é imprescindível.

Na literatura percorrida sobre a autonomia em diferentes momentos históricos observa-se o limite tênue existente entre autonomia e controle. Abordada por diferentes ângulos em todos eles nota-se uma clara tendência ao reconhecimento da existência da autonomia, mas também de sua limitação. O pressuposto de que há uma autonomia relativa, limitada ao espaço da sala de aula e cerceada por mecanismos de regulação externos, implica em reconhecer que há possibilidades de ampliação de seu campo de ação.

Então o desafio seria tornar o exercício da autonomia pelos professores um instrumento de tomada de decisão também a nível macro, não decidindo somente os meios da ação educativa, mas o mais importante os fins da educação. Partindo desta aparente contradição entre autonomia relativa e autonomia total, constroem-se discursos sobre o (des)prestígio do professor. Veremos agora um pouco destes discursos através da análise de algumas produções teóricas que tratam desta ambigüidade da profissão docente.

#### **1.4 Autonomia como característica do trabalho docente: proletarização X profissionalização**

O fato do conceito de autonomia ser polissêmico concorre para que ele seja apropriado pelos discursos pedagógicos o que não implica em uma preocupação real com sua efetivação. No que tange a formação e ao exercício da função docente, a questão da autonomia tem diferentes abordagens, hora tendo papel central e em outros



momentos papel secundário, dando a profissão contornos imprecisos e instáveis. Torna-se importante analisar algumas produções científicas que investigam a questão da autonomia docente.

Farei uma revisão de alguns trabalhos abordando a temática a partir de visões diferentes: a primeira aborda a temática a partir da proletarização e da profissionalização docente, a segunda abordagem, apresenta a autonomia no contexto do professor como intelectual transformador. Esta última posição é antagônica a defendida pela tese da proletarização, pois acredita no poder de resistência do professor a perda de controle de seu trabalho. A própria tese de proletarização docente não é consenso entre os teóricos que a defendem.

Os estudos que tratam desta temática em torno da tese de proletarização docente começam a surgir no Brasil a partir dos anos 80. Era o momento de início da abertura política, de redemocratização, onde os movimentos sindicalistas começaram a se reorganizar. Neste contexto os debates em torno da organização do trabalho ensejaram também discussões a respeito da natureza do trabalho docente. Esses debates se polarizavam em dois aspectos distintos: o magistério como trabalho profissional ou como vocação, sacerdócio.

Segundo Oliveira (2003) esse período foi fértil para os debates em torno do reconhecimento do professores de escola pública como categoria profissional. Alguns textos escritos por Miguel Arroyo (1980; 1985) nesta época trazem estas discussões que trazem como reivindicação o direito de organização sindical da categoria. Discutia-se a natureza do trabalho docente a partir de uma análise marxista o que trouxe para o debate temas bem controversos, entre eles a questão da autonomia e do controle no trabalho escolar, profissionalização x proletarização, que constituem o ponto de interesse do estudo em processo e nos quais concentrarei minha análise.

A teoria da proletarização docente tem como tese básica que o trabalho docente sofreu ou está sofrendo uma série de transformações em suas características e condições de trabalho que cada vez mais estão aproximando-o da classe operária.

Os vários autores que discutem esta tese (ENGUITA, 1991; APPLE, 1987; DENSMORE, 1987) baseiam a argumentação na transferência direta do trabalho fabril para o processo de trabalho escolar. Essa análise tem uma base teórica marxista e fundamentos de Braverman.

Os estudos mais significativos sobre a desprofissionalização e proletarização da docência aconteceram nas décadas de 70 e 80 que, contraditoriamente, foi um momento da história do movimento docente marcada pela luta pela profissionalização do magistério e pelo reconhecimento dos direitos e deveres dessa classe trabalhadora. (OLIVEIRA, 2003)

Entre os pesquisadores brasileiros a discussão sobre esta ambigüidade da docência (profissionalismo X proletarização) tem como referência marcante o artigo de Mariano Enguita (1991) que aponta que o trabalho docente possui características que o aproximam de uma profissão em certos aspectos, e em outros se aproxima do proletariado, que leva o autor a classificá-la como uma semiprofissão.

Enguita (1991, p.5) define como proletário “o trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, objetivos e processo de seu trabalho”. No caso do trabalho docente, embora não esteja submetido às mesmas condições dos operários, eles também estão sofrendo processos cujo objetivo é o mesmo da classe operária: a proletarização.

Entretanto, com os professores isso acontece de formas, meios e tempo diferenciados. No artigo ele esclarece que com a classe docente este processo se deu através das regulações externas cada vez maiores sobre o trabalho docente, que define não só o que ensinar, mas também como, retirando do professor o controle sobre o processo de trabalho, desqualificando-o. Esse processo de desqualificação foi acentuado pela divisão do trabalho: o parcelamento do conhecimento (disciplinas) e das funções dentro da escola (especialistas).

Neste artigo Enguita diferencia grupo profissional de classe trabalhadora. Grupo profissional é uma categoria auto-regulada, com privilégios monopolistas, sendo plenamente autônomos não tendo que se submeter a regulações alheias, o que o diferencia de outras categorias, Já os operários são trabalhadores que foram privados do controle sobre o objeto e o processo de seu trabalho, e da autonomia no processo produtivo.

O autor utiliza o termo profissionalização não como sinônimo de conhecimento, capacidade, mas como expressão de uma posição social em determinada relação social de trabalho e proletarização além de sua ligação superficial com o trabalho fabril com significado oposto ao de profissionalização. Tendo como referencia a análise de Braverman, adere ao entendimento de que a lógica do processo de trabalho capitalista seria dirigida por uma finalidade clara - garantir a conversão de força de trabalho em

trabalho real - sob condições que maximizassem a acumulação de capital. Dessa finalidade seguiam-se, como corolários, duas tendências: a imanente separação entre trabalho mental (concepção) e manual (execução) e a conseqüente desqualificação do trabalhador.

Enguita continua em sua análise descrevendo que há um grupo de trabalhadores que se encontram entre esses dois grupos, pois apresentam características de ambos. Constitui o que a Sociologia denomina de semiprofissão. Um grupo de assalariados com formação similar a dos profissionais liberais que estão submetidos a autoridade de seus empregadores, mas que lutam para manter sua autonomia no processo de trabalho e as vantagens relativas a distribuição de renda, poder e prestígio. Um desses grupos é o de professores.

Partindo das características que definem uma profissão são apresentados os contrapontos que fazem do trabalho docente uma semiprofissão. Competência, vocação, licença, independência e auto-regulação são as características das profissões liberais que a docência partilha de forma parcial. Veremos cada uma delas:

Competência - o professor tem uma competência oficialmente reconhecida, mas seu saber não tem nada de sagrado, o que implica que qualquer outra pessoa pode opinar sobre seu tema de trabalho, a educação. Ele está sujeito a opiniões de pessoas de outros grupos profissionais, o que não acontece com um profissional de outra área.

Vocação - a idéia de vocação alude a um aspecto de fé, religioso. Seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço. No caso do profissional seu exercício é liberal recebendo em troca de honorários (bem elevados), em relação aos professores tradicionalmente é reconhecido um componente vocacional, entretanto o individualismo relacionado a política ideológica do capitalismo acabou com essa imagem, sendo substituída por alguém que renunciou a ambição econômica em nome de uma vocação social ou de alguém que não soube ou não pode encontrar algo melhor.

Licença - os professores possuem um campo delimitado parcialmente. Não há leis que dêem exclusividade ao professor a capacidade de ensinar. Se compararmos a medicina e ao direito, a atuação neste campo é delimitada por lei.

Independência - os docentes são parcialmente autônomos em relação às organizações e frente a seu público.

Auto-regulação - os professores carecem de um código ético e de mecanismos próprios para julgar seus membros e conflitos internos, não controlam a formação de

seus membros, os mecanismos de acesso estão sob tutela do estado ou de empregadores, possuem organização colegiada, mas com menos força que os sindicatos.

Tardiff e Lessard (2007) também define professores como semiprofissionais. Baseado nos autores Roemer, Wright e Bordieu estabelece quatro tipos de poderes que demarcam a organização do trabalho docente: poder sobre a organização escolar, poder sobre o posto de trabalho, poder sobre a formação, poder sobre os saberes. Utilizando-se destes itens para análise destaca a fraca posição dos professores nas redes de poder em vigor, pois não possuem nenhum ou quase nenhum poder entre os citados, sendo considerados semiprofissionais. Entretanto considera que o professor ocupa dentro da organização escolar uma posição de executante autônomo, pois sua atividade está delimita por um conjunto de regras institucionalizadas, mas ao mesmo tempo precisa definir seu processo de trabalho em classe, considerando os recursos disponíveis, as necessidades individuais, suas crenças e valores. Sua atividade é padronizada, mas deve atender as diferenças individuais.

Apple (1987) também faz uma análise da proletarização do trabalho docente partindo da aplicação dos conceitos de racionalização do trabalho ao ensino. Verifica-se esse processo através da introdução da gestão do trabalho do professor, que fica dependente das decisões dos especialistas e administradores. O professor vê sua função reduzida a um simples aplicador de programa e pacotes curriculares. Há um aumento das formas burocráticas de controle do trabalho que produzem uma intensificação da carga de trabalho. A burocratização e o controle favorecem a rotinização, o isolamento e o individualismo, impedindo o professor de refletir sobre seu trabalho. Na verdade seu trabalho se reduz a cumprir prazos, programas e horários. Diante desse quadro de intensa racionalização de seu trabalho, a perda de autonomia é uma consequência inevitável.

O trabalho de Apple acrescenta uma grande contribuição a análise do problema da perda de autonomia: as questões de classe e de gênero. Em relação às questões de classe, ele identifica que os professores se encontram entre duas classes, partilhando de interesses da burguesia e do proletariado, sendo o que o aproxima da burguesia é o componente intelectual que acaba impedindo total controle de seu trabalho; na questão de gênero, o teórico aborda a feminização do magistério como um dos fatores que favorecem a maior proletarização da categoria.

A feminização do magistério carrega um ideal de serviço em que o investimento afetivo, o envolvimento com outro ainda é uma marca do antigo fundamento religioso da profissão docente em que é vista como devoção, generosidade. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 176)

Oliveira (2003) ressalta que no Brasil os estudos que vão discutir a perda de autonomia no trabalho docente seguem por dois caminhos: o primeiro aborda a questão a partir das políticas centralizadoras (avaliação, livro didático) que se intensificam nos anos 90 (SANTOS, 1989, 1992; TAVARES, 1995); a segunda abordagem considera as especificidades do trabalho docente como um componente que diferencia as relações de controle a que estão submetidos daquelas dos trabalhadores comuns. (TEIXEIRA, 1985; HYPÓLITO, 1997)

Contreras (2002), utilizando-se de uma análise de Derber (1982) apresenta uma diferença entre duas formas de proletarização para aqueles trabalhos que há um componente intelectual, que é o caso dos professores. Derber diferencia a proletarização técnica da proletarização ideológica. A proletarização técnica se refere a perda de controle sobre as decisões, sobre as formas de realização do trabalho. A proletarização ideológica significa perda de controle sobre os fins aos quais se dirige seu trabalho.

Fazendo um paralelo entre as duas concepções de proletarização apresentadas por Derber e os estudos realizados no Brasil (SANTOS, 1989, 1992; TAVARES, 1995; TEIXEIRA, 1985; HYPÓLITO, 1997) observa-se que o trabalho docente sofre os dois tipos de proletarização, mas continuando a utilizar os elementos de análise de Derber, a proletarização ideológica produz mais efeitos negativos, pois impossibilita a criação de movimentos de resistência, gerando na verdade respostas acomodatórias, através da dessensibilização e cooptação ideológica. Mais do que uma perda de capacidade técnica, há uma perda do sentido moral de seu trabalho.

Segundo os teóricos da tese da proletarização (APPLE, 1987; SANTOS, 1989, 1992; TAVARES, 1995; TEIXEIRA, 1985; HYPÓLITO, 1997) uma das formas de resistência a esse processo de racionalização de seu trabalho seria a luta pela profissionalização. A aspiração ao seu reconhecimento como profissional traria juntamente o retorno de seu status, poder e prestígio. Contreras (2002) ressalta que os estudos destes teóricos (DENSMORE, 1987; APPLE, 1989; LAWN, OZGA, 1988) apontam que nem sempre a luta pelo status de profissional foi um movimento de resistência, mas servia para encobrir ideologicamente o processo de proletarização. Esses autores afirmam que a ideologia do profissionalismo mascara uma falsa

autonomia e é uma das formas que o Estado utiliza para enfraquecer os movimentos de oposição as suas reformas, cooptando os professores não só a aceitar, mas implementar as mudanças de forma passiva.

Contreras (2002) entende a ambigüidade da retórica do profissionalismo a partir de duas posições de resistência: a primeira como resistência à perda de qualidade da atividade docente, a segunda como resistência em perder ou não obter prestígio, status, ou remuneração condizentes com a de outros profissionais.

Densmore (apud CONTRERAS, 2002, p. 40), afirma que a reinvidicação de profissionalização se constitui numa tentativa da categoria de fugir de sua crescente assimilação pela classe trabalhadora. Em sua análise considera as mudanças crescentes da categoria que a deixam cada vez mais próximas da classe operária, acrescenta também a feminização como componente importante também na perda de prestígio e poder.

Apple explica a utilização da ideologia do profissionalismo como modo de defesa a desqualificação partindo de uma análise da responsabilidade do professor. Entende que exista uma dependência dos professores a técnicos especializados, mas por outro lado, o controle exercido sobre o trabalho docente exige que ele se aproprie de novos conhecimentos técnicos que legitimam sua competência profissional. O professor apesar de estar mais sobrecarregado de tarefas, tendo mais exigências a cumprir, tem a falsa ilusão de que se aproxima da categoria de profissional porque começa a acumular conhecimentos que acabam por delimitar atuação de outros elementos exteriores. Entretanto, este é um dos elementos que o Estado se utiliza para intensificar o controle sobre o trabalho docente, pensando estar buscando sua profissionalização o professor busca atender as exigências que o Estado introduz e se transforma num colaborador intenso das mudanças, totalmente alienado aos verdadeiros objetivos delas.

A luta pela profissionalização docente se constitui num discurso ideologicamente construído cujos interesses não passam pela busca de maior autonomia e responsabilização pelos rumos do trabalho, mas uma luta pela recuperação de prestígio, o que traria junto melhores condições de trabalho e salariais.

Larson (apud CONTRERAS, 2002, p.59) adverte que o discurso sobre profissionalismo encobre uma ideologia que serve apenas para legitimar o status e os privilégios de determinadas profissões, diferenciando-as de outras.

A autonomia dentro do profissionalismo, partindo de uma análise de Larson (apud CONTRERAS, 2002, p. 68) pode ser entendida muito mais como uma autodefesa contra as intervenções da comunidade, da participação social do que uma forma de determinar a forma e o rumo de seu trabalho. Contreras (2002, p. 70) alerta que

a exigência da autonomia pode se transformar em uma forma de justificativa da exclusão da comunidade nas decisões educativas que lhes afetam, tendo, porém, pouco efeito real sobre condições de maior independência com respeito às políticas e interesses que podem ser tecnocráticos.

Popekwitz (1990) adverte que os processos de profissionalização têm sido utilizados para introdução de sistemas de racionalização de ensino. Os professores são “seduzidos” a participar da implementação das mudanças através da falsa idéia de que sendo mais tecnicamente competentes podem impedir a ingerência de estranhos conquistando maior exclusividade em seu campo de atuação, entretanto, esta tecnicidade vem buscar uma padronização, homogeneização da prática docente e conseqüente perda de autonomia.

Outra armadilha do discurso pelo profissionalismo seria a idéia de “participação e decisão colegiada que se legitima como um traço do profissionalismo”. (CONTRERAS, 2002, p. 67) Participar seria uma obrigação, não se constituindo como profissional aquele que não colabora nos processos de tomada de decisão coletiva, embora todo esse processo já venha pré-definido pela Administração. O Estado sutilmente legitima sua posição de controle mantendo a regulação da capacidade de intervenção docente.

Essa idéia de participação nas decisões é mais uma influência do modo de organização do trabalho na indústria aplicado a escola. O que se chama de era pós-fordista ou toyotista. O toyotismo surgiu no Japão ao final dos anos 60 e se mundializou a partir da década de 80 passando a ser ideologia universal da produção sistêmica do capital. Tem entre suas características: a gestão participativa. Na gestão participativa o trabalhador é levado a se sentir como um líder, um gerente, respondendo pela marcha de produção e executando ao mesmo tempo o processo de controle de qualidade. Nesta posição acumulam uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, mas na verdade é vista pelo próprio trabalhador e pelos outros como sinal de valor, de prestígio e sendo almejada por todos pois gera recompensas (meritocracia). Como principal consequência

deste princípio, temos o enfraquecimento das lutas sindicais, uma vez que há um incentivo a competição, ao individualismo em prol do trabalho coletivo.

Esta característica de gerenciamento do trabalho aplicada ao trabalho docente determina como obrigação profissional a participação trazendo a idéia de autonomia ilusória. Ilusória porque se decide sobre questões puramente técnicas, já que os fins, os rumos de seu trabalho já estão pré-definidos.

Seguindo esta linha de alerta contra as armadilhas do profissionalismo, Tardiff (2000) afirma que os esforços realizados nos últimos vinte anos para tornar a docência uma profissão vem acompanhado simultaneamente por uma crise geral do profissionalismo ligado a profissões que já solidificaram tais como Medicina, engenharia e direito, colocando a profissionalização docente como algo não tão desejado.

Em oposição a esta idéia negativa de profissionalismo, Lawz e Ozga (apud CONTRERAS, 2002, p. 72) defende a tese de que o movimento em prol do profissionalismo teve como aspecto positivo o agrupamento dos professores em torno da luta por reivindicações não só para a categoria, mas também para a comunidade.

Alguns estudos (VEIGA, 2001; ALARCÃO, 2001) analisam a questão da profissionalização ligada a formação inicial e continuada dos docentes. Considerando esta formação o instrumento capaz de promover a profissionalização.

Veiga (2001) apresenta um trabalho de análise da LDB 9394/96 que traz reflexões acerca de profissionalização do magistério no contexto atual utilizando-se de um estudo de Kincheloe. (apud VEIGA, 1998, p. 77-79) Neste estudo ele identifica quatro paradigmas de formação docente no final do século XX: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e orientado para a pesquisa. Os três primeiros modelos formam uma identidade burocrática, submissa, obediente às regras, descontextualizada socialmente. Já o paradigma orientado para a pesquisa forma uma identidade voltada para o diálogo, a participação, baseado na capacidade de produzir conhecimento. É uma formação capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor. (VEIGA, 1998, p. 78)

Veiga (2001, p. 84) defende a idéia de que “refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada”.



Alarcão (2001) faz uma análise dos programas de formação continuada de Portugal procurando refletir sobre alguns aspectos referentes a este processo: dimensão acadêmica ou dimensão pedagógica do conhecimento, ou relação entre as duas dimensões, valorização da experiência profissional, local dessa formação (no local de trabalho ou fora dele), o professor como formando e como formador. A partir destas reflexões entende que a formação continuada pode ser instrumento de profissionalização se não limitar-se a uma reciclagem de conhecimentos técnicos, mas seja capitalizadora da experiência profissional e constitua-se em espaço de reflexão e de investigação que possam contribuir para a produção de novos saberes e a conscientização sobre os já existentes.

Perrenoud (2002) acredita que a formação inicial e contínua não é o único vetor responsável pela profissionalização, mas é propulsora da elevação da competência dos professores, tornando-o mais responsável e autônomo, uma vez que incorpora ou reorganiza saberes que possibilita a uma nova configuração de sua identidade.

Contreras (2002) utiliza o conceito de profissionalidade e concebe a autonomia a partir de uma perspectiva educativa e não com as estratégias ideológicas do profissionalismo. Ao falar de profissionalidade estaria considerando além da competência técnica, os valores e pretensões que se deseja alcançar. A profissionalidade como qualidade da prática educativa apresenta três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Estas três dimensões concebidas e combinadas de diferentes produzem diferentes formas de entender a autonomia profissional.

Baseado em três modelos diferentes de professores (CONTRERAS, 2002), cada dimensão apresentada acima configura uma concepção de autonomia profissional.

No modelo de especialista técnico o professor é considerado um expert, cuja competência profissional se resume ao domínio técnico dos métodos para alcançar os objetivos propostos, não há compromisso com a comunidade, sua prática é despolitizada, preocupa-se com a eficiência e com a eficácia, sua obrigação moral é com fins bem definidos, não há interesse nos problemas. A autonomia é sinônimo de não ingerência, sinal de status, é ilusória, pois depende de diretrizes não fixadas pelo próprio professor.

No modelo de profissional reflexivo a pesquisa/reflexão sobre sua prática constitui a base de sua competência profissional, devendo tomar decisões a respeito de

seu trabalho baseado em incertezas. Seu compromisso com a comunidade é de negociar os diferentes interesses sociais e sua obrigação moral com o ensino é guiada por valores educativos pessoalmente assumidos. Neste contexto a autonomia é concebida como responsabilidade moral e individual, capacidade de resolver criativamente os problemas. A autonomia e a responsabilidade dependem de sua capacidade de refletir em e sobre a ação.

Como intelectual crítico, o professor tem como obrigação moral um ensino dirigido a emancipação, ao bem comum e a justiça. Seu compromisso com a comunidade é politicamente marcado pela participação em movimentos políticos em prol da justiça e da igualdade. A competência profissional tem como base a auto-reflexão, o desenvolvimento da crítica e a busca pela transformação social. Sendo assim a autonomia é um processo coletivo em busca da transformação social.

Dentre estes modelos, interessa aprofundar um pouco mais a questão da natureza do papel do professor como intelectual transformador. Este interesse é suscitado pela perspectiva que este paradigma apresenta em relação a questão da autonomia profissional, como possibilidade de resistência a tendência racionalizadora do Estado.

Os estudos de Giroux sobre o professor como intelectual transformador começaram a partir dos anos 80 e teve forte influência dos pensamentos de Gramsci e Paulo Freire. Ele trabalha com os conceitos de esfera pública democrática, intelectual e contra-hegemonia. Giroux faz parte de um grupo de estudiosos de currículo da linha crítica, que compreendem a educação escolar além das relações infligidas pelo capital, mas permeada pelas questões culturais que estabelece as relações de poder dentro da escola.

Giroux também trabalha com a questão da proletarianização docente. Enfatiza que a crescente abordagem tecnocrática dada a preparação do professor e presente também nas formações reduzem-o ao status de técnico especializado que implementa currículos sem entretanto apropriar-se criticamente dele. Ele elenca as suposições pedagógicas que sustenta esta ideologia instrumental: apelo pela separação da concepção de execução; padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 159)

Segundo Giroux (1997) este modelo de racionalidade instrumental marcou profundamente o treinamento de futuro professores nos Estados Unidos. Estes

programas de treinamento têm preocupação apenas com o conhecimento técnico e com a eficiência, interessa o como fazer, não o por que ou para que se ensina determinado conhecimento.

Estas pedagogias de gerenciamento reduzem cada vez mais a autonomia do professor no desenvolvimento e implementação do planejamento curricular, tendo como suposição teórica a necessidade de controlar o comportamento do professor tornando-o comparável e previsível entre diferentes escolas e alunos. (GIROUX, 1997, p. 160). O posicionamento destas pedagogias de gerenciamento se contrapõe a idéia do professor como produtor dos materiais curriculares mais adequados ao contexto em que trabalha.

Para contrapor este modelo, Giroux (1997) propõe encarar o professor como intelectual transformador. Apropria-se do conceito de intelectual, oriundo do conceito original de intelectual orgânico de Gramsci, para defender a idéia do trabalho docente como forma de trabalho intelectual, não apenas como atividade técnica. Afirma também que:

o conceito de intelectual é útil por mais dois motivos: permite definir as condições para que os professores funcionem como intelectual e a luta para conseguir estas condições; permite esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de determinados interesses através das pedagogias por ele endossadas ou utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

O professor como intelectual transformador utiliza seu potencial reflexivo para entender que a escola não é um local neutro e, portanto sua postura e ações também não podem ser neutras. Sua ação reflexiva torna possível repensar as relações de poder existente na escola, identificando nos discursos, próprios e de outros, o que torna legítimo determinada cultura ou valores, em detrimento de outras. Sua atuação deve ter um caráter emancipatório pautando-se pela preocupação com a luta e o sofrimento dos oprimidos.

Giroux estabelece que atuação do professor como intelectual transformador é caracterizada da seguinte forma: procura explicitar os fundamentos de uma pedagogia crítica e sua relevância para a formação de cidadãos; esforço de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político; desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, possibilitando mudanças; concebe as salas de aulas como local de desenvolvimento de novas práticas sociais mais inclusivas.

Dentro dessa perspectiva os professores são considerados capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relativas aos conteúdos que vão ensinar, a forma que vão ensinar e aos objetivos a serem perseguidos. (MOREIRA 2001, p. 48) A autonomia é pressuposto fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho, mas não uma autonomia total, sem subordinação, sinônimo de ingerência. Pelo contrário esta autonomia deve estar voltada para a construção de um trabalho que deve ter como objetivo a luta coletiva contra opressão.

Estudos mais recentes (SANTOS, 2004a, 2004b, 2008) retomam a questão da autonomia a partir de um novo contexto histórico: após 8 anos da promulgação da LDB e da elaboração de outros documentos que tratam da questão da docência. Neste novo contexto marcado pela forte pressão das diretrizes educacionais ditadas por organismos internacionais, a formação continuada tem sido uma temática abordada em relação a sua contribuição para a constituição da autonomia profissional dos professores.

Santos (2004a) em seu estudo “A Universidade e formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional” analisa o papel que as universidades têm desempenhado na formulação de programas de formação continuada e a relevância de suas ações para construção da autonomia. O estudo foi realizado em todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e uma particular. Após a identificação dos programas existentes, foram realizadas entrevistas com os participantes e coordenadores, análise do programa (demanda, duração, implementadores, atividades desenvolvidas, avaliação do programa). A autora conclui que pelos depoimentos colhidos a expectativa de que a universidade possa, por sua tradição em pesquisa, viabilizar a formação de professores sobre os ideais da autonomia, está longe de ser alcançada. Os cursos de formação são aligeirados com temáticas já definidas pela demanda externa. A universidade ainda não consegue articular seus próprios projetos de pesquisa e de formação para professores. Segundo a autora o que se vê é uma autonomia relativa. Ela define que “o conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, pois os fins da educação já se acham determinados”. (SANTOS, 2004a, p. 3)

Em outro estudo na linha de relação formação continuada e autonomia profissional, em artigo recente, Santos (2008) fez uma análise da possibilidade de construção da autonomia por professores que participam do programa Pró-Letramento, lançado pelo MEC em 2006. Este programa faz parte da Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores da Educação Básica. A pesquisa foi realizada com implementadores do Programa no município de Duque de Caxias - RJ. A autora observou que o discurso sobre professor reflexivo foi apropriado, entretanto permanece uma tendência por uma visão de formação mais aplicacionista, em detrimento de uma visão sóciointeracionista, ou seja, o professor refaz seu trabalho através da mobilização de recursos técnicos que são repassados a ele pelo material previamente elaborado pelo programa. As críticas que ela tece em relação ao programa são justamente em cima deste ponto: a adoção de um modelo único de formação, sem que o próprio professor possa participar dessa decisão, a possibilidade de obtenção respostas rápidas, mas pouco consistentes, pois não são resultados da reflexão sobre a prática.

Procurando acompanhar o desenvolvimento da temática a qual me proponho pesquisar, a consulta a anais de alguns congressos realizados em 2008 (XIV ENDIPE, VII Seminário de La Red Latino Americana de Estudios sobre trabajo docente, ANPED) possibilitou encontrar alguns trabalhos voltados para ela (Dalben, Gonçalves, Canete). Trilhar este caminho é importante para entender as diferentes óticas de abordagem do tema com o passar do tempo.

Dalben (2008) no artigo Autonomia docente e políticas públicas em educação: discursos, conflitos e possibilidades, problematiza as possibilidades de exercício da autonomia frente às políticas públicas implementadas. Primeiramente, a autora fez um retrospecto sobre os discursos de autonomia desde o período militar, passando pelo período de redemocratização (anos 80), até chegar aos anos 90 com apresentação de novas propostas para escola. Baseada nesta análise de apropriação de um conceito em diferentes momentos históricos, ela tece algumas reflexões para a problemática apresentada situando no século 21. Diante deste novo cenário em que se trava uma disputa entre o que a escola tem a oferecer e atendimento das demandas do seu público, a escola não tem a força de resolver os problemas que esta sociedade produz, mas deve ser um local de reflexão para enfrentamento deles. Sendo assim ela afirma que “é nesse caminho de reflexões que situamos a importância da autonomia do professor e da sua autoridade na definição dos processos pedagógicos de gestão do ensino e de sua vida profissional” (DALBEN, 2008, p. 65), e faz uma ligação da autonomia com a profissionalidade, pois entende que para ser profissional é ser responsável pelos resultados de seu trabalho e só pode ser responsável quem é capaz de definir os rumos de seu trabalho. (DALBEN, 2008, p. 66)

Gonçalves (2008) em sua pesquisa procura analisar como a interação propiciada pelo Grupo de Estudos contribuiu para a autonomia de professores da rede estadual considerando os limites funcionais e institucionais desses funcionários públicos. O estudo acompanhou o processo de formação desse grupo, o processo de trabalho com ênfase a pesquisa realizada pelo professor, a realização de inovações curriculares como resultado das pesquisas e reflexões dos próprios docentes sobre os problemas de seus alunos e de sua comunidade. Concluindo, o autor defende que a interação possui processos centrais para aumentar a autonomia de professores da rede pública.

Canete (2008) em seu trabalho “Autonomia y trabajo docente”: contextos, sujetos y procesos de construcción – un estudio sócio-antropológico apresenta a primeira parte de um estudo realizado em Santa Fé (Argentina) no período de 2000-2004 cujo objetivo foi identificar como os professores vão construindo e desenvolvendo os processos de autonomia, a partir de certos marcos políticos, institucionais e profissionais. Trabalha com os pressupostos de que não há relação casual entre controle e autonomia, mas sim uma construção histórica e de que não existe autonomia absoluta. Embora este trabalho não seja apresentado em sua totalidade, necessitando de mais pesquisas, como a própria autora afirma, o que pude observar da análise feita é que há pontos comuns de reflexões sobre o problema tanto na Argentina como no Brasil: a distância existente entre os discursos sobre a autonomia e a condições materiais de produção das práticas, a relação existente autonomia e os mecanismos de controle, a existência de uma autonomia relativa em oposição a uma idéia de autonomia absoluta.

### **1.5 Considerações gerais em torno do conceito de autonomia**

Muitas discussões são travadas sobre o trabalho docente e estão vinculadas diretamente a questão da autonomia: a dicotomia entre o processo de proletarização e reivindicação de profissionalização; o caráter da docência (sacerdócio, semiprofissão, ofício), a natureza do papel do professor (técnico, pesquisador reflexivo, intelectual transformador), a feminização do magistério, formação inicial e continuada do professor, desqualificação profissional x luta por poder e prestígio, racionalização do ensino x transformação social, natureza do trabalho docente (trabalho produtivo, trabalho improdutivo), saberes docente e competências. Estas questões que são abordadas de diferentes ângulos, ora apresentando pontos positivos ou pontos negativos,

são cruciais nas reflexões sobre a construção da autonomia profissional, visto que trazem com elas as aflições e preocupações que (in) determinam a identidade do professor.

A tentativa de delimitar e circunscrever um conceito nunca é uma tarefa fácil dada às diversas possibilidades apresentadas para realizar sua análise. As escolhas feitas para o recorte embora devam pautar-se pela objetividade, são pontuadas também, como não poderia deixar de ser, pela subjetividade do pesquisador.

Neste momento em que se busca primeiramente demarcar este conceito em nível teórico, cabe sintetizar a partir das exposições já realizadas, as diferentes conceituações sobre autonomia que servirão de aporte para as análises dos resultados da pesquisa realizada. Sendo assim reúno essas conceituações em três categorias principais, a saber:

1. A autonomia como princípio moral.
2. A autonomia como característica trabalhista e profissional.
3. A autonomia como competência essencial a ser desenvolvida através da formação.

Na primeira categoria, a autonomia como princípio da moral, tem como fundamentação a filosofia que desde o seu nascimento teve uma preocupação com questões éticas e morais e algumas contribuições da psicologia. A busca por um ideal de homem e de sociedade, representa a essência das reflexões filosóficas, procurando em momentos distintos, resposta seja na fé ou na ciência.

Desde Aristóteles a razão tem um papel central nas questões relativas à moral, mas esse aspecto acentua-se ainda mais, na Modernidade, com o movimento Iluminista. A Modernidade traz como marca o início da busca por um indivíduo autônomo que dotado de uma razão seja capaz de direcionar suas próprias ações. Kant foi o grande responsável por desenvolver essas idéias. Ele fala de uma razão prática, aquela voltada para responder ao que se deve fazer, capaz de produzir uma vontade boa que levasse a felicidade.

Entre os diversos conceitos produzidos pelo filósofo alemão, o de imperativo categórico é essencial e também o mais conhecido. Ele define imperativo categórico como o princípio da moralidade, que ordena um agir incondicional. Kant estabeleceu um único e essencial imperativo categórico “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. (KANT, 1974, p. 223) Desse imperativo derivaram-se outros imperativos do dever. Neste contexto, a

autonomia da vontade seria o princípio supremo que permitiria a realização de uma vontade verdadeiramente boa e, portanto, moralmente boa também.

Sendo assim seria correto, dentro deste pressuposto kantiano, concluir que um sujeito autônomo é aquele que toma decisões e age não como meio de alcançar determinado fim (imperativo hipotético), mas somente de acordo com as leis que ele próprio determinou, realiza a ação por que esta é moralmente boa, não por dever.

Essa predominância da razão na constituição de um sujeito autônomo foi enfraquecida com a aceitação da existência de um inconsciente que retiraria do sujeito todas as certezas construídas por ele até agora. A subjetividade entra em cena, se aceita então que nossas ações não possam ser preponderantemente racionais, uma vez que nossa formação psíquica é resultado de nossas interações, o meu eu é formado por vários recortes que determinariam também minha razão.

Segundo as reflexões de La Taille, a moral é constituída de duas dimensões: intelectual (saber fazer) e afetiva (querer fazer). Na dimensão do saber fazer, o autor coloca que não basta conhecer valores, princípios e conhecimentos culturais, sem saber aplicá-los. E para que seja possível a aplicabilidade, ele afirma que o individuo deve possuir duas capacidades: equacionamento moral e sensibilidade moral. Essas capacidades aliadas aos sentimentos que determinam o querer fazer, constroem a moralidade, sendo o individuo moralmente autônomo aquele capaz de articular esses saberes tomando decisões que objetivem o respeito ao outro, e a ele mesmo.

Na segunda categoria de entendimento do conceito como característica trabalhista ou profissional, há uma retomada das discussões sobre proletarização e profissionalização docente. Segundo os teóricos que tratam da proletarização, a perda continua da autonomia ocasionou esse processo de proletarização e desprestígio da profissão docente, sendo considerada até como semi-profissão. Sendo assim, os defensores da profissionalização, têm como principal questão de luta, que os professores somente serão reconhecidos como profissionais quando tiverem autonomia, ou seja, controle total sobre a definição dos rumos de seu trabalho.

A busca pela autonomia seria na verdade a tentativa de retomar o prestígio perdido pela categoria, muito mais do que ter poderes para decidir sobre sua prática. Há um caráter essencialmente individualista e corporativista na autonomia pensada dentro desse processo de profissionalização.



Em último, a autonomia como competência essencial a ser desenvolvida pela formação, sintetizo as reflexões sobre as contribuições que a legislação no que concerne as formações, seja inicial ou continuada, tem dado para a construção dessa competência. Na trajetória histórica da formação de professores é notória em diferentes momentos a relevância do aspecto técnico em detrimento de uma formação voltada para reflexão sobre a prática pedagógica. Embora na atualidade haja uma preocupação em formar professores com autonomia intelectual, é cabível questionar se as medidas implementadas são suficientes para alcançar este objetivo, já que estas políticas educacionais apresentam ênfase nas regulações que se fazem presentes através das avaliações externas, que a todo o momento, cerceiam o direcionamento do trabalho docente.

Nesse contexto, Tardiff e Lessard (2007) afirmam que o professor é um “executante autônomo”, uma vez que o professor define os meios e os processos de trabalho em sala, mas as diretrizes já vieram prontas e também porque seu objeto de trabalho é passível de controle apenas parcial. A autonomia existe, mas dentro de um contexto já definido a priori, o que significa que uma idéia de autonomia absoluta é impossível.

As considerações apresentadas apontam diferentes entendimentos sobre o sentido que o conceito de autonomia pode adquirir. Torna-se necessário, portanto, para uma análise mais precisa dos dados uma definição de qual será o aporte teórico principal a ser considerado. Evidente, que esta definição não significa exclusão de outras considerações, que continuarão dando sua contribuição, mas representa a possibilidade de ajustar melhor o foco das inferências que serão realizadas. Assim, a concepção de autonomia como princípio moral e ético será a perspectiva a ser considerada como principal orientadora das análises.

Considerar o princípio da autonomia a partir de uma perspectiva moral e ética significa compreendê-la como processo interno constitutivo do próprio sujeito e que deve ser exercida na relação com outros, com a sociedade. Sua construção se dará na busca do equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social.

Segundo La Taille, a moral deve responder a pergunta como o indivíduo deve agir, quais valores orientam sua conduta e fazem com que o sentimento de obrigatoriedade de agir de acordo com eles se faça presente. Ainda a partir das considerações de La Taille, agimos de uma forma e não de outra porque existe no

homem uma consciência que impõe sua conduta por dever, e não conforme o dever, no sentido Kantiano, o que implica que agir moralmente é resultado de um querer.

Em seus estudos, Piaget considera a autonomia como estágio final da construção moral da criança em que justiça, respeito mútuo e equilíbrio entre direito e deveres são os pilares principais, o que La Taille ratifica ao afirmar que age moralmente quem reconhece nas regras sentimentos de respeito ao outro e a si mesmo.

Assim compreender o conceito de autonomia presente nas representações sociais dos professores a partir de uma perspectiva moral e ética significa a possibilidade de apreender quais os valores orientam e legitimam sua conduta, como seu fazer pedagógico está ligado ao seu querer, ao reconhecimento de si próprio em suas ações e de suas relações com os outros atores envolvidos no processo pedagógico.

## 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A partir das questões problemas desta investigação: Como os professores se apropriam dos discursos oficiais e extra-oficiais a respeito da autonomia, interpreta-os, reconstruem-os e utiliza-os na sua prática? Como essas construções simbólicas podem ser ponto de partida para se repensar os programas de formação docente? O foco deste capítulo é a apresentação da teoria que sustenta a presente investigação. Inicialmente apresenta-se um histórico da teoria das representações sociais (TRS), seus principais pressupostos e elementos conceituais e teóricos; após são explicitados as abordagens complementares a grande teoria. Deu-se especial atenção a abordagem estrutural, que é a abordagem escolhida para este trabalho: foi descrita a evolução desta abordagem e descrito suas proposições básicas e perspectivas. Na segunda parte deste capítulo é descrito o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados utilizados, definição da amostra, a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados.

### 2.1 Perspectivas teóricas: teoria das representações sociais e autonomia

No decorrer do trabalho foi possível observar que a autonomia é um conceito polissêmico, carregado de ambigüidades e contradições, e vem ao longo do tempo sofrendo modificações decorrentes da sua apropriação em diferentes conjunturas históricas, econômicas e políticas. Seja pensada na esfera individual ou coletiva, conquistá-la é um objetivo almejado como necessário para a construção de melhores relações sociais.

No que se refere ao campo da educação e, mais precisamente relacionada à docência, as contradições da legislação, problemas de formação, indefinição do papel do professor e do papel da escola são alguns dos problemas sobre os quais se produzem muitos discursos a respeito da autonomia. Neste processo, dar voz a um dos interlocutores desse processo, os professores, é essencial. É necessário compreender quais apropriações os professores fazem de todos estes discursos e como o reinterpretem através de suas práticas.

Com este objetivo, a teoria das representações sociais apresenta-se como um caminho promissor numa primeira e pequena tentativa de elucidar o que os professores absorveram, interiorizaram, organizaram e exteriorizaram de todo este conjunto de informações sobre a autonomia. Não se trata de querer capturar a subjetividade de uma relação, o que de todo é impossível, trata-se de trilhar alguns caminhos que possibilitem vislumbrar pelo menos parte desta construção do pensamento social e suas possíveis implicações.

As considerações apresentadas sobre o conceito de autonomia (princípio moral, característica trabalhista e profissional e competência) trazem sempre uma relação entre o coletivo e o individual, articulando as dimensões psíquica e social do fenômeno. A apreensão desse fenômeno enquanto objeto de pesquisa da representação social, campo da Psicologia Social permite entender esta articulação entre o psíquico e o social como um processo dinâmico, interdependente capaz de favorecer o desvelamento dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real.

Considerando que a área educacional é profundamente permeada por essas relações objetivas e subjetivas, um enfoque teórico que busque entender esta articulação torna-se um importante instrumento de compreensão e transformação da realidade.

Ao se propor investigar as representações sociais que os professores possuem a respeito da autonomia ressalta-se a importância de buscar elementos que possibilitem a análise dos processos de formação docente partindo da relação dessa representação com o imaginário social e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

### 2.1.1 Gênese do conceito e principais elementos conceituais e teóricos

A representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET apud SÁ, 1998, p. 32) e sua investigação pode ser realizada a partir de três perguntas: 1) Quem sabe e de onde sabe? 2) O que e como se sabe? 3) Sobre o que se sabe e com que efeito? Cada uma destas perguntas diz respeito a um aspecto a ser estudado, na seguinte ordem: 1) estudo das condições de produção e circulação das RS; 2) pesquisa dos processos e estados das RS; 3) estudo do estatuto epistemológico das RS.

Segundo Sá (1998) uma pesquisa realmente completa neste campo deveria articular estas três dimensões, mas ele reconhece que por questões de disponibilidade de

recursos e de tempo, no caso de monografias e dissertações, privilegia-se apenas uma dimensão. Este é o caso desta pesquisa, que pela falta de tempo, se ocupará em responder ao questionamento o que e como se sabe, procurando descrever o conteúdo cognitivo da representação social da autonomia, através da abordagem estrutural.

A teoria das representações sociais representa uma das mais influentes tradições de pesquisa em psicologia social que se originou e se desenvolveu na Europa após a 2ª guerra mundial, dando início à era moderna dessa ciência, que segundo Allport, apud Farr (2002, p.19), era um fenômeno caracteristicamente americano.

No período pós-guerra, os Estados Unidos tiveram papel importante na reconstrução das universidades na Alemanha e no Japão, e também na constituição da Associação Européia de Psicologia Social Experimental. O modelo de psicologia social da era moderna que os Estados Unidos exportaram era uma forma psicológica, e não sociológica da disciplina. A Psicologia Social norte-americana possuía uma orientação positivista, centralizada no indivíduo, que considera que o social é resultado das ações individuais do sujeito. O social é explicado pelo individual, o que significa que conhecendo o individual se torna possível conhecer o social.

Contra essa hegemonia americana começa a se constituir uma psicologia social européia que não aceita que o coletivo possa ser explicado através do individual pressupondo que as relações entre o indivíduo e as leis que as regem são diferentes das que atuam sobre o indivíduo. Essa vertente psicossociológica, da qual Moscovici fazia parte, tomou mais forma com duas pesquisas muito importantes: a teoria da identidade social, de Henry Tajfel e a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici.

A primeira ainda estava muito ligada ao modelo norte-americana, mas Moscovici ao escolher Durkheim, um dos fundadores das Ciências Sociais na França, como ancestral de sua teoria garantiu uma forma sociológica e não psicológica da psicologia social, sendo assim “a Teoria das representações é uma forma sociológica de psicologia social”. (FARR, 2002, p. 29)

A teoria das representações sociais foi criada por Serge Moscovici a partir de problemas e conceitos da Psicologia Social. Seus propósitos eram redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social e desenvolver uma psicossociologia do conhecimento. Em sua obra *La Psycanalyse: son image et son public* (1961) apresenta seu estudo sobre a Psicanálise. Ele estava interessado em observar o que acontece quando se transfere um corpo de conhecimento do domínio de acadêmico para o

domínio do público em geral, ou seja, como se deu a apropriação da psicanálise pela população parisiense e suas formas de presença na mídia.

Além de Durkheim, Moscovici valorizou os estudos de Lévy-Bruhl e de Piaget. Inicialmente, Moscovici apóia-se no conceito de representação coletiva de Durkheim, para desenvolver sua teoria das representações sociais, porém numa perspectiva particular e distinta daquela. Durkheim diferenciava representação individual e coletiva, a primeira seria de domínio da Psicologia e a segunda de domínio da Sociologia. Uma função primordial da representação coletiva seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, acrescentando às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao longo dos anos. Moscovici considerou que o caráter estático da representação coletiva não conseguiria dar conta da dinâmica das relações da sociedade modernas e acrescentou elementos à elaboração do conceito de representação social. O indivíduo tem papel ativo na construção da sociedade da mesma forma que é criado por ela. Considerava que o conceito de representação coletiva teve importância em determinado momento histórico-social, mas que se tornava insuficiente para explicar a complexidade da vida moderna. Para explicar este contexto moderno julga mais adequado o estudo das representações sociais. A preferência pelo termo social, segundo Moscovici, teve o objetivo de enfatizar a qualidade dinâmica e contemporânea das representações contra o caráter mais fixo e estático que elas tinham na teoria de Durkheim. Mas essa diferenciação o próprio Moscovici não conseguia estabelecer com clareza. É o que ele afirma em uma entrevista a Ivana Marková:

Por favor, não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre “coletivo” e “social”. Suponho que devam existir algumas diferenças, mas é preciso olhar no dicionário, porque eu não as encontro em nenhum trabalho de qualquer pensador digno de consideração, inclusive Durkheim. (MOSCOVICI, 2007, p. 348)

Da tradição antropológica de Lévy-Bruhl, Moscovici se apropriou da distinção entre mentalidade primitiva e mentalidade científica. Segundo ele, diferentes tipos de saber estão presentes na sociedade, não havendo uma correspondência entre primitivo e pré-lógico e científico ou desenvolvido e lógico. O que há são diferentes racionalidades que coexistem. Da psicologia, de Piaget, tomou a distinção entre pensamento infantil e pensamento adulto. O pensamento infantil é marcado pelo egocentrismo, ausência de cooperação e, portanto não produz lógica. A lógica estaria presente no pensamento adulto, onde essa fase de egocentrismo estaria superada. Estas apropriações foram úteis

na formulação da idéia de existência da dualidade de pensamento nas sociedades contemporâneas. Nos universos reificados se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, sendo marcados pela objetividade, pelo rigor lógico e metodológico, pela abstração; desse universo provém à matéria-prima para a construção das representações sociais. Os universos consensuais é o local onde se produzem e circulam as representações, sendo este universo marcado por uma outra lógica, uma lógica natural que não conhece limites especializados, sendo sensível aos sentimentos de verossimilhança e plausibilidade. (SÁ, 1993, p.28-29)

Segundo Sá (2002, p. 59), então “as representações sociais são, desta forma, conhecimento do senso comum, construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados”.

Moscovici (2007) não teve na época uma preocupação em definir o que seria representação social, alegando que por ser uma área de estudo ainda em fase inicial, defini-la poderia limitar os avanços possíveis. Mesmo assim propôs algumas considerações sobre o que são representações sociais, são elas:

Uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)  
 Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais (...); podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p.31)  
 Ciências coletivas *sui generis*. (MOSCOVICI, 1978, p. 50)

Outros teóricos que construíram abordagens complementares a grande teoria, também formularam outras conceituações. Elas são citadas por Sá (2002):

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada, compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social. (JODELET, 2001, p. 22)  
 São princípios geradores de tomada de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais, os quais organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações. (DOISE, 1986, p. 89)  
 O produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica. (JEAN-CLAUDE ABRIC, 2001, p. 13)

Partindo das considerações de Moscovici e de seus colaboradores, conclui-se que as representações sociais são um conhecimento prático que permite compreender e explicar a realidade (função de saber), guiando e orientando os comportamentos e

práticas sociais (função de orientação ou prescritiva), definindo a identidade social (função identitária ou convencionalização) e permitindo a justificativa de tomadas de posição e dos comportamentos prévios (função justificatória). Além disso, o fenômeno da representação envolve sempre o sujeito e o objeto. “Uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”. (SÁ, 1998, p. 24)

Sendo assim o princípio explicativo básico de todas as representações sociais é tornar familiar, algo não familiar ou a própria não-familiaridade. Temos a necessidade de transformar as palavras, idéias ou seres em categorias reconhecíveis, que podem ser reelaboradas, repensadas e re-apresentadas constituindo nosso universo consensual onde supostamente estaríamos livres de qualquer atrito ou conflito, pois passamos a compartilhar imagens, idéias e linguagens. Para dar essa feição familiar a algo não familiar é necessário por “em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas”. (MOSCOVICI, 2007, p. 60) Esses mecanismos geradores das representações sociais são: a ancoragem e a objetivação. A caracterização desses dois processos formadores são resultantes da análise das relações entre as duas faces da configuração estrutural das representações: a face figurativa e a face simbólica.

A ancoragem tem como objetivo aportar idéias estranhas a um contexto familiar e envolve dois aspectos: classificar e dar nome a alguma coisa. Através da comparação de um determinado objeto ou idéia com um paradigma de uma categoria, este adquire características desta categoria se enquadrando nela. Ao classificarmos ou categorizarmos algo recorreremos aos paradigmas presentes em nossa memória e estabelecemos com este objeto uma relação positiva ou negativa. Independente dessa relação ser positiva ou negativa, essa classificação permite que este objeto não seja ameaçador, já que podemos falar sobre ele, dar-lhe um nome, controlá-lo, avaliá-lo e reproduzi-lo a partir de um modelo familiar.

A objetivação visa dar concretude as abstrações humanas, sair do terreno da idéias para o mundo físico, é reproduzir um conceito em uma imagem. Moscovici considera a objetivação muito mais atuante do que a ancoragem, pois ela permite que “o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte”. (MOSCOVICI, 2007, p. 71) As imagens selecionadas mesclam-se, integram-se produzindo o que Moscovici chamou de núcleo figurativo, um complexo de idéias



que traduzem um complexo de imagens que convencionaliza a realidade passando a produzir ao seu redor padrões de linguagem e comportamento.

Esses dois processos, ancoragem e objetivação, são maneiras de lidar com a memória. A primeira dirige a memória para dentro, mantendo-a em movimento, rotulando e dando nomes a pessoas, objetos e acontecimentos. A segunda é voltada para exterior construindo novas idéias e conceitos a partir de outras já existentes na memória.

### 2.1.2 As abordagens complementares da teoria

A teoria das representações sociais (TRS) teve seu arcabouço teórico-conceitual básico ampliado e consolidado nos anos oitenta através da elaboração de abordagens complementares a teoria original. Houve desdobramento da grande teoria das representações em três correntes, contudo estas três correntes não são incompatíveis entre si possuindo a mesma matriz teórica moscoviciana, diferindo a abordagem feita por cada uma delas. Sá (1998, p. 65) define assim:

Uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva sociológica, liderada por Willen Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude ABrice, em Aix-en-Provence.

Após seu surgimento em 1961, a teoria das representações sociais ficou durante muito tempo no anonimato, sendo retomada 15 anos depois, em 1976, com o lançamento da 2ª edição do livro original de Moscovici. Tornando-se mais conhecida, a teoria ao mesmo tempo tornou-se alvo de críticas bastante rigorosas, constituindo o que Denise Jodelet chamou de “inferno astral”. (JODELET apud SÁ, 2007, p.590) Desse “ataque” o saldo positivo foi o aprofundamento conceitual e teórico e a consolidação da teoria.

Uma dessas críticas era referente a quantidade enorme de conceituações e sua imprecisão, fato que o próprio Moscovici defendia como forma de permitir que o campo recém-inaugurado se expandisse mais. Esta falta de rigor da definição do fenômeno de representações sociais foi resolvida por Jodelet, colaboradora de Moscovici, que cunhou uma primeira versão em 1984 e uma versão final, mais sintética e definitiva, em 1989. Sendo essa definição a mais aceita e usada. “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada, compartilhada, que tem um objetivo prático e

concorre para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social”. Jodelet (2001, p. 22) A abordagem feita por Jodelet é a que mais se mantém fiel a teoria original, sendo a diferença mais a nível metodológico. Jodelet utiliza a pesquisa etnográfica. Entre seus trabalhos, o mais importante é seu estudo sobre a doença mental, publicado em 1989.

Através de pesquisa experimental, Doise expandiu a teoria para Genebra. Ele procurou complementar a teoria articulando-a com a perspectiva teórica de Pierre Bordieu, justificando essa articulação como forma de descrever de forma mais detalhada os processos que sejam compatíveis com a teoria geral. Essa associação permite enfatizar o estudo das condições sociais de produção e circulação das representações. (Sá, 2002) Seu estudo também se concentrou na reformulação do processo de formação das representações através da ancoragem.

A abordagem estrutural ou teoria do núcleo central de Abric tem um caráter descritivo e explicativo complementar a grande teoria. Segundo Sá (2002, p. 52) “ela é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”. A teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez, em 1976, sob forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais. De acordo com esta hipótese, a representação social estaria organizada em torno de dois sistemas interdependentes, com funções e características distintas e complementares; esses sistemas são: o central e o periférico.

A análise de uma representação social a partir desta abordagem é realizada por um critério comparativo, ou seja, grupos diferentes teriam a mesma representação se compartilhassem o mesmo núcleo central. Só haveria mudança das representações se houvesse alteração do núcleo central.

O núcleo central desempenha duas funções essenciais na estruturação e funcionamento das representações sociais (ABRIC, 2000, p. 31): função geradora, ele é o elemento responsável pela criação, significação de outros elementos; função organizadora é o elemento unificador e estabilizador da representação. De acordo com a relação que o sujeito estabelece com o objeto, o núcleo central pode assumir duas dimensões diferentes: uma dimensão funcional e uma dimensão normativa. Sendo assim, Abric (2003 p. 40), “conclui que o levantamento do núcleo central é importante inclusive para se conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal está sendo representado”.

### 2.1.3 Teoria do núcleo central ou abordagem estrutural

Como já citado anteriormente, a teoria do núcleo central ou abordagem estrutural constitui-se em uma das três abordagens complementares a grande teoria de Moscovici. E como abordagem complementar tem o papel de descrever e explicar detalhadamente às estruturas e seu funcionamento em consonância com a grande teoria, contribuindo assim para um refinamento do estudo das representações sociais.

Para aprofundar o conhecimento sobre esta abordagem é importante fazer o percurso histórico de sua formulação e desenvolvimento. A teoria do núcleo central, que mais tarde foi rebatizada em abordagem estrutural, foi proposta pela primeira vez em 1976 por Jean Claude Abric em sua tese de doutorado, resultado de pesquisa experimental, através da formulação de uma hipótese sobre a organização interna das representações sociais.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC apud SÁ, 2002, p 62. ).

Entre 1976 e 1992 a teoria do núcleo central ficou restrita aos limites do Grupo de Midi. Essa expressão “Grupo de Midi” foi cunhada para identificar um grupo formado por pesquisadores do sul da França, especificamente de Aix-en-Provence e Montpellier do qual fazem parte: Claude Flament, Pierre Vergés, Michel-Louis Roquete, Christian Guimelli, Pascal Moliner. Somente em 1992 com a realização da 1ª Conferência Internacional sobre as Representações Sociais, em Ravello, na Itália que a teoria teve seu reconhecimento inicial.

Outro marco significativo na difusão e reconhecimento definitivo da teoria ocorreu em 1994 com a publicação de duas coletâneas de trabalhos teóricos e empíricos realizados pelo Grupo de Midi na II Conferência Internacional sobre as Representações Sociais, realizada no Rio de Janeiro.

No Brasil, a teoria foi impulsionada com a publicação em 1996 da 1ª edição do livro *Núcleo Central das Representações Sociais de Celso Pereira de Sá*. Nesta época também começaram os primeiros intercâmbios através de Pós-doutorado e doutorado em Aix-em-Provence. Mas, o aprofundamento e ampliação da teoria ocorreu em 1998,

passando a considerar além do núcleo central, os elementos periféricos, sendo rebatizada de abordagem estrutural. O reexame crítico das pesquisas experimentais realizadas pelo Grupo de Midi constatou que somente a noção de núcleo central era insuficiente para obtenção de resultados mais precisos.

Segundo Sá (2002), essa ampliação do campo de pesquisa dos elementos estruturantes das representações sociais foi reconhecida por Abric como sendo de responsabilidade de Flament através de duas contribuições: o papel dos esquemas periféricos na transformação das representações e a introdução da noção de “condicionalidade” das cognições que compõem uma representação.

A abordagem estrutural rompeu com a delimitação excessiva do objeto de pesquisa permitindo a formulação de novas hipóteses sobre a natureza das representações sociais. Para melhor entendimento da evolução desta abordagem complementar torna-se necessário primeiro reconhecer os elementos da teoria do núcleo central e depois as proposições teóricas da abordagem estrutural, especificamente aquelas que se referem ao sistema periférico, o que será apresentado a seguir.

#### 2.1.3.1 Proposições básicas e principais elementos da teoria do núcleo central

A idéia de que as representações são organizadas em torno e por um núcleo central é fundamentada na noção de pensamento social. A noção de pensamento social agrega certas crenças produzidas coletivamente que não podem ser questionadas porque determinam a própria identidade e sobrevivência do grupo, e sendo a representação social uma manifestação do pensamento social, ela traz consigo essa noção de núcleo central.

Essa característica de não questionamento implica em aceitar que há uma parte da representação social que não é negociável, pois caso fosse negociável colocaria em risco a própria continuidade da representação seu abandono ou transformação.

Em Abric (2003) há uma clara referência a existência da noção de núcleo central já nas proposições básicas da grande teoria, citando o seguinte enunciado de Moscovici: “Toda comunicação, toda representação, comporta esta dualidade entre significados e idéias, das quais umas são negociáveis e outras não negociáveis, dentro de um grupo, em um dado momento”. (MOSCOVICI apud ABRIC, 2003, p. 39) Neste texto Moscovici faz referência ao precursor da teoria, Durkheim, que também introduz a

noção de núcleo central ao afirmar que “as sociedades proibem qualquer crítica a certos elementos de uma representação coletiva, a fim de lhes colocar acima das outras e lhes conferir uma autoridade”.

Essas referências, de Durkheim e Moscovici, sobre a existência de uma parte da representação social que estaria ligada à memória coletiva, a identidade do grupo, sendo dotada de um caráter de consensualidade e de continuidade foram cruciais para o refinamento da grande teoria e sua maior complexificação em busca dos seus elementos estruturadores, gerando inicialmente a teoria do núcleo central e mais tarde a abordagem estrutural.

Esse reconhecimento de Abric de que noção de núcleo central não é nova, tem suas raízes na assimilação de algumas idéias de Heider (estudo dos fenômenos de atribuição, de 1927) e de Solomon Asch (estudo sobre percepção social, de 1947). A partir do estudo de Heider, Abric chega a seguinte conclusão:

Nesses processos de percepção social aparecem, portanto elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permitem colocar ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos. (ABRIC apud, SÁ 2002, p. 64)

Para reforçar a idéia de centralidade, Abric vai buscar reforço no estudo Solomom Asch. Além dessas contribuições, mais recentemente a noção de núcleo figurativo, também contribuiu para formulação dessa teoria, embora haja um distanciamento conceitual entre esta noção e a noção de núcleo central. (SÁ, 2002)

Assim Abric (2003) conceitua uma representação social como “um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões; ele constitui um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: um sistema central (núcleo central) e um sistema periférico”. Ainda segundo o próprio Abric (apud SÁ 2002, p. 67), o núcleo central “é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

O núcleo central sendo um subsistema de um sistema maior, que é a representação social, é determinado pela natureza do objeto e pelas relações que o grupo estabelece com este objeto. Sendo assim, o núcleo central possui duas funções: a primeira, é a função geradora responsável por criar, transformar e dar significado aos outros elementos constitutivos da representação; e a segunda função é organizadora, que

é responsável pela unificação e estabilidade da representação estabelecendo a natureza das relações entre os elementos que a constituem.

Além dessas funções, o núcleo central possui uma propriedade que assegura a continuidade e a resistência à mudança, é a estabilidade. A presença desta propriedade traz algumas implicações importantes para as pesquisas empíricas sobre as transformações das representações: permite o estudo comparativo entre representações, uma vez que ela é responsável por identificar as diferenças básicas entre as representações; a alteração desta propriedade (perda ou diminuição) ocasiona a transformação do núcleo central e conseqüentemente da representação; duas representações podem ter o mesmo conteúdo, mas se a centralidade de alguns elementos for diferente, elas também serão diferentes. (SÁ, 2002)

Ainda em relação à natureza do objeto e as relações estabelecidas, o núcleo central pode assumir duas dimensões diferentes: em situações com finalidade operatória, o núcleo central apresenta uma dimensão funcional; em situações marcadas por dimensão sócio-afetiva, ideológicas ou sociais apresenta-se a dimensão normativa. Os elementos funcionais vão determinar as condutas relativas ao objeto e os elementos normativos vão determinar as tomadas de posição em relação ao objeto. A coexistência dessas duas dimensões permite ao núcleo central realizar um duplo papel: avaliativo (justificando os julgamentos de valor) e pragmático (atribuindo práticas específicas). (ABRIC, 2003)

Inicialmente a abordagem do núcleo central de Aix-en-Provence levou a um “embate” com o grupo de Genebra (abordagem relacional), que foi resolvido com a ampliação do estudo pela abordagem estrutural, já que a introdução dos estudos sobre o sistema periférico, aproximou-se da noção de princípios organizadores de Doise.

#### 2.1.3.2. O avanço da teoria: abordagem estrutural

Para resolver alguns conflitos apresentados com a teoria do núcleo central, foram realizados estudos que levaram a sua ampliação e construção de uma abordagem que considerasse além da noção e importância do núcleo central, reconhecesse também a importância dos elementos periféricos. Assim surgiu a abordagem estrutural que representou um avanço da teoria inicial.

A existência de certas características aparentemente contraditórias das representações sociais não poderia ser explicada somente a partir dos estudos do núcleo central, tornando-se necessário buscar outros elementos que dessem conta desta problemática.

As duas contradições apontadas por Abric (2003, p. 34) são:

1. “As representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”;
2. “As representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais”.

Para resolver este dilema a abordagem estrutural ampliou a hipótese inicial do núcleo central e formulou outra hipótese: as representações sociais seriam formadas por um sistema interno duplo, um sistema principal, o sistema central e um complementar, o sistema periférico. Estes sistemas interdependentes teriam características e funções próprias, que podem ser resumidas pelo quadro abaixo (ABRIC, 2003):

<b>SISTEMA CENTRAL</b>	<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo. Consensual Define a homogeneidade do grupo Estável Coerente Rígido Resistente à mudança Pouco sensível ao contexto imediato <b>Funções:</b> Gera a significação da representação Determina sua organização	Permite a integração das experiências e histórias individuais Suporta a heterogeneidade do grupo Flexível Suporta as contradições Evolutivo Sensível ao contexto imediato  <b>Funções:</b> Permite adaptação à realidade concreta Permite à diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

Fonte: Livro Núcleo Central das Representações Sociais.

A análise do quadro apresentado nos possibilita afirmar que sistema central é o que determina a identidade de uma representação social, e o sistema periférico é

responsável por ancorar a representação social a realidade, fazendo as adaptações necessárias, regulando seu funcionamento.

O reconhecimento da importância dos elementos periféricos possibilitou a resolução das contradições apresentadas, entretanto não esgotou os esforços do Grupo de Midi em continuar ampliando suas elaborações teóricas. Nesta empreitada cabe registrar “o recente surgimento de uma nova proposta de organização interna das representações sociais” (SÁ, 2002, p. 75), feita por Pascal Moliner, um dos representantes da segunda geração do Grupo do Midi.

Moliner propôs ao invés de uma, duas dimensões organizativas dos elementos da representação social: uma, já conhecida, que difere elementos centrais e periféricos; e uma segunda que “envolveria a discriminação, ao longo do continuum, entre funções descritivas e avaliatórias desempenhadas pelos diversos elementos, pertencentes ou não ao núcleo central”. (SÁ, 2002, p. 75)

Segundo Moliner as funções descritivas e avaliatórias poderiam estar presentes tanto nos elementos centrais, como nos elementos periféricos. A diferença seria que o pertencimento a centralidade ou a periferia determinaria a natureza destas descrições ou avaliações, conforme veremos no quadro abaixo:

	<b>Pólo descritivo</b>	<b>Pólo avaliativo</b>
<b>Cognições centrais</b>	Campo das definições - características que definem todos os objetos processados através da representação	Campo das normas – critérios para avaliação dos objetos.
<b>Cognições Periféricas</b>	Campo das descrições - características mais frequentes e prováveis dos objetos.	Campo das expectativas – características desejadas dos objetos

Fonte: Livro Núcleo Central das Representações Sociais

Esta proposta de teorização a partir de um modelo bidimensional ainda carece de mais experimentações, como o próprio Moliner reconhece (MOLINER apud SÁ,



2002), mas ao mesmo tempo oferece muitas possibilidades de avanço teórico, entre elas: a busca de um consenso entre as definições de representações sociais de Doise e de Flament; e orientação para abordagens qualitativas baseadas em entrevistas.

Nesta empreitada pelo refinamento teórico não se pode deixar de citar o a contribuição de Flament, que, aliás, foi o responsável pela correção dos rumos da teoria, que até então só contemplava apenas os elementos centrais. Flament trabalha com a hipótese da condicionalidade dos elementos da representação social. Para entendermos melhor esta hipótese, torna-se necessário entender algumas proposições teóricas trabalhadas por ele.

A primeira proposição é que uma cognição é prescritiva ou descritiva, sendo que esta diferenciação só é possível a nível discursivo. A segunda proposição é distinção entre prescrições absolutas ou incondicionais e prescrições condicionais. Trazendo estas proposições para o campo das representações sociais, Flament chegou as seguintes conclusões:

1. Há um predomínio das cognições prescritivas;
2. As prescrições tendem a aparecer como incondicionais a nível discursivo e condicionais ao nível cognitivo.

Concluindo, a estrutura de uma representação apresenta elementos centrais que são incondicionais e elementos periféricos que são condicionais.

Assim, a hipótese da condicionalidade corrobora com aspectos já apresentados sobre a teoria do núcleo, de que há elementos negociáveis e inegociáveis, que os elementos inegociáveis (sistema central) são o que mantém a significação da representação e homogeneidade do grupo; enquanto os elementos negociáveis (sistema periférico) permitem a ancoragem da representação suportando as contradições e heterogeneidade do grupo.

Outra decorrência da hipótese da condicionalidade é o seu reforço ao “papel decisivo das prescrições absolutas na definição de uma representação”. (SÁ, 2002, p. 85) Com o reconhecimento da importância dos elementos incondicionais, Flament reformular sua diferenciação sobre representação autônoma e não-autônomas. Uma representação autônoma seria aquela em que o conjunto de prescrições absolutas formam um sistema único, ou seja, um núcleo central; e uma representação não-autônoma é aquela em as prescrições absolutas formam vários conjuntos organizadores.

A abordagem estrutural trouxe outras contribuições para o avanço da teoria, entre eles, o estudo das relações entre representações e práticas sociais, a noção de zona muda das representações sociais e a transformação das representações, entretanto no presente trabalho não cabe o aprofundamento destes conteúdos. Em prosseguimento, explicitarei os métodos e técnicas de pesquisas que a abordagem estrutural tem utilizado em suas pesquisas empíricas.

## 2.2 Perspectivas metodológicas

### 2.2.1 Métodos e técnicas de pesquisa da abordagem estrutural

Sendo o campo das representações marcadamente voltado para atividades de pesquisa empírica, como afirma Sá (2002), utiliza-se dos diversos métodos e técnicas já conhecidos. Ao mesmo tempo, as pesquisas neste campo têm se caracterizado pelo desenvolvimento de novas técnicas de coleta e análise de dados.

O fato de que a teoria “não privilegia nenhum método de pesquisa de forma especial” (FARR apud SÁ, 1998, p. 80) contribuiu para que a pesquisa empírica neste campo fosse marcada pela diversidade e criatividade. Ao mesmo tempo em que essa característica constituiu-se em um fator positivo para o desenvolvimento das pesquisas, é também motivo de alerta, uma vez que uma interpretação errônea pode levar a conclusão de que qualquer método serve. Sá (1998, p. 80) faz um esclarecimento a respeito dessa afirmação de Farr:

Quando Robert Farr diz que nenhum método é especialmente privilegiado, ele não está dizendo que todos os métodos servem para a pesquisa das representações independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. O que ele está constando é que a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método.

Essa “falta” de rigor metodológico ou ecletismo metodológico não impede o estabelecimento de um referencial sobre os métodos mais adequados para cada uma das diferentes abordagens. Sá (1998, p. 81) apresenta a seguinte esquematização: “à perspectiva de Jodelet, correspondem aos métodos ditos qualitativos; à perspectiva de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; à de Abric, o método experimental”.

Essa esquematização não engessa a possibilidade de articulação metodológica, cabendo ao pesquisador fazer suas escolhas, optando ou não pela diversidade.

Independente do quadro teórico escolhido, dois problemas se colocam a todo pesquisador na construção de seu objeto de pesquisa: a coleta das representações e análise dos dados obtidos. Sá (1998) cita a pesquisa de Denise Jodelet sobre as representações sociais sobre a doença como um dos trabalhos mais completos em relação à construção do objeto de pesquisa, no que se refere à coleta de dados. Nesta pesquisa Jodelet utilizou o método de pesquisa mais tradicional, a entrevista. Esse método de coleta combinado com a técnica de tratamento de dados conhecido como análise de conteúdo, constitui a prática articulada mais comum de pesquisa, chamada por Sá (1998) de o “Romeu e Julieta” das representações sociais.

Entretanto, o que é neste momento o objeto de apreensão, são os métodos mais utilizados pela abordagem estrutural. O que também não implica em desconsiderar a importância das entrevistas, fato reconhecido por Abric, mas não atende ao objetivo dos pesquisadores ligados a esta abordagem, que é conhecer além dos conteúdos da representação, sua organização interna.

Partindo desse pressuposto, descrever uma representação em termos estruturais seria o equivalente a identificar os elementos que compõem seu núcleo central e o sistema periférico. Como afirma Abric (2003, p. 43) “procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que em seguida se modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico”.

Abric (1994, p. 54) estabelece os objetivos gerais da pesquisa:

(...) Daí que o estudo das representações vai necessitar a utilização de métodos que visem levantar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, por outro lado conhecer a organização desses elementos e delimitar o núcleo central da representação. Enfim se for possível, verificar a centralidade e a hierarquia posta em evidência.

Que vão determinar uma abordagem multimetodológica em três etapas sucessivas: 1) levantamento do conteúdo da representação; 2) estudo das relações entre os elementos; 3) determinação e controle do núcleo central.

Para o levantamento do conteúdo da representação, Abric divide os métodos em duas grandes famílias, a saber: métodos interrogativos (entrevista, questionários,

desenhos e suportes gráficos); métodos associativos (evocações ou associações livres, mapas associativos etc.).

Para a determinação e controle do núcleo central, Moliner propõe a classificação dos métodos em dois grupos: métodos de levantamento e métodos de identificação.

Entre os métodos de levantamento, Sá (1998) destaca três como principais: a evocação ou associação livre; a hierarquização dos itens e a indução por cenário ambíguo, sendo que os dois primeiros serão explicados.

O método de associação ou evocação livre consiste em pedir aos sujeitos que, partindo de um termo indutor (geralmente o objeto da pesquisa) apresentado pelo pesquisador, diga palavras ou expressões que lhe tenham vindo imediatamente à lembrança. (Sá, 1998) Este método apresenta vantagens em relação a outros em que o aspecto discursivo é maior (entrevistas) porque sendo menos controlado diminui a possibilidade de mascaramento das respostas.

Este método foi usado por Vérgees em suas pesquisas, sendo associado a uma técnica que combina a frequência de emissão das palavras e/ou expressões com a ordem em que estão sendo evocadas.

A combinação desses dois critérios, frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra, possibilita assim o levantamento daquelas que provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou nos termos de Moliner (1994 a), por sua saliência. (SÁ, 1998, p. 117)

O método de hierarquização de itens é definido por Moliner (apud SÁ 1998, p. 120) como o procedimento geral “de pedir aos sujeitos para escolher, em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias, os itens mais importantes ou mais característicos do objeto de representação”. Este método possui dois desdobramentos: um desenvolvido por Abric, triagens hierarquizadas sucessivas; e o outro por Guimelli, escolhas sucessivas por blocos.

As triagens hierarquizadas sucessivas se realizam da seguinte forma: a partir de uma atividade de evocação livre, constitui-se um grupo de elementos (32 em geral) que serão separados entre os mais frequentes e os menos frequentes; estes 32 elementos serão apresentados em fichas aos sujeitos, que deverão separá-los em dois grupos de 16, observando a seguinte característica (os 16 que melhor definem o objeto e os 16 que menos definem o objeto); entre os 16 elementos que melhor definem o objeto realiza-se a mesma operação de separação, agora de 8 em 8; assim continua se fazendo

sucessivamente até se esgotar as fichas, obtendo-se uma ordem de importância dos elementos.

A escolha sucessiva por blocos trabalha com relações de semelhança, de antagonismo e de exclusão, sendo que estas duas últimas relações são calculadas através de um índice de distância. O procedimento é: Partindo de 20 itens propostos, os sujeitos fazem uma série de escolhas por bloco; utiliza-se então um escore que compreende de +2 a -2, que serão utilizados na classificação dos blocos sempre de agrupados em 4 (dos 20, retira-se o 4 mais importantes e atribui-se escore +2; dentro os 16, mais 4 menos importante, escore -2; dentre os doze, 4 mais importantes, escore +1 e os 4 menos importante, escore -1; os 4 que sobraem recebem escore 0.

O método da indução por cenário ambíguo caracteriza-se por abranger técnicas de levantamento e identificação. Foi desenvolvido por Moliner e é dividido em duas etapas: “a primeira provê uma hipótese acerca da centralidade de certas cognições; a segunda, a verificação experimental dessa hipótese”. (MOLINER apud SÁ, 1998, p.122) Trata-se de um método com bastantes minúcias o que exige um detalhamento muito grande não sendo cabível no presente trabalho.

Dentre os métodos que tratam do controle do núcleo central, temos a “mise en cause”<sup>3</sup> ou questionamento do núcleo central. Este método foi desenvolvido por Moliner e seu funcionamento consiste em tentar desestabilizar a centralidade dos elementos de uma representação social através de um “ataque” as cognições centrais com informações que as contradigam. Se houve um alto grau de refutação é indicativo da centralidade dos elementos. Assim “*mise en cause*” também pode ser usada para distinguir no núcleo central quais são os elementos principais e adjuntos de uma representação.

Metodologicamente, uma forma de se colocar em evidência o valor simbólico, e, portanto a centralidade de um elemento, consiste em perguntar aos sujeitos se, na ausência de tal cognição, o objeto de representação ainda mantém sua identidade. (SÁ, 2002, p. 154)

Para tratar identificação do núcleo através de sua propriedade qualitativa de associação temos o método desenvolvido por Guimelle e Roquete, conhecido como esquemas cognitivos de base ou SCB. Este método nos dá a medida de importância de

---

<sup>3</sup> Mise-en-cause é um método clássico de questionamento (ataque) dos elementos centrais da representação social com objetivo de estudar seus processos de evolução.

um item através do índice de valência, que se revelou eficaz na diferenciação entre elementos centrais e periféricos, e também para determinar entre os elementos centrais, qual é o principal. (ABRIC, 2003)

Quanto aos métodos que investigam as relações entre os elementos de uma representação apenas faço referência ao método de constituição de pares de palavras, que possui como variante o método de comparação pareada. Como técnica de análise de dados, a análise de similitude é “a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação”. (SÁ, 2002, p. 126)

Esta rápida exposição de alguns métodos e técnicas, demonstra que a abordagem estrutural vem se constituindo em um campo fértil e promissor para o desenvolvimento de propostas teóricas e metodológicas que dêem conta da complexidade de fenômenos que se manifestam nas representações sociais, sem perder a referência principal, a teoria básica.

### **2.3 Proposta metodológica da pesquisa**

A fim de melhor situar a nível macro o campo teórico que sustenta a pesquisa, foi apresentada uma visão ampla da teoria das representações, com seus principais conceitos, proposições teóricas e metodológicas. Neste momento, torna-se necessário restringir a visão, focando mais nitidamente e precisamente aqueles elementos que vão de fato ajudar a entender o problema proposto. Trata-se de delimitar de forma coerente e objetiva o trajeto percorrido na busca das respostas, ou de outras perguntas que possam no momento satisfazer a curiosidade do pesquisador.

É o começo do dilema entre a objetividade necessária e a subjetividade que não pode ser negada. O rigor metodológico é critério indispensável na execução de qualquer pesquisa, e deve ser obedecido não apenas na efetivação das etapas da pesquisa, mas também na adequação dos mesmos a teoria e ao objeto pesquisado. (OLIVEIRA Et al, 2005) Entretanto, a existência do rigor metodológico, não anula a questão da subjetividade imbricada nas escolhas do pesquisador, uma vez que estas escolhas são pensadas a partir de sua inscrição no mundo, das leituras que se realiza dele, e não se pode por mais que desejemos neutralizar este aspecto num processo de pesquisa.

Segundo Minayo (1998), numa investigação social se estabelece uma relação entre o pesquisador e seu campo de estudos, onde as diferentes visões de mundo vão

implicar desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e a sua aplicação. E esta relação entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação. Assim todo o delineamento metodológico a ser apresentado está permeado também por essa relação ambígua.

O estudo no campo da TRS tem como característica uma flexibilidade metodológica, o que por um lado representa um fator positivo, pois possibilita uma gama maior de escolhas, mas também um fator negativo, porque esse amplo campo metodológico pode tornar-se um complicador se não houver bastante clareza do ângulo que se pretende capturar do objeto: uma visão processual da representação ou uma visão estrutural da mesma. (OLIVEIRA, 2005)

Considerando que se busca neste estudo uma visão estrutural da representação, com seus conteúdos e hierarquização, privilegiou-se uma metodologia quali-quantitativa. Esta combinação de abordagens metodológicas possibilita a descrição, análise e comparação das representações nos aspectos mensuráveis, como regularidade e frequência, como também maior aprofundamento das questões valorativas, ligadas às tomadas de posição, atitudes e práticas.

### 2.3.1 Caracterizando o campo de pesquisa

A escolha do campo de pesquisa se mistura a minha própria trajetória escolar e profissional, totalmente vivida no município de Duque de Caxias. Minhas inquietações a respeito da profissão docente foram geradas neste percurso de me constituir professora e mais tarde orientadora pedagógica.

Quando ingressei no mestrado, escolher como campo, as escolas do município onde trabalhava foi tão natural, visto que as inquietações continuavam a fazer do meu local de trabalho objeto de minhas reflexões mostrou ser um caminho possível não de encontrar respostas, mas de compreender um pouco melhor minha realidade.

O município de Duque de Caxias possui uma área de 464.57 Km<sup>2</sup>, dividido em quatro distritos desmembrados em 40 bairros. Sua população é de 842.890 habitantes, segundo o censo de 2005, com estimativa para 2009, de 872.762. Possui a 2ª refinaria do país (REDUC), é o 2º maior em arrecadação de ICMS do Estado e o 15º BIP no ranking nacional. Embora seja um município com grande arrecadação, ainda não consegue oferecer uma qualidade de vida a sua população compatível com o que

arrecada, sendo o 52º IDH (Índice de desenvolvimento humano) do Estado. As áreas de saúde e educação ainda carecem de maiores e melhores investimentos

Possui 158 unidades escolares, sendo 21 creches, atendendo mais de 90.000 alunos (86.432 do ensino fundamental e 279 do pré-escolar) A taxa de analfabetismo do município é de 8% e o último IDEB (2007) é de 3,7 (anos iniciais) e de 2,7 (anos finais).

No que se refere a questão pedagógica, Duque de Caxias é um dos poucos municípios que garante em calendário espaço para formação, com dia e horário determinados, são os chamados grupos de estudo. Além disso os professores também tem horário de planejamento garantido, devendo ser adequado às necessidades de cada escola de acordo com seu projeto pedagógico. Os professores de 1º segmento têm 2h30 por semana e os de 2º segmento 3h/aula. Existe na rede também a implementação de cursos de capacitação durante o ano letivo voltado para diferentes áreas de conhecimento e segmentos.

Por oferecer um salário atrativo e um plano de carreira, o município atrai muitos professores de outras cidades do entorno (Rio de Janeiro, Belford Roxo, São João de Meriti, Nova Iguaçu). Além disso, o município também garante a presença de equipe pedagógica nas escolas, realizando concursos para provimentos dos cargos de orientação pedagógica e educacional.

Cabe ressaltar estes aspectos como positivos, mas há, entretanto ainda grandes reclamações quanto às condições físicas das instalações que, segundo os professores, inviabilizam a realização de um melhor trabalho e em relação à escolha da Direção das escolas, que é feita por indicação política. Há também certa resistência dos professores aos pressupostos teóricos da proposta pedagógica do município, que é baseada no sócio-interacionismo e na psicogênese da leitura e escrita. Ficando implícito em algumas falas o sentimento de descrédito em relação a eficácia do processo ensino-aprendizagem a partir deste referencial.

As escolas pesquisadas estão localizadas do primeiro ao quarto distrito, funcionando tanto no diurno como noturno, dependendo do segmento que atende, em áreas consideradas urbanas, como em outras com características que mais se assemelham a zona rural.



### 2.3.2 Definição da amostra

Com o objetivo de definir uma amostra que oferecesse elementos necessários para investigação, buscou-se garantir um quantitativo de sujeitos que possibilitasse produzir resultados que refletissem o pensamento coletivo, uma vez que se trata de identificar representações sociais. Sendo assim, foi definido como uma amostra significativa 200 sujeitos sendo separados em duas variáveis: 100 professores regentes da educação infantil ao segundo segmento do ensino fundamental e 100 orientadores educacionais e pedagógicos. Inicialmente a pesquisa não abrangeria professores da educação infantil, entretanto o fato da educação infantil ter tornado-se obrigatória e consequentemente o número de turmas deste segmento ter aumentado consideravelmente, optou-se por ampliar o campo de delimitação de coleta de dados.

Na segunda etapa, em que foi utilizada uma entrevista semi-estruturada para aprofundamento de algumas questões, foi definido um quantitativo de 20 sujeitos, também definido de acordo com as variáveis já explicitadas acima e escolhidos segundo a disponibilidade dos mesmos.

### 2.3.3 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

O teste de associação livre de palavras foi acompanhado de um questionário cujo objetivo era colher dados que possibilitasse traçar um perfil geral do grupo a ser questionado. Neste questionário estavam presentes as variáveis: sexo, função, formação, idade, segmento em que trabalha e tempo de serviço.

De posse das respostas foi possível identificar as seguintes características do grupo pesquisado: do total de 200 pesquisados, 160 eram do sexo feminino e 40 do sexo masculino. Em relação a faixa etária, foram distribuídos em 4 grupos: de 25 a 30 anos, 25 professores; de 31 a 41 anos, 102 professores; de 42 a 51 anos, 62 professores; de 52 a 55 anos, 11 professores.

No que se refere à função pela própria delimitação dos sujeitos a serem pesquisados, o quantitativo é idêntico, 100 professores que atuam efetivamente na regência de turma e 100 professores especialistas (orientadores pedagógicos e educacionais).

Quanto a formação dos 200 sujeitos, apenas 11 possuem somente o ensino médio (formação de professores), 65 possuem o superior completo e 124 possuem especialização, sendo 121 especialização *lato sensu*, e 10 com mestrado e 3 com doutorado.

Quanto ao segmento em que atuam, encontramos 63 professores que trabalham somente na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental; 68 que atuam somente no segundo segmento do ensino fundamental e 69 que atuam em ambos os segmentos.

Na variável tempo de serviço encontramos os seguintes resultados que foram agrupados por faixas: de 0 a 10 anos de serviço, 45 professores; de 11 a 20 anos, 107 professores, de 21 a 30 anos, 43 professores; de 31 a 40 anos de trabalho, apenas 5 professores.

Assim podemos traçar como perfil geral do grupo pesquisado, temos uma população predominantemente feminina, com idade entre 31 e 41 anos, formação superior completa, atuando em diferentes segmentos e com experiência entre 11 e 20 anos de trabalho.

#### 2.3.4 Instrumentos e processo de coleta de dados

A pesquisa em representações sociais possibilita a combinação de dados qualitativos e quantitativos. O caráter qualitativo busca compreender aspectos subjetivos ligados ao processo de construção da representação, as interações sociais, os aspectos culturais, a formação de atitudes e práticas. Já o aspecto quantitativo objetiva os aspectos mensuráveis, buscando regularidade e frequência nas descrições do objeto estudado.

A combinação destes dois aspectos oferece maior diversidade e variedade de informações, enriquecendo a investigação e possibilitando uma análise mais consistente.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira etapa consistiu na aplicação de um teste de associação de palavras aos 200 sujeitos. A técnica de associação livre de palavras, ou como prefere chamá-la o autor Vergés, de evocação permite apreender projeções mentais de maneira espontânea, rápida, objetiva e eliminando algumas dificuldades encontradas em outras técnicas baseadas em produções discursivas. A partir do termo indutor autonomia docente, o pesquisado

deveria registrar no formulário impresso cinco palavras ou expressões que lhe viesse rapidamente a mente. Logo após deveria enumerar em ordem importância (do mais importante para o menos importante) e depois justificar aquela palavra ou expressão que julgou mais importante.

O teste de evocação ou associação livre de palavras foi aplicado através de auto-preenchimento, em alguns momentos, e preenchimento pelo pesquisador em outros. Estas duas formas de aplicação tiveram como motivo a falta de tempo, o que obrigou, em certos casos, a fazer a aplicação a pequenos grupos. Penso que é importante deixar claro que esta falta de tempo foi ocasionada por alguns atropelos, onde o ano letivo sofreu no segundo semestre devido a gripe suína; houve um atraso no recomeço das aulas, muitos professores ficaram doentes e professoras grávidas ficaram afastadas mais tempo, os grupos de estudos e outros encontros que possibilitariam um encontro melhor e maior com os professores e especialistas foram suspensos, para que as aulas perdidas pudessem ser repostas. Enfim, foi um ano tumultuado e atípico e acúmulo de tarefas ficou ainda maior, então foi necessário usar estratégias que possibilitassem alcançar o maior número de sujeitos em menor tempo possível.

A opção pela hierarquização das palavras teve como premissa a priorização do aspecto cognitivo em detrimento do aspecto espontâneo das projeções imagéticas, abandonando o critério de “rang de aparição” e substituindo pelo critério de “rang de importância”, uma vez que num discurso nem sempre o que é mais essencial aparece primeiro e também num princípio metodológico definido por Abric (apud OLIVEIRA, 2005, p. 14):

Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação e de hierarquização. Esse princípio metodológico permite reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração da significação pelo próprio pesquisador e torna, portanto, a análise de dados mais fácil e mais pertinente.

No formulário do teste de evocação ainda constava uma segunda parte em que foi coletado variáveis de identificação do sujeito, como sexo, idade, experiência profissional, função etc., sendo esta a última a ser utilizada para caracterização de subgrupo para comparação das representações.

O segundo momento da coleta de dados foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com 10 professores e 10 especialistas. Não houve um critério objetivo

de escolha desses entrevistados, mas sim a disponibilidade e a vontade de participar, já que demandava tempo e a perspectiva de ter que falar para um gravador deixava alguns amedrontados. Sendo assim, após aplicação do teste de associação livre de palavras, que foi realizado primeiro para que não houvesse uma “contaminação” das evocações pelas perguntas da entrevista, foi agendado outro momento para sua realização. Foi realizado antecipadamente um piloto com dois entrevistados para verificar se as perguntas contemplavam os aspectos que buscávamos apreender, sendo necessário alguns ajustes para que fosse aplicada a todo o grupo.

Antes de iniciar as entrevistas foram dados alguns esclarecimentos sobre a finalidade da mesma, e em seu decorrer foram tomados alguns cuidados para evitar interferências que prejudicassem a coleta de dados, o que não sempre é possível em escolas públicas, especialmente nas questões relativas ao barulho. Mesmo com alguns contratempos a coleta foi satisfatória, só exigindo em alguns momentos da transcrição, maior concentração do pesquisador. As gravações foram feitas com autorização dos entrevistados a fim de garantir melhor aproveitamento das informações.

A utilização da entrevista como técnica complementar tem o objetivo de propiciar maior aprofundamento sobre o objeto representacional pesquisado, pois possibilita ao pesquisador maior interação com o pesquisado, problematizando aspectos subjetivos que são importantes para o entendimento do problema.

### 2.3.5 Procedimentos de análise de dados

No procedimento de análise de dados foram utilizadas duas técnicas. A primeira, a técnica de construção do quadro de quatro casas, com o auxílio do software EVOC para análise dos dados coletados através do teste de associação livre de palavras; e análise de conteúdo de Bardin para as entrevistas.

O software EVOC foi utilizado como recurso informático para realização de uma análise mais concisa dos dados. Ele se constitui de um conjunto de softwares que permitiu identificação de discrepâncias oriundas do material coletado e realizou os cálculos das médias (simples e ponderadas) que são usados na construção do quadro de quatro casas.

Os termos evocados foram digitados e padronizados formando três corpus, um com as evocações de todos os sujeitos e outros dois, com as evocações separadas pelas

duas variáveis colhidas a fim de comparar as representações. O primeiro corpus contém 930 palavras, sendo 218 diferentes. O software calculou a frequência simples de cada palavra, a média ponderada de ocorrência em função a ordem de evocação e média das ordens médias ponderadas do conjunto de termos. A partir desses dados, foi definido o primeiro ponto de corte para a frequência mínima a ser considerada, que foi de 13. O segundo ponto de corte, frequência média, foi de 22. Por último, o programa forneceu o rang ou média das ordens médias das evocações que é 2,9. Então, com esses dois valores, frequência média e média das ordens médias, foi possível construir o quadro de quatro casas, ou seja, distribuir os termos em quatro quadrantes obedecendo aos dois critérios de importância: frequência média de ocorrência de palavras e média das ordens médias de evocação de palavras. Oliveira et.al. (2005) O cruzamento destes dois critérios determina os limites dos quadrantes. Os termos que atenderam ao mesmo tempo a esses dois critérios, pertencem provavelmente ao núcleo central, e o restante dos termos foram distribuídos entre os outros quadrantes (elementos da 1ª e da 2ª periferia e elementos de contraste).

Como o objetivo do estudo também é comparativo, foi utilizada a variável função (1= professor; 2= especialista), e realizada uma segunda análise com o software EVOC e a construção de dois quadros de quatro casas distintos (um para cada função) a fim de verificar se os dois grupos possuem a mesma representação sobre o objeto, lembrando do princípio de que dois grupos possuem a mesma representação social, se o núcleo central de ambos possuírem quase a mesma composição. (SÁ, 1998)

Para a variável 1 (professor) o corpus produzido contém 469 evocações, sendo 180 diferentes. A frequência mínima estabelecida é 7, frequência média é 19 e o rang é 2,9. Para a variável 2 (especialista) foram evocadas 148 palavras diferentes, num total de 456. Foi considerada a frequência mínima de 15, a frequência média é 19 e rang é 2,9.

Para a variável 2 (especialista) o corpus produzido contém 456 evocações, sendo 148 diferentes. A frequência mínima estabelecida é 15, a média das ordens médias das evocações é 2,9 e a frequência média é 19. Com base nestes dois corpus, foram construídos dois quadros de quatro casas, onde os elementos de cada corpus foram distribuídos para posterior análise comparativa.

O conteúdo das entrevistas foi submetido à técnica de análise de conteúdo. Na verdade, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de tratamento de informações, sendo definida pelo Bardin (1994, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das variáveis inferidas destas mensagens.

Como nesse estudo a análise foi feita a partir do material transcrito do oral (gravação), foram tomados os cuidados necessários para que a subjetividade do pesquisador não interferisse demais, deixando de efetuar deduções lógicas e justificadas, para fazer interpretações pessoais. O primeiro desses cuidados é o deixar claro os procedimentos adotados na utilização da técnica.

Assim sendo, a análise realizada é uma análise categorial temática, como caracterizada por Bardin, que possui como critérios a frequência e a quantificação. Trata-se de uma análise transversal onde os recortes foram feitos através das unidades de registro que se referem ao objeto de estudo.

Inicialmente foi feita a transcrição das entrevistas e os devidos ajustes entre a linguagem oral e a escrita. Após, foi realizada uma leitura flutuante, para apropriação do texto e suas particularidades. Em seguida, foi feita uma outra leitura, agora já realizando marcações, onde foi determinada a Unidade de Registro (UR), que na presente pesquisa foi o tema, ou seja, segmentos do texto que tratam do mesmo assunto, a autonomia, e que serviram como uma regra de recorte.

No segundo momento foi identificada em cada UR uma significação e quantificada, formando assim o corpus de análise.

Na terceira etapa de síntese foi realizada a categorização a partir das unidades de significação. “Categorizar é um processo de classificação que implica em duas etapas: inventário, que consiste em isolar os elementos e classificação que implica em repartir elementos e buscar uma organização”. (BARDIN, 1977, p. 118) Para esta categorização, foi usado o critério semântico juntamente com a quantificação. Deste processo resultou na produção de quatro categorias para análise.

Por fim, a partir das categorias encontradas foi possível fazer as possíveis inferências relativas ao objeto de pesquisa.

### 3 EM BUSCA DO SENTIDO DA AUTONOMIA DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS

No momento atual o discurso oficial aponta no sentido do desenvolvimento da autonomia, seja da instituição escolar, como também de seus atores principais, alunos e professores. No que se refere ao professor, vivenciamos um momento em que ele está sendo encorajado a usar sua criatividade para produzir as diretrizes de seu trabalho, já que o contexto onde atua possui singularidades próprias, que ao mesmo tempo incorre em controle e autonomia, mesmo que relativos. Isso implica em entender que, mesmo subordinado as grandes decisões em nível de sistema, o professor não pode ser destituído de conceber seu trabalho como um todo. Esta ambiguidade do trabalho docente, concepção-execução, traz muitos entendimentos acerca da autonomia docente. Segundo Azzi (2005, p. 37) “o professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola”. Tardiff e Lessard (2007) coadunam com esta idéia ao afirmar que o professor é um “executante autônomo”. Já de acordo com Schön (2000) uma formação centrada na reflexão na e sobre a ação pode constituir um professor como profissional autônomo. Contreras (2002) articula a construção da autonomia profissional com a autonomia social, fazendo uma clara menção ao papel social e político que a escola desempenha. Enfim, pelo que se pode identificar, os autores (AZZI, 2005; TARDIFF, LESSARD, 2007; SCHÖN, 2000; CONTRERAS, 2002) concebem a autonomia de diferentes formas e a partir de diferentes abordagens. Chegar a um consenso, se é que ele é necessário, é impossível; o que é possível é procurar diferentes caminhos para realizar as leituras dessas abordagens.

Sendo assim, pautada nas construções teóricas já realizadas por diversos autores já citados (ENGUIA, 1991; SÁCRISTAN, 2000; CONTRERAS, 2002; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2004A, 2004B, 2008; TARDIF, LESSARD, 2007), este trabalho busca como caminho de investigação, a apreensão da fala dos próprios sujeitos envolvidos: os professores, através de suas representações. Apreender suas representações significa entender, ainda que superficialmente, como os professores interpretam e constroem em sua prática, o fenômeno da autonomia a partir de suas próprias referências e das referências de seu entorno.

As bases teóricas e metodológicas desta investigação foram apresentadas no segundo capítulo – Representações Sociais: Perspectivas teóricas e metodológicas. Agora, apresento os achados deste percurso. Os resultados encontrados serão apresentados em três etapas: na primeira, os resultados da investigação com todo o grupo de professores; na segunda etapa, apresentaremos os resultados comparativos entre as representações dos professores, separados pela variável função (professor regente e professor especialista); e finalmente na terceira etapa, serão apresentados os resultados referentes a análise de conteúdo das justificativas dadas a palavra evocada considerada mais importante e também as respostas dadas na entrevista semi-estruturada, como meio de aprofundar as inferências feitas sobre os conteúdos encontrados na estrutura das representações.

### **3.1 A estrutura e o conteúdo da representação social da autonomia docente**

Para determinar a estrutura da representação social do objeto pesquisado, o meio utilizado para coleta de dados foi a técnica de associação ou evocação livre de palavras. Esta técnica permitiu identificar quais os elementos mais compartilhados pelos professores, e que fornecem o sentido predominante ao objeto representado: a autonomia.

Os dados obtidos através das evocações livres produziram três corpus, que foram tratados pelo software EVOC – Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations - (versão 2000), e posteriormente analisados com a construção do quadro de quatro casas. O software EVOC é um conjunto de programas que realiza a análise estatística das evocações, determinando a partir de um corpus, a frequência simples de cada palavra, a média ponderada de ocorrência de cada palavra evocada de acordo com a ordem da evocação e a média das ordens médias ponderadas de todos os termos evocados. Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa os dados serão tratados por apenas alguns desses programas articulados: o Lexique, o Trievoc, o Nettoie, o Rangmot, o Complex e o Selevoc. Com os dados fornecidos pelo software EVOC, construímos o quadro de quatro casas. Neste quadro os elementos são divididos em quatro quadrantes atendendo a dois critérios de importância: frequência média e média das ordens médias das evocações, e revelam a estrutura e o conteúdo da representação social.



De posse das palavras evocadas, foi constituído o primeiro corpus que foi ajustado, ou seja, foram agrupados sinônimos ou palavras próximas no nível semântico. Inicialmente, esse ajuste foi feito manualmente, e depois refinado com a ajuda do Nettoie, um dos programas articulados do EVOC, que possibilitou uma última revisão, tanto de ordem semântica, como de erros ortográficos ou de digitação, antes de iniciar a análise dos dados. Deste corpus produzido por todos os duzentos sujeitos, foram evocadas 930 palavras, sendo 218 palavras diferentes.

Prosseguindo no processamento dos dados, foram feitos dois pontos de corte: o primeiro ponto de corte foi estabelecido a partir de uma frequência mínima, que neste caso foi 13, ou seja, foram consideradas as palavras evocadas treze vezes ou mais. O segundo ponto de corte foi realizado através do cálculo da frequência média: partindo da frequência mínima 13 somou-se o percentual de frequência acumulada e dividiu-se pelo total de palavras diferentes, obtendo como resultado 31 e por último, a média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang* que foi fornecida pelo programa é de 2,8.

Cabe esclarecer que a ordem média das evocações (OME), é calculada em função da ordem das evocações dos sujeitos, associada à frequência, significando que o menor valor da OME indica que a evocação foi mais citada nas primeiras posições, e o maior valor indica que foi mais citada nas últimas posições.

Com base nestes resultados produzidos pelo software e utilizando-se os dois critérios de importância: frequência média de ocorrência das palavras e média das ordens médias das evocações das palavras foi possível montar o quadro de quatro casas através do Tabgraf. O Quadro 1 apresentado a seguir, mostra os resultados encontrados.

	ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA			
		FR EQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq > = 31  Rang < 2,8	Liberdade Responsabilidade Compromisso Planejamento	87 64 57 32	2,299 2,719 2,719 2,625				Freq. > = 31  Rang > = 2,8
		ELEMENTOS DE CONTRASTE		ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA			
		FR EQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq < 31  Rang < 2,8	Poder-decidir Competência Respeito Reflexão-crítica Criatividade Construção- individual- coletiva Trabalho-coletivo	30 26 23 23 17 14 13	2,633 2,654 2,348 2,391 2,765 2,500 2,769	Conhecimento Profissionalismo Iniciativa	26 14 13	2,808 3,214 3,077	Freq. < 31  Rang > = 2,8

Quadro 1 – Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia

Para fazer a interpretação do quadro, é necessário saber as informações que cada quadrante fornece. Assim, no quadrante superior esquerdo (QSE), estão os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos, atendendo ao mesmo tempo aos critérios de frequência e de ordem prioritárias de evocação, e que provavelmente fazem parte do núcleo central da representação, lembrando que o núcleo central está nesta casa, mas nem tudo que se encontra nesta casa é central. (ABRIC apud OLIVEIRA, 2005) No quadrante superior direito (QSD), são encontrados os elementos periféricos mais importantes recebendo a denominação de 1ª periferia. No quadrante inferior esquerdo (QIE), situam-se os elementos importantes para os sujeitos, mas com baixa frequência, constituindo a zona de contraste. Segundo Oliveira (2005, p. 9) os elementos presentes neste quadrante “podem reforçar as noções presentes na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente”. Já no quadrante inferior direito (QID), temos a 2ª periferia que é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes.

Analisando o quadro, observa-se no quadrante superior esquerdo, as palavras liberdade, responsabilidade, compromisso e planejamento. Estes elementos são considerados aqueles que são verdadeiramente significativos para os sujeitos, e é,

portanto, neste quadrante, que provavelmente está localizado o núcleo central da representação social. No quadrante superior direito, não encontramos nenhuma palavra. Já no quadrante inferior esquerdo, as palavras poder-decidir, competência, respeito, reflexão crítica, criatividade, construção individual-coletiva e trabalho-coletivo formam os elementos de contraste. Enfim, no quadrante inferior direito, encontramos as palavras profissionalismo e iniciativa.

Em relação aos possíveis elementos formadores do núcleo central podemos inferir que se destaca uma dimensão atitudinal e valorativa associada à autonomia, ou seja, há uma presença marcante de valores e atitudes neste quadrante. O elemento liberdade foi o mais prontamente evocado, ou seja, além de maior frequência foi o mais evocado nas primeiras posições (28 vezes na primeira e na segunda posição, 15 na terceira posição, 9 e 7 vezes respectivamente na quarta e quinta posição), sinalizando que, para o conjunto de professores pesquisados, o controle exercido pelas regulações externas, através da imposição de metodologias, material didático, avaliação se faz presente, limitando bastante a ação pedagógica dos mesmos. Este elemento aponta a presença de um senso comum relativo a concepção de autonomia, resultante de sua absorção através da filosofia que, em certos momentos, confunde autonomia e liberdade. Entretanto, a idéia de liberdade implícita não é aquela de liberdade total, ditada apenas pela razão individual, na qual se pode fazer o que quiser sem intervenção social, e que está ligada a uma concepção de autonomia pregada pelo discurso do profissionalismo. Enquanto ideologia, o profissionalismo apresenta como problema uma visão equivocada de autonomia, como não intromissão, um argumento corporativista, onde o trabalho do professor aconteceria sem interferência da comunidade nas suas decisões, implicando em total independência frente às instituições sociais. Esta concepção vê a autonomia como sinônimo de status e prestígio profissional. Entretanto, entender a autonomia, a partir de uma perspectiva educativa, implica em pensar em liberdade com limites. Segundo Contreras (2002), estes limites estariam ligados a três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Assim, a presença dos dois elementos seguintes, que também foram os mais significativos: as palavras responsabilidade e compromisso (segunda e terceira palavra mais evocada) apontam à dimensão moral do trabalho docente.

Retomando La Taille (2006), que afirma que a moral deve responder a pergunta como devo agir, neste caso, autonomia significa liberdade para agir, mas alicerçada em

responsabilidade e compromisso. Evidencia que o pensar e o agir autônomo tem limites, definidos por instâncias exteriores ou pela própria razão do indivíduo.

Ainda neste quadrante, a presença da palavra planejamento sugere que, para os professores, o planejamento é o meio pelo qual a autonomia toma sentido real, além de relacionar-se a uma prática, pode expressar uma dimensão imagética da representação. Seria na sua realização que o verdadeiro sentido de ser autônomo acontece. A presença deste elemento, indica uma possível absorção de uma das incumbências dos docentes, segundo o artigo 13 da LDB 9394/96, que é a elaboração da proposta pedagógica e de seu próprio plano de trabalho..

Concluindo a análise deste quadrante, acrescento que os professores pesquisados fazem parte de uma rede de ensino pública, que tem como característica marcante, investir muito na formação continuada de seus profissionais, seja através dos grupos de estudo realizados nas próprias unidades escolares ou em cursos de formação realizados pela Secretaria de Educação, e por este motivo, seus professores estão sempre antenados com propostas curriculares e teorias pedagógicas mais recentes. Embora, como aponte Santos (2008), algumas dessas formações tenham uma visão mais aplicacionista, ou seja, o repasse de modelos prontos, elas tem produzido ecos senão na prática, já que esta pesquisa não se focou neste aspecto, mas pelo menos nos discursos. Esses ecos dizem respeito a necessidade do professor de resistir a implementação destes pacotes de formação, e sua marca nos discursos se expressa pela presença do elemento liberdade na centralidade da representação social, significando uma situação desejada.

No quadrante superior direito, que corresponde aos elementos da 1ª periferia ou intermediário, não há nenhum elemento que pode representar uma estabilidade da representação.

No quadrante inferior esquerdo, encontram-se os elementos poder-decidir, competência, respeito, reflexão crítica, criatividade, construção individual-coletiva e trabalho coletivo, que constituem a zona de contraste.

Os elementos da 2ª periferia (quadrante inferior direito): conhecimento, profissionalismo e iniciativa, apontam para aspectos da prática docente. A palavra conhecimento faz referência a questão da importância da formação para a construção da autonomia. A questão de saberes que configuram a docência tem sido um dos aspectos das discussões que se referem à identidade profissional do professor e tem revelado a necessidade que a profissão tem de dispor de um corpo de conhecimento próprio e

sistemático que articule prática e teoria possibilitando melhor qualificação do mesmo. Segundo Tardif (2010) o saber docente se define como um saber plural formado de vários saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Já Enguita (1991) argumenta que a carência de um conhecimento próprio especializado seria um dos fatores que levaria a classificar os professores como semiprofissionais. Já Libâneo e Pimenta (1999) reconhecem a docência como um campo de conhecimentos e de intervenção específicos, que os identifica profissionalmente, ou seja, não é qualquer um que pode ser professor. Assim, sendo negando ou afirmando a sua existência, a construção de um campo de conhecimento específico seria o alicerce para o desenvolvimento da profissão e conseqüente, conquista de mais espaço de autonomia.

O crescente quadro de desvalorização sofrido pela profissão, gerou movimentos que buscam na retórica do profissionalismo a solução para reverter esta situação. Ser reconhecido como profissional significa, dentro desta linha, possuir autonomia. Embora estes elementos sejam os menos importantes e menos frequentes, eles sinalizam atitudes de enfrentamento necessárias à existência uma prática autônoma. Como já mencionado anteriormente, a idéia do profissionalismo apresenta uma visão equivocada e distorcida da autonomia, mas que não significa necessariamente que a busca pelo profissionalismo na docência seja negativo para conquista da autonomia. Ao associar autonomia e profissionalismo, o que os professores pesquisados procuram apresentar não é a reivindicação de status, mas a constatação de que só quem se considera um profissional age com autonomia, tem a iniciativa e transfere para si a responsabilidade por decidir suas ações.

Conclui-se, através dos dados apresentados, que a representação social da autonomia docente tem como elemento estruturador a liberdade, o que caracteriza uma dimensão normativa na hipótese de centralidade da representação, já que “em situações onde intervêm diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas, (...) uma atitude fortemente marcada estará no centro da representação”. (ABRIC, 2001, p. 10) Sendo a liberdade o alicerce desta representação, supõe-se que a configuração política do papel profissional do professor, como funcionário, servidor público controlado administrativamente cerceam sua autonomia. Os estudos que tratam da questão da autonomia docente (CONTRERAS, 2002; SÁCRISTAN, 2000; TARDIFF; LESSARD, 2007) apontam este aspecto de cerceamento da autonomia, por meio das práticas

institucionalizadas através das leis e regulações. A legislação educacional também apresenta este caráter ambíguo (autonomia e controle), ao delegar ao professores total responsabilidade no planejamento de suas atividades, mas mantendo através de avaliações externas o cumprimento de suas diretrizes. O que sugere que na interpretação dos professores há uma divergência entre discurso e prática, sendo o controle muito mais preponderante que a autonomia, gerando uma situação conflituosa.

Este elemento também revela uma apropriação de saber científico, neste caso oriundo da filosofia, transformado em senso comum, que confunde o conceito de autonomia com o de liberdade. Para Kant (2003) a autonomia da vontade é chave da liberdade. Entretanto, a presença de outros elementos atitudinais (responsabilidade e compromisso) na centralidade da representação, demonstra que este senso comum associado ao conceito, foi acrescido de uma dimensão moral do trabalho docente. A autonomia compreendida como qualidade da ação educativa, abrange aspectos ligados a obrigação moral e compromisso social (CONTRERAS, 2002), assim, supõe-se que, para o grupo pesquisado, a liberdade é necessária, mas marcada por uma relação intrínseca entre a individualidade e a coletividade.

Assim, para o grupo pesquisado, a autonomia seria um agir livre, mas que exige responsabilidade, compromisso e conhecimento.

### **3.2 Existe o mesmo sentido para autonomia? Comparando as representações de professores regentes e de professores especialistas**

Partindo da premissa de que dois grupos diferentes possuem a mesma representação social de um objeto, se ambos partilharem dos mesmos elementos em seu provável núcleo central, esta parte da pesquisa procurou investigar se professores regentes de turma e professores especialistas (orientadores pedagógicos e educacionais), possuem a mesma representação sobre a autonomia docente.

Das palavras evocadas, foram constituídos três corpus: um com todos os sujeitos (já apresentado), e outros dois com as variáveis apresentadas acima. O corpus de análise dos professores regente de turma foi constituído por 100 sujeitos que evocaram 469 palavras, sendo 180 diferentes. A frequência mínima é 7, a média das ordens médias da evocações é 2,9 e a frequência média é de 19. Esses dados geraram o quadro de quatro casas abaixo.

	ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA			
		FREQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq > = 19	Liberdade	35	2,429				Freq. > = 19
	Compromisso	31	2,710				
Rang < 2,9	Responsabilidade	31	2,806				Rang > = 2,9
ELEMENTOS DE CONTRASTE				ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA			
		FREQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq < 19	Planejamento	18	2,444	Trabalho-Coletivo	8	3,125	Freq. < 19
	Poder-decidir	16	2,688	Profissionalismo	8	3,250	
	Conhecimento	15	2,667				
Rang < 2,9	Reflexão-crítica	9	2,333				Rang > = 2,9
	Competência	9	2,556				
	Criatividade	7	2,429				
	Respeito	7	2,571				

Quadro 2 – Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia produzido por professores regente de turma

No quadrante superior esquerdo, os possíveis elementos centrais encontrados foram liberdade, compromisso e responsabilidade. Os elementos intermediários, quadrante superior direito e quadrante inferior esquerdo, aparecem as palavras planejamento, poder decidir, conhecimento, reflexão crítica, competência, criatividade e respeito. Já no quadrante inferior direito, aparecem como elementos periféricos as palavras trabalho coletivo e profissionalismo.

Do corpus formado pelos 100 professores especialistas foram evocadas 456 palavras, sendo 148 diferentes. A frequência mínima estabelecida é 15, a média das ordens médias das evocações é 2,9 e a frequência média é 19, gerando o quadro de quatro casas a seguir.

	ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA			
		FREQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq > = 15	Liberdade	34	2,235				Freq. > = 15
	Responsabilidade	31	2,613				
Rang < 2,8	Compromisso	23	2,739				Rang > = 2,8
	Competência	16	2,625				
ELEMENTOS DE CONTRASTE				ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA			
		FREQ	RANG		FREQ	RANG	
Freq < 15	Poder-decidir	14	2,571	Planejamento	14	2,857	Freq. < 15
Rang < 2,8							Rang > = 2,8

Quadro 3 – Quadro de quatro casas ao termo indutor autonomia produzido por

professores especialistas

Neste quadro, os elementos presentes no quadrante superior esquerdo e prováveis candidatos à centralidade são: liberdade, responsabilidade, compromisso e competência. Nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo, o elemento intermediário é poder decidir. No quadrante inferior direito, a palavra planejamento representa o elemento periférico.

Ao analisarmos o quadro 2 e 3 em relação ao quadro 1, merece destaque um aspecto em relação aos elementos presentes no quadrante superior esquerdo, ou seja, aqueles que apresentam maior representatividade, tanto por frequência quanto por média de evocação, e são prováveis elementos centrais, apresentam-se os mesmos nos três quadros: liberdade, responsabilidade e compromisso aparecem como as palavras mais prontamente evocadas. Esta configuração, indica que o núcleo central tem como principal dimensão, a normativa, ou seja, é estruturado em cima de atitudes. Os outros elementos que estão presentes neste quadrante no quadro 1, poderiam estar presentes na 1ª periferia, representando elementos que reforçam o núcleo central. Isto seria possível, pois, considerando-se o critério de frequência estes elementos migrariam de quadrante.

Comparando os quadros 2 e 3, a primeira análise revela que, em relação aos elementos centrais, são comuns três evocações (liberdade, compromisso e responsabilidade). Em primeiro lugar, o elemento liberdade aparece com igual importância sendo o mais prontamente evocado. No quadro 2, compromisso e responsabilidade apresentam a mesma frequência, diferenciando-se pelo *rang*<sup>4</sup> 2,710 e 2,806 respectivamente. Já no quadro 3, a responsabilidade ocupa posição de maior destaque (frequência e *rang*), em relação ao elemento compromisso. A presença destes elementos, demonstra que as práticas sociais de ambos os grupos pesquisados, são orientados por essas atitudes.

No quadro 2, os elementos da zona de contraste, revelam a possibilidade de existência de um subgrupo possuidor de uma outra representação, onde os aspectos ligados dimensão técnica da formação docente se faz mais presente. Já na interface da representação com a realidade, os elementos da periferia (trabalho coletivo e profissionalismo), dizem respeito às práticas necessárias para efetivação da autonomia.

---

<sup>4</sup> O termo *rang moyen* significa ordem média das evocações (OME) – é um cálculo realizado pelo software EVOC e utilizado como um dos critérios para montagem do quadro de quatro casas.



No quadro 3, há a presença do elemento competência na centralidade da representação, sugerindo que, para este grupo, além da dimensão atitudinal, é importante a dimensão técnica, um saber fazer que constitui sua ação docente. Os elementos periféricos apresentam uma dimensão imagética da representação, através da palavra planejamento, seria através do planejamento que a autonomia seria adaptável a realidade. Demonstra que, os discursos que fomentam a necessidade dos professores pensarem seu trabalho, e decidirem o rumo de seu trabalho através do planejamento foram absorvidos pelo grupo. O fato também deste elemento estar presente no grupo de especialistas, pode ter sido ocasionado pela própria função que este grupo desempenha de incentivar a busca por soluções para os problemas apresentados, acreditando que direcionar ações por meio de um planejamento adequado, a realidade é o caminho para a conquista da autonomia.

Concluindo a comparação entre esses dois grupos, pode-se inferir que eles possuem a mesma representação social sobre autonomia, já que os elementos centrais de ambos são quase idênticos e encerram uma dimensão normativa. A liberdade é o elemento estruturador da centralidade dos dois grupos, acompanhados pela responsabilidade e pelo compromisso. Em ambos os quadros, não há presença de elementos na periferia que ajudam a reforçar os conteúdos presentes no núcleo central, o que sugere a estabilidade da representação nos diferentes grupos pesquisados. Concluindo, para ambos os grupos pesquisados, a representação da autonomia, além de ser uma conquista individual, é também uma conquista coletiva.

### **3.3 Aprofundando a compreensão da representação social**

A análise realizada até agora, possibilitou compreender a estrutura e a hierarquização dos elementos presentes na representação social do objeto pesquisado, mas para compreender melhor a dinâmica das interações que possibilitou esta estrutura, é importante aprofundar o entendimento destes elementos formadores, contextualizando-os. Esta contextualização será feita em duas etapas, a saber: a primeira, através das análises das justificativas aos termos mais evocados e que fazem parte do núcleo central; e a segunda etapa, análise das entrevistas semi-estruturadas, em que será possível captar mais informações sobre os conteúdos presentes na representação.

### 3.3.1 Contextualizando o núcleo central: Análise das justificativas das palavras mais evocadas

Através do teste de evocação de palavras e da construção do quadro de quatro casas, foi possível determinar a estrutura da representação social da autonomia. Nesta estrutura, a centralidade da representação está alicerçada em 8 elementos, mas considerando-se que para uma análise, não deve ser considerado além da quantidade, a qualidade destes elementos, esta análise foi feita com base nos três primeiros elementos mais prontamente evocados, porque atendem não só a questão quantitativa, mas porque também representam, de acordo com a literatura percorrida a respeito do assunto, grande importância na construção da representação.

As três palavras mais prontamente evocadas foram liberdade, responsabilidade e compromisso, conforme quadro abaixo:

Palavra	Freq.	Rang				
		1°	2°	3°	4°	5°
Liberdade	87	28	28	15	9	7
Responsabilidade	64	13	19	15	7	10
Compromisso	57	11	16	13	12	5

Quadro 4 – Quadro das palavras mais prontamente evocadas

Quanto ao termo liberdade, foram apresentadas 28 justificativas para sua evocação em primeiro lugar. Destas 28 justificativas, a maioria dos dados isolados associou liberdade às questões práticas, de escolha e de execução do planejamento, metodologia e avaliação. Veremos a seguir, algumas das justificativas, e depois faremos as inferências relativas a elas.

Professor 1 (P1): Liberdade não significa que o programa não será cumprido, e sim que o professor terá mais liberdade para agir em sala diante de constatações feitas por ele no seu trabalho.

P2: Ter autonomia é ter liberdade para decidir qual o melhor caminho a seguir para se chegar ao objetivo.

P3: Penso que autonomia é ter liberdade de escolher o que ensinar, como ensinar, os objetivos e as formas de avaliação. Elas devem ser escolhidas pelas pessoas envolvidas diretamente no processo educativo.

P4: Considero que liberdade encerra o sentido principal de autonomia, porque dever ser prerrogativa do professor escolher e aplicar os métodos necessários para que seu aluno aprenda, e também a melhor forma de avaliá-los.

P5: Liberdade sim é a mais importante porque especialmente, no meu caso, eu gostaria que tivéssemos liberdade para trabalhar com aquilo que a gente realmente acredita.

P6: Liberdade é palavra mais importante porque a gente não tem essa liberdade no trabalho porque o sistema vive preso as normas, aos conteúdos que os professores nem os alunos entendem o por que.

P7: Liberdade sim é a mais importante. Às vezes, eu percebo que o professor tem vontade de trabalhar de um jeito, e as pessoas o obrigam a trabalhar de outro. Ele não tem conhecimento para trabalhar daquele outro jeito, então, ele acaba ficando perdido e não trabalhando de jeito nenhum, e acaba ficando uma turma que, na escola, a gente chama de turma bomba....

P8: Liberdade porque no pouco tempo que tenho na rede, observo que muitos professores se sentem incomodados, tolhidos pela imposição de uma única linha metodológica.

P9: A liberdade de poder avaliar da melhor forma possível, e de acordo com o que trabalhamos com a turma. As avaliações externas exercem muita pressão na hora do professor planejar e avaliar de acordo com a sua realidade.

P10: Autonomia pressupõe liberdade, liberdade para planejar e para executar.

Especialista 1 (E1): A liberdade traduz para mim o sentido de autonomia, porque é perceptível que professores obrigados a seguirem metodologias e teorias, às quais não acreditam, ou não conhecem direito, fazem de seus alunos cobaias...

E2: A liberdade é o principio da autonomia porque o professor deve ter o direito de escolher o que e como ensinar, o que, como e quando avaliar. Esse direito deve ser dado a ele, agora, se se observa que ele não tem competência para fazer estas escolhas, cabe ao poder público então capacitá-lo para tal.

E3: A liberdade é a essência da autonomia. Acredito que, tendo liberdade para planejar, conseguimos realizar um bom trabalho.

E4: Precisamos ter mais liberdade de decisão, para que possamos ter um aprendizado mais eficaz com escolhas metodológicas mais coerentes, e que respeitem o papel do professor.

As justificativas apresentadas para o termo liberdade, apontam que as representações sociais sobre autonomia que os professores pesquisados têm, refletem como sua significação está ligada aos limites impostos pelo contexto social e ideológico que estão inseridos, e acabam por determinar seus comportamentos e práticas. Nas falas apresentadas, a menção às questões ligadas ao planejamento, às metodologias e avaliações sugerem que, para o grupo pesquisado, sua prática encontra-se cerceada por prescrições e regulamentações que definem, *a priori*, o que e como ensinar, por avaliações externas que cobram resultados positivos.

Se retomarmos os estudos de Tardiff e Lessard (2007) e Sacristán (2000), que fazem referência ao esvaziamento da autonomia do professor pela imposição de diretrizes externas, podemos verificar nestas falas a confirmação desse processo. Como as representações sociais são reestruturações da realidade, a partir do lugar em que sujeito está localizado e que vai permitir, a esse mesmo sujeito, se encontrar e se adaptar a esta realidade, fica evidente que nestas justificativas os sujeitos estão marcados pelas regulações realizadas pela rede na qual trabalham. O espaço onde foi realizada a pesquisa, a rede municipal de Duque de Caxias, tem adotado desde 1998, uma proposta pedagógica baseada no sócio-interacionismo e no construtivismo, a alfabetização trabalha com a psicogênese da leitura e da escrita e com letramento. Estes pressupostos pedagógicos tem sido conteúdo constante de várias formações continuadas, mas seus resultados talvez não tenha sido satisfatórios. Os professores expressam grande insatisfação e descontentamento pela imposição destas teorias, seja por insegurança ou por medo do novo. Assim, ao associar autonomia à liberdade para planejar seu trabalho, escolhendo metodologias e avaliações condizentes, estes estejam traduzindo este sentimento de insatisfação e também o desejo de realmente poder fazer suas escolhas.

Quanto aos termos responsabilidade e compromisso, segundo e terceiro termo mais evocado, serão apresentados conjuntamente porque em algumas falas eles se entrecruzam. Vejamos:

P11: A responsabilidade é imprescindível, pois para exercer a autonomia devemos ser responsáveis pelos nossos atos. P12: Não adianta lutar por autonomia se você não encarar seu trabalho com responsabilidade

P13: A prática docente encontra-se desalinhavada no contexto geral. Porém, se conseguirmos que haja compromisso entre o corpo docente e discente, avançaremos um pouco mais.

P14: Usar corretamente a liberdade exige responsabilidade e compromisso.

P15: Quando se tem responsabilidade, apesar das dificuldades, é possível conquistar a autonomia.

P16: Autonomia é compromisso do professor com os alunos, com a escola, com a comunidade e com ele mesmo.

P17: Só pode se autônomo quem é responsável por suas escolhas e por suas ações.

P18: Compromisso porque, senão, autonomia vira liberdade pela liberdade, liberdade para não fazer nada.

E5: O professor que tem responsabilidade, e quer o melhor para seus alunos, será sempre capaz de realizar um bom trabalho docente.

E6: Creio ser o compromisso, o carro-chefe da autonomia, porque se um educador trabalhar à vontade, mas não tem compromisso, ele próprio comprometerá todo o processo educacional.

E7: O compromisso é que faz a diferença entre saber utilizar ou não a autonomia.

E8: Autonomia não é ter o direito de fazer tudo, é liberdade com compromisso.

Aqui os elementos justificados apontam para prescrição de comportamentos, delimitando o sentido da liberdade atribuída inicialmente. Trata-se de buscar orientação para sua conduta. A presença destes elementos aponta que, embora a autonomia tenha sido descrita como senso comum, associada à idéia de liberdade, os professores conseguem estabelecer limites para essa liberdade. Essa delimitação também pressupõe para este grupo de professores pesquisados, que a autonomia não é uma concessão, é também uma conquista, pois mesmo que ela seja outorgada pelos poderes públicos através de documentos oficiais, se o indivíduo não possuir estes valores, a autonomia se transforma em discurso vazio.

Cabe ainda ressaltar, que as falas apresentadas em relação a estes elementos, demonstram que a dimensão moral do trabalho docente tem presença marcante. Esclareço que, falar na dimensão moral e não ética, que muitas das vezes são usadas como sinônimo, está pautada na diferenciação que La Taille (2006) faz entre as duas, na qual a primeira responde a pergunta como devo agir? E a segunda a pergunta que vida quero viver? Aqui nos resultados apresentados, os elementos respondem a primeira

pergunta. A segunda pergunta seria respondida com a reflexão: a responsabilidade e o compromisso seriam necessários para que tipo de educação? Embora o próprio autor afirme que atualmente há por razões históricas e políticas, uma rejeição ao termo moral e uma proliferação do vocábulo ética, entretanto, ambas são normativas, e referem-se a deveres, e o que as distingue são a forma e o conteúdo. O que ainda há de comum entre as duas dimensões, segundo ele, é o sentimento de obrigatoriedade, ou seja, as pessoas agem por dever. Mas, agir por dever não significa oposição a um querer, uma restrição da liberdade, ao contrário, representa uma escolha do próprio indivíduo, age por dever quem assim o quer.

Assim, o sujeito moralmente autônomo, seria aquele com liberdade e que deseja agir por dever, neste caso, ao compromisso e a responsabilidade que ele tem em relação aos seus alunos, a sua escola, a sua comunidade ou a ele mesmo.

Ligando estes elementos a um entendimento da autonomia como competência a ser desenvolvida através da formação, verificamos que estes termos fazem referência a uma concepção de autonomia profissional coerente com o modelo de professor reflexivo, onde os valores assumidos pessoalmente, devem guiar a ação educativa e são frutos do equilíbrio e da negociação entre os diferentes interesses sociais. (CONTRERAS, 2002)

### 3.3.2 Contextualizando a representação social: Análise das entrevistas

Neste segundo momento, apresentamos a análise das entrevistas. Esta etapa foi realizada por amostragem: foram entrevistados 20 professores (10% da população total), sendo dez professores regentes de turma e dez especialistas (orientador educacional e pedagógico). A realização desta etapa, possibilitou o aprofundamento de questões que já haviam sido levantadas anteriormente nas outras etapas da pesquisa.

Foram seguidas as etapas sugeridas por Bardin (1994): preparação do material, exploração do material e constituição do corpus para análise (leitura flutuante, recorte das unidades de registro, elaboração dos indicadores, construção das categorias), tratamento dos resultados e interpretações.

Dos 20 professores entrevistados, 18 são do sexo feminino e 2 são do sexo masculino. A faixa etária é entre 30 e 52 anos. Quanto a formação observou-se que

somente 1 possui apenas o ensino médio, 5 possuem o curso superior, 12 possuem especialização *lato sensu* e 2 possuem especialização e *stricto sensu* (Mestrado).

No que diz respeito ao tempo de serviço, percebeu-se que apenas 2 possuem até 10 de experiência, 16 tem entre 11 e 25 anos de serviço, e 2 possuem mais de 25 anos de experiência.

A opção por uma entrevista semi-estruturada (apêndice B), possibilitou que o pesquisador apenas tivesse algumas questões para orientação, e pudesse no decorrer da mesma, aprofundar outras questões que foram aparecendo e mostraram-se importantes para compreensão do conteúdo da representação.

Os dados obtidos através das entrevistas foram categorizados, ou seja, foram condensados para possibilitar uma apresentação simplificada. Esse processo de categorização pode ocorrer de duas maneiras: umas em que as categorias são previamente estabelecidas e os elementos são repartidos na medida em que são encontrados; a outra maneira ocorre quando as categorias não são estabelecidas previamente, são definidas ao final da operação com a classificação progressiva dos elementos. Nessa investigação, considerando o objeto de estudo e os dados obtidos, optou-se por proceder seguindo o direcionamento de isolar os dados em agrupamentos para posteriormente construir as categorias.

As unidades de significação encontradas foram agrupadas a partir das seguintes considerações:

a) As unidades de significação que envolvem elementos referentes aos conhecimentos necessários a existência da autonomia;

b) As unidades de significação que envolvem os elementos que definem uma orientação para uma ação autônoma;

c) As unidades de significação que fazem referência ao campo representacional da autonomia;

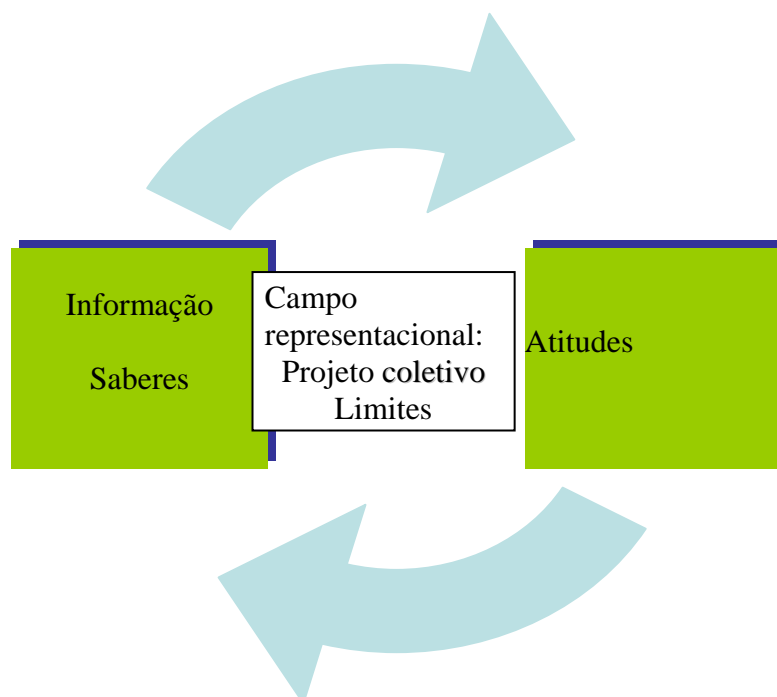
d) Por último, as unidades de significação que evidenciam as condições para existência da autonomia.

Assim, a partir deste agrupamento, extraímos quatro categorias: saberes da docência, atitudes, projeto coletivo e limites (existentes e desejáveis).

CATEGORIA	INDICADORES
<b>1. SABERES</b>	Competência Profissionalismo Conhecimento teórico Experiência Formação inicial Formação continuada Pesquisa Relação teoria-prática
<b>2. ATITUDES</b>	Liberdade Iniciativa Compromisso Respeito Responsabilidade Conquista Vontade Busca Capacidade de reflexão Desejo de realização Poder de decisão Discernimento
<b>3. PROJETO COLETIVO</b>	Construção coletiva Trabalho integrado Planejamento Processo contínuo Parceria Busca individual Projeto coletivo Decisões coletivas Ideal político-pedagógico
<b>4. LIMITES</b>	<div data-bbox="240 1025 651 1368"><b>4.1 EXISTENTES</b></div> Controle Contágio Padronização Falta de diálogo Falta de espaço e Tempo Falta de parceria Falta de recursos Materiais Falta de compromisso Normas Pré-estabelecidas Cobranças Formação deficiente
<b>4.2. DESEJÁVEIS</b>	Autonomia Compartilhada Liberdade Metodológica Espaço democrático Dialogo Boas relações interpessoais Objetivo final: Aprendizagem do Aluno Fruto da vontade Política Busca pelo bem comum Gestão participativa

Quadro 5 – Quadro de categorias para análise dos conteúdos das entrevistas





Quadro 6 – Configuração das dimensões da representação social da autonomia docente

A categoria que trata das relações estabelecidas entre autonomia e conhecimentos, reúne os elementos referentes essencialmente aos saberes que os professores julgam ser necessários para a construção e exercício da autonomia. De forma bem clara, os sujeitos da pesquisa apontam que autonomia é preponderantemente fruto do conhecimento, adquirido na formação inicial ou continuada. As expressões ter conhecimento, competência, pesquisa, estudo, experiência, prática, formação repetem-se com frequência em busca da definição da autonomia. As diversas falas evidenciam que, para os professores entrevistados, a autonomia se adquire buscando conhecimento que vai sustentar as escolhas que forem realizadas. Isso fica evidente em algumas falas:

Entrevistado 1 (E1): É impossível ser autônomo com total desconhecimento do que é seu trabalho.

E2: Acho que não existe autonomia sem conhecimento teórico, sem conhecimento de causa. Para você ter autonomia, você precisa de segurança, a segurança vem a partir do conhecimento que se constrói... Eu acredito que o conhecimento teórico é necessário para autonomia... Então, autonomia também se constrói com a nossa experiência.

E3: Minha formação inicial me ajudou muito no processo de conquista da autonomia, porque aprendi já na formação inicial a refletir, a elaborar melhor meu conhecimento.

E4: Só a formação inicial não me ajudou a desenvolver a autonomia. Com o tempo a gente tem que buscar outras coisas, outras capacitações, renovando e aprimorando essa capacidade de autonomia. As capacitações dadas me ajudaram bastante a desenvolver autonomia. Nessas capacitações há trocas com outros colegas, você se confronta com os mesmos problemas que você enfrenta dentro da sua unidade escolar. Isso fortalece, inova, contribui de forma positiva com o trabalho.

E5: Para você ter autonomia, você precisa ter conhecimento na sua área... porque a pessoas que não tem conhecimento daquilo que faz, não pode ter autonomia. Para mim, ser autônomo, é conhecer bem o seu trabalho, aquilo que está fazendo.

... Então para que eu me torne autônoma eu tenho procurado mais conhecimento na área, procurado planejar minhas ações para que eu possa me sentir livre... Senão eu fico presa a alguém que tem mais conhecimento que eu, esperando o que ela vai pensar, como ela vai agir, para eu fazer igual a ela, não acho legal. Eu preciso buscar conhecimento para conseguir esta autonomia.

E6: Neste ponto eu sou uma pessoa muito autônoma, eu procuro, eu pesquiso.

E7: Essa união entre teoria e prática, é o caminho para efetivação de um processo autônomo.

E8: ... você tem que ter teoria, mas a prática te dá mais autonomia. Com o passar dos anos você vai conseguindo mais autonomia, vai adquirindo mais confiança, vai tendo mais condições de desenvolver melhor o seu trabalho.

E9: Considero também que possuo certo grau de autonomia já que busco através de estudo e pesquisa, conhecimentos que me possibilitem transpor as limitações burocráticas e direcionar meu trabalho da melhor forma possível.

E11: Tem que estar sempre estudando, se atualizando no dia a dia para ter base teórica, competência para fazer as escolhas, enfim, ser autônomo... A utilização positiva ou negativa dessa autonomia, acho que vai depender muito do preparo, do conhecimento que ele possui.

E13: Tive uma formação que permitia isso, ser autônoma.

E16: Acho importante para autonomia a teoria, também a prática, a experiência do professor, mas principalmente considerar a vivência do aluno, como ele aprende.

E18: Penso que neste sentido, a experiência, o tentar, acertar às vezes, e errar em outras, me proporcionou uma base mais sólida para construção da minha autonomia do que meus conhecimentos teóricos iniciais vindos da faculdade.

E19: Minha formação inicial foi importante, mas, é evidente que a prática me ajudou muito mais a construir minha autonomia, a partir do momento em que comecei a fazer as relações entre teoria e prática, minhas decisões e escolhas passaram a ser mais firmes.

Os elementos capturados nestas falas, são indicativos de que as informações e conceitos que os sujeitos pesquisados possuem sobre autonomia, se reúnem em torno do conceito de saberes. Tardif (2010) considera que os saberes da docência são provenientes de vários outros saberes (saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares, saberes experienciais) e que estes mobilizados e empregados na prática cotidiana tornam os professores mais flexíveis e capazes de se distanciar mais das diretrizes internas. Assim, saberes disciplinares e curriculares, saberes da experiência e saberes da formação precisam estar sempre dialogando, interagindo, gerando conflitos e reflexões para contribuir no processo de construção da autonomia profissional.

De acordo com a TRS, uma das funções das representações sociais é de orientação, guiando comportamentos e práticas, sendo assim para os professores entrevistados, a busca por esses saberes, e respectivamente, melhor formação é necessária e de grande importância para a conquista da autonomia.

Nas falas dos professores, percebe-se também que foram incorporados alguns elementos dos discursos oficiais. Esses discursos fundamentam a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, que desenvolva a pesquisa como meio de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A apropriação destes discursos, serve para construir paradigmas que servirão como definição da relação entre sujeito e objeto. Considerando que uma das finalidades da representação social é tornar algo não-familiar em familiar usando como mecanismo o processo de ancoragem, que através de classificação e categorização, comparamos, julgamos e classificamos de acordo com paradigmas existentes em nossa memória, selecionando aquelas características que são mais representativas daquele objeto, para então estabelecer uma relação com ele, assim neste caso, a idéia de autonomia para este grupo estaria ancorada na questão dos saberes, pois, nas diferentes falas apresentadas, há sempre uma estreita relação entre autonomia e algum tipo de conhecimento, indicando que tem autonomia que tem conhecimento.

A segunda categoria estabelecida reúne os elementos que expressam a tomada de posição dos sujeitos em relação ao objeto pesquisado. Nesta categoria, foram relacionados diferentes valores e atitudes que o grupo considera necessário para a existência da autonomia e foram reunidos sob a denominação de atitudes. Os sujeitos dizem que a autonomia está relacionada a atitudes como iniciativa, respeito, compromisso, responsabilidade, desejo, reflexão, discernimento, entre outras.

E5: Ser autônomo é você ter liberdade para fazer o que você precisa desenvolver.

Não sinto uma limitação de fazer o trabalho, de ter minha autonomia limitada por questões institucionais, porque nesta creche e nesta direção, ela respeita nossa função.

E6: O compromisso é o que faz a diferença do professor autônomo. O compromisso que ele tem que ter, ele tem que ter consciência do que realmente ele pode trazer para a vida das crianças. Então, se ele tiver compromisso com isso, com o bem-fazer, tudo dá certo.

E7: Autonomia é principalmente ter responsabilidade e compromisso para realizar todas as atribuições exigidas do professor. Compromisso de estar verificando as necessidades dos alunos, compromisso com o horário, compromisso de estar repassando ao máximo toda a bagagem de conhecimento que o aluno precisa. No momento em que ele passe a ser bastante responsável pelas suas ações pode estar cobrando do governo, da entidade que ele está envolvido maior apoio.

Além da teoria, o desejo de querer fazer eu considero uma das chaves da autonomia.

Quando você tem responsabilidade pelo que você faz, consegue essa autonomia sim, mas com os parâmetros que são necessários para trabalhar.

Acho que dentro dessas diretrizes, se a escola tiver responsabilidade e compromisso, há espaço para conseguir autonomia.

E9: O professor pode reunir todos os atributos técnicos necessários para ser um profissional autônomo, mas se não juntar a isso uma boa dose de vontade realização, nada acontece, continua sendo um cumpridor de determinações.

E10: Penso que autonomia pressupõe liberdade, mas não uma liberdade incondicional... É claro que essa autonomia pressupõe também a existência de um ideal político-pedagógico.

E11: Autonomia é ter liberdade para fazer as coisas, por exemplo, você quer fazer alguma coisa você tem autonomia para fazer, ninguém interfere.

E12: Autonomia é o professor ter a liberdade de decidir aquilo que ele vai realizar em sala de aula. É ter a liberdade de escolher a metodologia adequada para realização do meu trabalho, poder conhecer e ter o poder de escolher a que melhor se adequa a minha realidade, aos meus alunos.

E14: O professor para ter autonomia, primeiro de tudo, ele precisa ter iniciativa, porque se ele não tiver iniciativa, nada avança.

O conhecimento é importante, mas não é a essência de tudo, porque às vezes a pessoa tem conhecimento, mas não tem iniciativa nenhuma, e então, não adianta nada, que autonomia ele vai ter? Ela tem o conhecimento, mas não saber aplicar aquilo, não sabe refletir sobre aquilo que está fazendo.

E15: Vejo autonomia como compromisso, respeito ao que você acredita, a sua base, ao que você aprendeu, e também escolhas, direito de escolher como você vai ensinar, como você vai avaliar de acordo com seus objetivos.

Para ter autonomia você precisa primeiro ter todos estes fatores: compromisso, respeito, solidariedade, liberdade.

E16: Então, autonomia é você ter essa liberdade de adequar o conteúdo de acordo com cada nível da turma, cada tipo de aluno.

Relaciono autonomia com responsabilidade e compromisso. Compromisso em primeiro lugar com os alunos, depois com a escola e depois com a gente mesma.

E17: Autonomia seria este comprometimento que você tem com o aluno, com a escola, e aí você vai desenvolver o seu trabalho de acordo com as necessidades, e com a realidade com a qual você trabalha.

É essa liberdade que o professor tem de tomar decisões, em desenvolver seu trabalho.

Acho que favorece a autonomia, a questão do compromisso.

Ao mesmo tempo em que a gente reivindica autonomia, quer autonomia, se eu não tenho comprometimento com a comunidade, o comprometimento com a escola, a autonomia vira liberdade para não fazer nada. E ao mesmo tempo a autonomia favorece quando o profissional é sério, é comprometido, favorece o desenvolvimento de um trabalho em prol da comunidade.

Por isso eu digo é importantíssimo ligar autonomia à comprometimento, não autonomia à liberdade pela liberdade.

E18: Autonomia encerra isso planejar com responsabilidade, compromisso e vontade.

O profissional, mesmo que não tenha autonomia, ele acaba conquistando-a através desse processo de planejamento responsável de seu trabalho. Autonomia também é isso, é conquista.

E19: Autonomia é uma conquista que está ligada à vontade, compromisso, busca pelo conhecimento, capacidade de reflexão, consciência política.

E20: Autonomia é importante se soubermos utilizá-la, e se ela estiver ligada ao desejo de realizar um bom trabalho.

É liberdade pautada em escolhas comprometidas com o objetivo comum de ajudar os alunos.

Nas falas apresentadas, observa-se que os elementos que estão presentes no núcleo central da representação social (liberdade, responsabilidade, compromisso, respeito, poder de decisão, reflexão crítica), são reforçados como essenciais para constituição da autonomia, evidenciando sua natureza prescritiva. Estas atitudes constituem um sistema de referência, que serve para orientar práticas que objetivem garantir a autonomia. O fazer autônomo seria possível mediante a adoção dessas atitudes.

Observa-se também o reforço dado a importância dessa dimensão atitudinal em algumas falas (E9 e E14), que estabelece ligação com a categoria anterior (saberes), reconhecendo a importância do conhecimento, mas aliado a atitudes consideradas favoráveis a autonomia.

O registro destes elementos atitudinais nas entrevistas, apontam que a profissão docente é fortemente marcada por essa dimensão moral. O professor, a todo momento, pauta suas escolhas em proposições teóricas, mas juntamente com elas, são os valores que ele construiu ao longo de sua carreira, que ele aprendeu a respeitar, que ele considera importante, é que vão definir suas tomadas de posição. Sua formação teórica o sustenta, mas suas próprias escolhas teóricas vão ser resultado de sistema de valores que ele tem como referência. Algumas falas, como a E15 evidenciam essa relação:

Para ter autonomia, você precisa primeiro ter todos estes fatores: compromisso, respeito, solidariedade, liberdade.

Vejamos outras:

Ter autonomia pode ser importante ou não, depende do profissional. Se o profissional não possui os valores que já falei acima. (Ela cita responsabilidade, compromisso e vontade) para ele não ter autonomia é melhor, é a desculpa perfeita para ele não realizar mudanças em seu trabalho (E18).

Hoje se fala muito em construtivismo, sócio-interacionismo e às vezes você não acredita tanto. Então, eu gostaria que a gente tivesse autonomia de trabalhar com aquilo que a gente acredita realmente, porque hoje a gente trabalha numa rede, não que te obrigue, mas você tem seguir a proposta dentro desta linha. (E12)

Sendo a representação social uma reconstrução da realidade, esse conjunto de falas retrata esse processo através da integração ao objeto representado, das experiências e do sistema de atitudes dos sujeitos entrevistados, produzindo realidade comum ao grupo, a que autonomia requer determinadas atitudes.

A terceira categoria encontrada faz referência ao campo em que se estabelece a autonomia, como é entendido pelos sujeitos pesquisados, o espaço em que se entrecruzam saberes e atitudes constituindo então, o que seria o campo representacional da autonomia. Para eleger esta categoria, os indicadores fazem menção aos termos parceria, construção coletiva, busca individual, decisões coletivas, planejamento, trabalho integrado, ideal político-pedagógico e foram reunidos sob a denominação de Projeto Coletivo.

Esta categoria, Projeto Coletivo, foi assim denominada porque reúne em suas falas, primeiro a idéia que a autonomia existe efetivamente quando há um processo de planejamento, de construção de um projeto comum; segundo, esse processo de planejamento é resultante de conquistas individuais e coletivas.

Como disse Freire (2002), autonomia enquanto amadurecimento é processo e deve estar centrada em experiências respeitadas e estimuladoras de liberdade, decisão e responsabilidade. Estas experiências podem ser concretizadas através criação de projetos próprios em cada unidade escolar, onde as diferenças e as necessidades de cada realidade sejam consideradas. Assim, o campo representacional da representação seria corporificado na imagem de projeto coletivo.

Vejamos algumas falas ilustrativas:

E3: É muito relativa esta questão da autonomia docente, porque dentro de uma escola, todo mundo tem que trabalhar com um objetivo comum. A escola tem uma

proposta, um projeto construído conjuntamente e todos tem que trabalhar em prol dele... Esta construção conjunta é o caminho para a conquista da autonomia.

E5: Eu acho que a autonomia o professor tem que buscar, você busca na sua profissão a sua autonomia, você não pode ficar esperando que alguém venha entregá-la.

E7: A existência de uma equipe coesa e de um projeto pedagógico único, facilita o exercício da autonomia, e juntando o compromisso do professor, é possível vencer as dificuldades.

... eu entendo que é sentar com o grupo, é ver que é melhor para escola, até porque a escola não é minha, mas para isso, tem que ter um crescimento pessoal muito grande para perceber que o problema da escola é de todos. A gente não está ali para criticar a, b ou c, estamos querendo juntos buscar a solução para esta problemática que a escola está tendo. Eu acho que nesta parte há autonomia sim, dentro do possível.

E8: Eu acho que esse trabalho integrado também ajuda nesta questão da autonomia.

E10: Apesar da enxurrada de tarefas burocráticas impostas pela Secretaria, existe o respeito pelas decisões coletivas tomadas pelo grupo, desde que tenham respaldo teórico também. Há a possibilidade de construir projetos próprios que fujam aos pacotes prontos.

E17: Autonomia implica em planejar e planejar dobrado.

Acho que favorece autonomia, além da questão da autonomia, a existência de um projeto comum da escola.

E18: A autonomia existe a partir do momento em que eu planejo meu trabalho, seja o planejamento individual ou coletivo, porque neste momento exerço a liberdade de escolher, apesar das restrições impostas pelas diretrizes da rede, os conteúdos adequados, a melhor metodologia, os instrumentos de avaliação, então eu tenho sim uma margem de autonomia.

Quando esse meu planejamento está atrelado a um projeto maior, ao projeto da escola, então aí mais do que nunca minha autonomia esta consolidada.

E20: Quando as decisões são tomadas em conjunto, pelo grupo, as escolhas feitas têm mais respaldo, portanto ajudam a consolidar a autonomia não só do indivíduo, mas também do grupo.

Estes grupos de falas resumem aspectos que tem se mostrado bastante significativos nos discursos oficiais sobre as competências do professor. A partir da



promulgação da LDB 9394/96, fica evidenciado em todos os documentos oficiais a obrigação do professor em participar da elaboração não só de seu próprio plano de trabalho, mas também do projeto da unidade escolar. Constitui-se incumbência do professor realizar estas atividades de planejamento, não que antes desta última LDB não fosse parte dos deveres dos professores, mas o que diferencia é a concepção de uma construção coletiva, a articulação entre todos os membros da comunidade escolar neste processo. Este diferencial, sair da individualidade para a coletividade, delinea uma concepção mais ampla de planejamento, que exige ao mesmo tempo um crescimento individual que acontece paralelamente ao crescimento do grupo. Estas proposições teóricas também foram amplamente difundidas através das formações continuadas, incorporando-se aos discursos dos professores.

Nas falas dos entrevistados E2 e E9 evidencia-se como encontros realizados pelas formações continuadas ajudaram a construir esse ideal de planejamento coletivo.

“Porque pensar em autonomia é pensar no coletivo também. Quando você constrói coisas no coletivo, você tem mais segurança, e a autonomia flui porque você está respaldado por um grupo. Ser autônomo não é estar sozinho, não é construir conhecimento sozinho... seu pensar com o pensar do outro, constrói essa autonomia. Acho que tinha que voltar os encontros de pólo, as construções coletivas, isso é fator principal para a construção da autonomia profissional dentro da escola.” (E2)

“As formações continuadas podem ajudar a alargar esse espaço da atuação autônoma quando trabalha com a idéia de trabalho coletivo, projeto pedagógico, então a autonomia é ampliada, seu alcance é maior e tem mais respaldo, mais legitimidade, o de toda comunidade escolar.” (E9)

“As capacitações me ajudaram bastante a desenvolver a autonomia. Nesses encontros há trocas com outros colegas, você se confronta com os mesmos problemas que você enfrenta dentro da sua unidade escolar, se fortalece, inova, contribui para acharmos soluções juntos.” (E4)

Na leitura dessas falas, observa-se que elas são transpassadas pelos elementos de outras categorias (saberes e atitudes), que articulados e organizados, constituem o campo representacional da autonomia. Através dessas falas podemos inferir que, para este grupo, este campo se concretiza na imagem de projeto coletivo.

A última categoria construída reúne, através das falas, os elementos que fazem referência aos limites para conquista e exercício da autonomia. Estas falas afirmam ou

negam a existência da autonomia, partindo do reconhecimento de que a autonomia possui limites que em alguns momentos são excessivos e desnecessários; como também do reconhecimento que há fatores que são desejáveis para existência da mesma.

Assim, as palavras excesso de cobranças, normatização, falta de diálogo, falta de parceria, falta de espaço e tempo, falta de recursos materiais, formação deficiente são ligadas aos limites existentes para a efetivação da autonomia.

Algumas falas afirmam que há espaços em que é possível ter autonomia, e outros não, porque reúnem alguns fatores que concorrem para isso. Vejamos:

E4: Às vezes, se você não tem um bom relacionamento com a equipe da escola, você não vai ter autonomia para estar decidindo.

E5: Aqui na creche, as questões institucionais às vezes impedem essa autonomia.

Aqui existe um bom relacionamento da equipe diretiva, quando não há esse bom relacionamento, muitas das vezes você tem conhecimento na área, quer exercer sua autonomia, mas as questões institucionais te barram, te brecam. Então você não pode ir além, você quer fazer, mas não pode, mas aqui infelizmente não há esse problema.

E13: Não basta apenas uma boa formação para garantir autonomia, é necessário espaço para exercitá-la.

E14: O grupo de pessoas com quem a gente trabalha acaba dificultando a autonomia, porque às vezes você tem iniciativa, tem conhecimento, procura até certas parcerias e não encontra.

E19: Acho que a autonomia existe sim, mas também existe o excesso de cobranças: preenchimento de diários, quadro de notas, relatórios, realização de projetos e atividades enviados pela SME atropelando as atividades planejadas pela escola, a necessidade de se seguir apenas uma linha metodológica em toda rede, sem estarmos preparados e acreditarmos que podemos fazer. Enfim, além disso, às vezes também há problemas envolvendo a direção e as equipes pedagógicas, que nem sempre conseguem se entender, e não há um trabalho integrado entre eles. Tudo isso acaba por subtrair a capacidade de autonomia de professor

Segundo estas falas, boas relações pessoais dentro da comunidade escolar, a existência de um canal permanente de diálogo entre todos os elementos da equipe é necessária para autonomia.

Já nas falas abaixo, o que se observa é que o elemento limitador da autonomia é a formação deficiente:

E1: O maior problema são as relações interpessoais e falta de segurança teórica. Você saber qual é seu serviço, para que você foi chamado para trabalhar, o que você tem de fazer, é mais fácil ser autônomo.

E2: Eu acho que muitas das vezes as barreiras internas, dentro do próprio ser humano, algumas concepções que foram construídas ao longo dos anos, é o maior empecilho que impede o professor de ter autonomia, criar e recriar seu fazer pedagógico. As pessoas acreditam naquilo: eu aprendi assim, foi sempre assim e eu não posso criar, recriar nada.

E3: Eu acho que não tenho autonomia, porque me falta espaço e tempo para estudar mais, mais tempo e espaço dentro do próprio local de trabalho, para planejar junto.

E9: No meu caso, e acredito que na maior parte dos casos, isso aconteceu, passamos de forma aligeirada pelos conhecimentos, não há aprofundamento em nenhuma teoria, esse é o mal da educação, ouvimos um pouco de tudo e no final não sabemos realmente nada profundamente de nenhum assunto. E como se pode fazer escolhas e sustentar essas escolhas, se não possuímos um alicerce que fundamente e justifique essas escolhas, então é mais fácil seguir diretrizes pré-determinadas. Nesse ponto, as formações ainda deixam muito a desejar.

E18: Creio que a formação de professores não garante pela superficialidade com que trata os assuntos condições do profissional sair mais autônomo. Acho que nenhuma formação inicial de nenhuma profissão garante isso, por outro lado, acho necessário que as graduações tenham mais consistência, sejam menos conteudistas e aprofundem questões relativas a construção do conhecimento. É nessa brecha deixada pelas formações iniciais que as formações continuadas deveriam agir, mas ainda deixam muito a desejar, são aligeiradas e descontinuas e, portanto, pouco contribuem para nossa prática.

E20: O professor teria que ter uma formação ampla e profunda que possibilitasse a ele fazer suas escolhas, porque ninguém melhor do que o próprio professor sabe das reais necessidades dos alunos e como adaptar os conteúdos a ela. Só uma boa formação garantiria condições, competência para fazer escolhas consistentes.

A fala do entrevistado E3 confirma como o aprofundamento teórico faz diferença para instrumentalização da autonomia.

Eu tive sorte porque fiz uma faculdade de Pedagogia em que aprendi muita coisa. Eu não lia o autor que falou de fulano, eu li o próprio fulano no original e isso é muito importante, se o objetivo é formar profissionais autônomos. Filosofia e muitas outras disciplinas eram aprofundadas teoricamente.

Temos falas que ilustram os impeditivos de ordem estrutural:

E10: Apesar de todas as novas teorias, de estarmos no século XXI, ainda damos aula da forma mais tradicional possível, as salas são arrumadas da mesma forma, quase nada avançou, e aí entramos em outro problema impeditivo da autonomia, a estrutura física e econômica. O professor, ou o grupo, pode pensar projetos que objetivem quebrar esses modelos prontos, mas se na hora da realização não houver condições necessárias, vamos ter que fazer o que é comum na educação, darmos nosso jeitinho de adaptação, o que significa na maioria das vezes que o projeto fica capenga, acaba não cumprindo os objetivos desejados.

Acho que isso desilude um pouco o professor nesta questão de autonomia, a impossibilidade de realização. Acho que ele pensa: Para que vou perder meu tempo pensando, idealizando um projeto se no final das contas não consigo fazer com que ele funcione?

E14: Às vezes você precisa de tempo, precisa comprar algumas coisas, de ter material, ter recursos para trabalhar e isso você não encontra em todas as escolas, só em grupos pequenos. Autonomia implica também nesses fatores de ordem estrutural (espaço e tempo) e econômico (recursos materiais)

E16: Lógico que ao chegar aqui eu era mais autônoma, eu me envolvia em tudo, queria saber das novidades. À medida que o tempo foi passando, fui sendo tolhida e fui perdendo o ânimo, hoje quase não trago coisas novas. A estrutura me engessa. Hoje em dia não sou mais autônoma, eu tento seguir o rumo do barco para não arrumar problemas depois, para não escutar historinhas, falando, falando... acabo seguindo o curso, fazendo o que a galera faz.

No conjunto de falas que serão apresentadas abaixo, o ponto em comum é o reconhecimento da necessidade de limites para autonomia, mas também uma resistência quando elas se mostram excessivas e acabam dificultando o processo.

E3: Entende-se autonomia assim: cada um fecha sua porta e faz do jeito que quiser. Mas não é isso, a escola tem um objetivo que é o aluno, e muito das vezes a gente esquece. A gente pensa em tudo dentro da escola, e esquece que o principal é a aprendizagem dos alunos.

E7: ... porque pensar que autonomia é fazer o que se quer, deixa de ser uma rede. Se é uma rede tem que haver diretrizes únicas.

E13: Acho importante ter autonomia, muitas regras deixam as pessoas engessadas, não realizando o trabalho da melhor forma que elas poderiam, e aí a pessoa acaba não usando todo o seu potencial... Regras são necessárias para nosso dia a dia, isso já foi comprovado, sem regra vira uma zona, mas eu acho muitas regras que são desnecessárias... Não que eu seja contra regras, que elas devem ser retiradas, mas o excesso delas e algumas delas podem acabar dificultando o trabalho.

Esta categoria (Limites) agregou as falas em dois subgrupos: os existentes e os desejáveis indicando o reconhecimento de uma autonomia relativa, mas que precisa ter outros dispositivos de controle. No conjunto, estas falas confirmam alguns aspectos evidenciados na categoria anterior, em que a autonomia é associada à idéia de projeto coletivo, ao enumerar diferentes fatores que podem obstruir a conquista da autonomia profissional, e que só podem ser vivenciados de formas tão diferentes quando ocorre dentro de um espaço de construção coletiva.

Ao fim da análise das entrevistas, podemos concluir que houve o aprofundamento dos conteúdos anteriormente encontrados na primeira etapa, com a confirmação de algumas proposições teóricas referentes à centralidade da representação, a elucidação de outros pressupostos que até então não eram totalmente conhecidos (ancoragem e campo representacional).

Enfim, podemos afirmar que os professores da rede municipal de Duque de Caxias/RJ ao falarem de suas representações sobre autonomia, tiveram a oportunidade de expor o emaranhado de conflitos, anseios, desejos, realizações e frustrações que acompanham sua vida profissional, e que, conseqüentemente, também foram projetados nas suas representações. Deste modo, este movimento de circularidade vem confirmar o que Abric (1994) afirma ao conceituar representação como produto e processo de uma atividade mental.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados encontrados durante este processo de pesquisa foram alicerçados na interlocução entre dois pilares: as concepções de autonomia docente e a teoria das representações sociais. Do primeiro pilar, vieram todas as informações e conhecimentos que fazem parte do universo, que Moscovici chama, de reificado e que produzem o imaginário, o senso comum, as construções sociais que permitem a comunicação e a elaboração de comportamentos. Do segundo, veio o instrumental teórico necessário, também pertencente ao universo reificado, que permitiu apreender o fenômeno estudado, sua transformação de conhecimento científico para senso comum, seu conteúdo e sua estrutura.

Para apreender algumas construções acerca da autonomia docente, o caminho percorrido iniciou-se com as contribuições da filosofia e da psicologia, em seguida, as da legislação e, por último, uma revisão de estudos que versam sobre o assunto. As contribuições da filosofia e da psicologia discutem a questão da autonomia a partir de uma perspectiva moral e ética (KANT, 1974, 2003; LA TAILLE, 2006). No tocante a legislação, foram circundados aspectos que caracterizam a autonomia como competência essencial a ser desenvolvida, cujo objetivo seria promover uma formação docente com maior capacidade crítica. Na revisão de estudos que tratam da questão da autonomia, foram abordados aspectos que discutem a proletarização e a profissionalização da profissão docente, a questão do gênero, entre outros, e que remetem a concepção de autonomia como característica trabalhista e profissional. Entre os autores pesquisados, destaca-se Contreras (2002), que concebe a autonomia como direito trabalhista, mas também como uma necessidade educativa o que significa que sua conquista não possibilita somente a não ingerência externa ou forma de recuperação do prestígio, mas como uma relação de compromisso entre o professor e seu trabalho, implicando em responsabilidade social.

As várias e divergentes interpretações encontradas para autonomia em diversos momentos históricos e políticos convergem para um mesmo ponto comum, o da liberdade. Seja numa concepção filosófica ou numa concepção profissional, a liberdade aparece como fator essencial para a materialização da autonomia. O que as diferencia, é

a natureza dessa liberdade, de ordem individual (liberdade para fazer o que bem entender) ou de ordem social (liberdade para agir de acordo com um bem comum).

Todo esse conjunto de informações e discursos sobre a autonomia, é recebido pelos professores, interpretadas e reconstruídas em seu imaginário, sendo responsáveis por suas escolhas e práticas profissionais. Para tentar entender, de forma ainda que restrita, como esse processo de transposição acontece, e tendo como preocupação dar voz ao próprio sujeito deste processo, o professor, a teoria das representações sociais possibilitou tal diálogo, entre o social e o individual.

Partindo da conceituação de Abric (1994, p. 13) de que “a representação social é produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”, o objetivo desta pesquisa foi a investigar a autonomia docente, procurando caracterizar, descrever e comparar as representações sociais que os professores da rede municipal de Duque de Caxias possuem a respeito do objeto a ser estudado.

Tendo a clara consciência que o tempo é fator preponderante para a realização de uma pesquisa, o recorte dado ao objeto procurou ser bem preciso. Desse percurso inicial, algumas questões foram respondidas, deixando para estudos posteriores outras questões, que, com certeza, podem e devem ser aprofundadas. Cabe ressaltar, que a falta de tempo impossibilitou uma volta ao campo para realização de um teste de centralidade que enriqueceria mais o estudo.

Assim, a abordagem estrutural nos possibilitou conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social da autonomia docente produzida pelos professores de Duque de Caxias, e a comparação entre as representações produzidas por professores regentes e professores especialistas. A utilização conjunta da técnica de evocação livre com entrevista semi-estruturada ajudou a um pequeno aprofundamento dos conteúdos das representações.

No provável núcleo central da representação social, foram encontrados quatro elementos, entretanto, como alerta Abric (2001), nem tudo que está nesta casa é central, e que para interpretação dos dados, deve se levar em conta além dos dados quantitativos, os qualitativos, os três elementos que são mais prontamente evocados e que na literatura percorrida, são sempre relacionados à questão da autonomia, temos liberdade, responsabilidade e compromisso. Estes elementos constituem para o grupo de

professores pesquisados, o sentido da autonomia. Uma dimensão valorativa está presente na possível centralidade da representação.

A referência à liberdade sugere uma associação à crescente necessidade dos professores de reagirem às regulações externas, que frequentemente lhe são impostas. Metodologias únicas, guias e programas curriculares, livros didáticos, avaliações externas, pacotes de formações continuadas, prazos a serem cumpridos, são medidas que fazem parte da prática docente, e que acabam por refletir na tomada de posição de professores, que muita das vezes, é, senão de submissão, pelo menos de adaptação. Então, a evocação a liberdade representa o desejo de poder liberar-se desse controle. Se há um discurso oficial que defende o desenvolvimento da autonomia da escola, do professor e do aluno, há uma prática que a todo o momento está exercendo não só controle, mas procurando uma uniformidade e uma padronização da prática educativa.

Os elementos responsabilidade e compromisso dão um outro sentido a este desejo de liberdade. Há uma clara referência a dimensão moral, pois define que ser autônomo não é somente poder agir com liberdade, mas sendo responsável por essas ações e tendo compromisso. Mas compromisso com o que? Através das justificativas das palavras mais evocadas, foi possível observar que este compromisso está ligado ao social, ou seja, aos alunos, a escola e a comunidade.

Desses resultados, podemos concluir que concepção de autonomia que os professores da rede municipal de Duque de Caxias possuem, está ligada a um modelo de professor como profissional reflexivo (CONTRERAS, 2002). Assim, para o grupo de professores pesquisados, supõe-se que ser autônomo significaria agir com responsabilidade moral individual, buscando o equilíbrio entre a independência de juízo e os diferentes interesses sociais. Neste contexto de negociação entre o individual e o coletivo, a autonomia se constituiria como um vetor de transformação, tanto do professor que poderia resgatar o prestígio de sua profissão e da comunidade como capacidade de melhor intervir nas decisões que afetam a educação.

Da comparação entre as representações dos professores regentes de turma e dos professores especialistas, o objetivo era verificar se para ambos os grupos haveria a mesma representação social do objeto pesquisado. Mesmo sendo o local de atuação profissional o mesmo, a escola, o espaço é diferente. Esta diferenciação: professor regente de turma em contato diário com alunos e especialista que atua fora de sala, coordenando ações ligadas a alunos e professores, produzem alguns posicionamentos



contraditórios entre eles. Para os professores, a visão do especialista como elemento que vá controlar seu trabalho, dizendo o que está errado ou certo ainda é muito forte. Por outro lado, para os especialistas a idéia de que o professor apresenta uma acomodação em relação ao seu trabalho aparece com muita ênfase nas falas. Em função destas posições antagônicas, verificar se havia idéias divergentes a respeito da autonomia docente mostrou-se necessária.

Dos resultados apresentados, constatou-se que para ambos os grupos a centralidade de representação social é a mesma: liberdade, respeito e compromisso. A diferenciação acontece na periferia, onde para professores regentes a idéia de autonomia está ligada às práticas de trabalho coletivo e profissionalismo, e para os especialistas ao planejamento.

Para professores a referência à trabalho coletivo e profissionalismo, pode ter suas origens nos discursos educacionais que fomentam essa perspectiva de coletividade, ou seja, seria mais fácil ser autônomo a partir de um projeto oriundo da construção do grupo. Já quanto ao profissionalismo, revela a necessidade de recuperação do prestígio da profissão, uma vez que ao se afirmar profissional consequentemente estaria confirmada sua autonomia.

No caso dos especialistas, o aparecimento da palavra planejamento nos remete a particularidade do seu trabalho que está centrado neste aspecto. Seja o orientador educacional ou pedagógico ao procurar resolver os problemas que surgem no processo educacional (baixo rendimento, evasão, reprovação, desinteresse), buscam no processo de planejamento, os possíveis erros e tentam que os professores entendam a necessidade constante de realizar um planejamento mais adequado à realidade de seus alunos, escolhendo melhores metodologias, e se desprendendo de modelos prontos, o que nem sempre ocorre. A ênfase num processo de planejamento mais dinâmico é discurso sempre presente entre os especialistas. Portanto, os aspectos que diferencia as representações sociais de ambos dizem respeito às suas práticas que acontecem em espaços diferentes.

A necessidade de aprofundar e esclarecer melhor alguns aspectos ligados ao conteúdo e a estrutura da representação, foi realizado através das entrevistas semi-estruturadas. Através de seu conteúdo, foram possíveis algumas inferências:

a) O campo representacional sobre a autonomia docente, apesar das particularidades já observadas entre o trabalho do regente de turma e o especialista,

fazem referência ao planejamento. Para o grupo pesquisado, o planejamento é o ponto de convergência entre os conhecimentos que se possui sobre a autonomia e as atitudes oriundas delas. É na sua concretização que esses fatores se entrelaçam, e podem traduzir efetivamente o que é ser autônomo.

b) Os sujeitos pesquisados ao falarem sobre autonomia, deixam claro que ela se constitui do diálogo entre vários saberes: saberes da experiência, saberes da formação, saberes curriculares, saberes disciplinares. Os conhecimentos apresentados sobre autonomia estão relacionados a este conjunto de saberes que constitui a identidade profissional dos professores.

c) Quanto às atitudes, através das entrevistas, há a confirmação dos valores que apareceram na centralidade da representação, como principais elementos ligados à idéia de autonomia (liberdade, responsabilidade e compromisso). Sendo uma das funções da representação social orientar condutas, a presença destes elementos indicam que um profissional autônomo deve ter esses valores como guias de seu comportamento e de suas práticas profissionais.

A representação social da autonomia docente construída pelos professores vinculados ao universo desta pesquisa, permitiu que se aprendesse algumas particularidades de uma produção simbólica contextualizada. Através dela foi possível evidenciar como conhecimento científico, valores, crenças, memórias, práticas, se entrelaçam, dialogam e produzem diferentes significados que dão ao objeto uma ressignificação. Ao procurar apreender essa ressignificação, busca-se entender como o dito se torna realizável, como o professorado absorve e reconstrói em sua prática este objeto.

Ao escolher esta temática como objeto de estudo, tinha como finalidade propor algumas questões que pudessem ajudar a repensar a formação de professores, usando para isso a fala dos próprios. Acredito que neste sentido, alguns indícios foram dados: que não existe o desejo da autonomia pela simples liberdade que ela possa oferecer; que há consciência que ser autônomo envolve responsabilidade social; que é necessário uma boa formação teórica para exercer sua autonomia.

Tenho também a certeza de que alguns aprofundamentos precisam ser realizados. Sabe-se da capacidade do professor de produzir respostas politicamente corretas, e que na verdade, não expressam o que realmente pensam, assim outras investigações poderiam ser realizadas para captar essas falas emudecidas. Uma futura

investigação sobre a zona muda das representações sociais, poderia dar continuidade a este trabalho, pois é um dos caminhos possíveis de investigação das representações sociais que objetiva descobrir o que o indivíduo pensa, mas não expressa pública ou explicitamente por imposição dele próprio ou do grupo.

Além desta, muitas outras possibilidades podem ser trilhadas, onde dar a voz aos professores como atores imprescindíveis no desenvolvimento do processo educativo é essencial para se repensar a formação de professores.

Mais do que deixar conclusões finais, acredito que ficam outras indagações que merecem investigação:

1. Há professores, que apesar das várias limitações, que se definiram como autônomos e outros como não autônomos. Os que os diferenciam? Como seria suas práticas?

2. O que os constituiu autônomos ou se considerarem como tal? Como foi seu processo de formação? Quais os caminhos acadêmicos e profissionais trilhados que lhe possibilitaram isso?

Há de se pensar que a compreensão desse imaginário através desses processos de formação profissional e suas relações com a prática, permitam entender um pouco mais, a complexidade da profissão docente, seus anseios, suas necessidades e suas agruras.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires, 1994a, p. 11-35 apud SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.67.
- \_\_\_\_\_. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires, 1994 apud OLIVEIRA, D.C et.al. Análise estrutural das representações sociais através da técnica de evocações livres. In: PAREDES, A. S.; JESUÍNO, J. C. **Métodos em Representações Sociais**. João Pessoa, PB: Livros Horizonte, 2005. p. 1-25. No prelo
- \_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C.(Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-37.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p.37-57.
- \_\_\_\_\_. Prácticas sociales y representaciones. Tradução: José Dacosta Chevrel e Fátima Flores Palácios. [S.l.]: Ediciones Goyoacán, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.99-122
- ALLPORT, G.W. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G. (ed.). **Handbook of social psychology**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1954. v.1, p.3-56. apud FARR, G. **As raízes da psicologia social moderna**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 19.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p.574-594, out/dez. 2007.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase e sexo em educación**. Barcelona: Paidós, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. São Paulo: EDIPRO, 1078 b. p.17 apud COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p.91.

ARROYO, M. G. **Mestre educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. 1985. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1985.

\_\_\_\_\_. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira. Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, p.5-23, 1980.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-69.

BINI, Edson. Aristóteles: sua obra. In. ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007. p. 9-32.

BRASIL. Lei nº. 9394 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez 1996, n.248, p.27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Introdução**. Brasília, DF, 1998.

CANETE, Maria Hemilse. “Autonomia y trabajo docente”: contextos, sujetos y procesos de construcción – un estudio sócio-antropológico. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7. , 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Clacso, 2008. p.1-20.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Conselho Nacional de Educação ( Brasil ). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p.12, agosto, 2003.

Conselho Nacional de Educação ( Brasil ) . **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

CONTRERAS. José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DALBEN, Ângela I. Loureiro de Freitas. Autonomia docente e políticas públicas em educação: discursos, conflitos e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. , 2008, Porto Alegre. **Resumo...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.47-66.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 7. ed . São Paulo: Papyrus, 1998.

DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice**. Barcombe, Lewes: The Falmer ,1987.p. 130-60 apud CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.40.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências: um Conceito Recontextualizado no Currículo para Formação de Professores no Brasil**. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DOISE, W. Lês représentations sociales: définition d’um concept. In: \_\_\_\_\_. PALMONARI, A. (Org.). **L’étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux e Niestle, 1986, p. 81-94.

DUQUE DE CAXIAS ( RJ ). [Secretaria Municipal de Educação]. **Regimento Escolar**. Duque de Caxias, 1999. 55p.

\_\_\_\_\_. **Pressupostos Teóricos: escola em Movimento: uma construção permanente**. Duque de Caxias, 2002. v.1

ENGUITA, Marino F. A ambigüidade de docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61,1991.

FARR, R. Theory and method in the study of social representations. In: BREAKWELL, G.M.; CANTER, D.V. (Orgs). **Empirical Approaches to social representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993, p.15-38 apud SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p.80.

\_\_\_\_\_. **As raízes da psicologia social moderna**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais: Um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321 - 341.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Pedro Wagner. Como a inovação curricular contribui para a autonomia do professor? REUNIÃO DA ANPED, 31. , 2008, Caxambu, MG. **Resumos ...** Rio Janeiro: Armazém das Letras, 2008. p. 66-67

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lobo. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus , 1997.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001 apud SA, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A.M. ; FERREIRA, A.A.L. ; PORTUGAL, F.T. (Orgs.) **História da Psicologia : rumos e percursos**. RJ: Nau Ed., 2007, p.587-606.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de: Valério Rohden. São Paulo: M. Fontes, 2003. 620 p.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de: Antonio Pinto de Carvalho. [S.l.]: Companhia Editora Nacional, [1974].

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997 apud VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a nova LDB. In:\_\_\_\_\_. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 75-98

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

LARSON, M.S. **The rise of professionalism: a sociological analysis**. Berkeley: The University of Califórnia Press, 1977 apud CONTRERAS. José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.59 e 68.

LA TAILLE, Ives de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAWN, M.; OZGA, J. “Trabajador de la enseñanza? Nueva Valoración de los profesores”. **Revista de Educación**, Madrid, n. 285, p.191-215, maio/ago. 1988 apud CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.72.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINER, P. ISA: l’induction por scenario ambigü – une méthode pour l’etude des représentations sociales. **Révue Internationale de psychologie sociale**, França, 2. ed , 1993, 7-21 apud SÀ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p.122.

\_\_\_\_\_. Les méthodes de repérage et d’identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (ed.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994a.199-232 apud SÀ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez , 2001. p.37-52

MOSCOVICI, Sérgio. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio Janeiro: Zahar, 1978 apud ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.p.37-57.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, D.C et.al. Análise estrutural das representações sociais através da técnica de evocações livres. In: PAREDES, A. S.; JESUÍNO, J. C. **Métodos em Representações Sociais**. João Pessoa, PB: Livros Horizonte, 2005. p. 1-25. No prelo.

PENNA, Antonio G. **Introdução à filosofia moral**. Rio de Janeiro: Imago, 1999. 116 p. (Coleção Introdução à Psicologia).



PERRENOUD, Phileppe. **A prática reflexa no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Profesionalización y formación del professorado. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 84, p.105-10, 1990.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-25.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed . Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

\_\_\_\_\_. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A.M. ; FERREIRA, A.A.L. ; PORTUGAL, F.T. (Orgs.) **História da Psicologia : rumos e percursos.** RJ: Nau Ed., 2007. p.587-606.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p.63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Perez. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, O.J. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, SP: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. A organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 10, p.26-30, dez. 1989.

SANTOS, Sônia Regina Mendes. **A Universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional.** MG: ANPED, 2004a.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada: Decisão institucional ou espaço de construção de autonomia. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v. 5, n. 9-10, p. 1-12, jan/dez. 2004b

\_\_\_\_\_. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 3 n 2, p. 143-

148, jul./dez 2008. Disponível em: < <http://www.uepg.br/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.

TAVARES, R. H. **Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais**. 1995. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1995.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 66, p. 423-47, set/dez. 1985.

TEVES, N.; RANGEL, M. (Org.) **Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campina, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TOMMASI, Livia de et al (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a nova LDB. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 75-98.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

**APÊNDICE A – Teste de associação livre de palavras**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA  
FLUMINENSE – FEBF  
Mestranda: Ana Lucia Sá Diniz  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup> Sônia Mendes**

**PESQUISA SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL ACERCA DA AUTONOMIA  
DOCENTE**

Professor (a), meu nome é Ana Lucia, sou orientadora pedagógica e estou desenvolvendo minha pesquisa de Mestrado com professores e orientadores pedagógicos e educacionais desta rede e o objeto de estudo é a autonomia docente. Gostaria de contar com sua colaboração na pesquisa através do preenchimento do teste abaixo.

Informo que todos os dados aqui coletados serão mantidos em sigilo e os resultados a serem apresentados na dissertação não terão nenhum tipo de identificação pessoal.

Formulário de aplicação do teste de associação livre de palavras

**ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

**I –** Escreva rapidamente as cinco palavras ou expressões (não pode ser frases) que vem à sua lembrança e completam a afirmação: (Obs.: não numere agora)

Autonomia docente é...

- ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_

**II –** Agora as numere (1 ao 5) na ordem de importância para você, independente da ordem em que você as pensou e escreveu.

**III –** Partindo da classificação, justifique através de um pequeno texto aquela que você achou mais importante.

---

**DADOS DO SUJEITO**

Nome

Sexo        ( ) Feminino        ( ) Masculino

Idade \_\_\_\_\_ anos

Instituição onde trabalha: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Segmento em que trabalha: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos (na área de educação)

Formação: ( ) Ensino médio(formação de professores)

( ) Formação superior /Especificar \_\_\_\_\_

Pós-graduação    ( )Especialização    ( ) Mestrado

( ) Doutorado

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, função \_\_\_\_\_, autorizo a utilização dos dados aqui coletados para fins de pesquisa e elaboração da dissertação sobre a representação social da autonomia docente.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_

Obrigada por sua colaboração

**APÊNDICE B – Questões norteadoras da entrevista semi-estruturada**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE –**  
**FEBF**  
**Mestranda: Ana Lucia Sá Diniz**  
**Orientadora: Sônia Mendes**

**Questões norteadoras da entrevista semi-estruturada**

**Questão 1** – O que você entende por autonomia docente?

**Questão 2** – Baseado na concepção dada acima, você acredita que tem autonomia necessária para a realização do seu trabalho? Justifique, apontando aspectos de sua prática que comprovam esse fato.

**Questão 3** – Quais fatores você considera que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia profissional? E quais podem impedir ou dificultar?

**Questão 4** – Sua formação (inicial e/ou continuada) e experiência profissional contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia? De que forma?

**ANEXO A** – Relatórios produzidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelo total de sujeitos pesquisados

fichier initial : C:\Documents and Settings\ANA\Meus  
 documentos\Documents\rsa.Tm2  
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
 Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\ANA\Meus  
 documentos\Documents\rsa.Tm2  
 ON CREE LE FICHER : C:\Documents and Settings\ANA\Meus  
 documentos\Documents\rsa.dis et C:\Documents and Settings\ANA\Meus  
 documentos\Documents\rsa.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS					
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
absoluta-irreal	: 1 :	1*				
acreditar	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
administrativo-legal	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
alegria	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
amor	: 2 :	2*				
aperfeiçoamento	: 1 :	0*	0*	1*		
aprendizagem	: 9 :	4*	2*	0*	2*	1*
moyenne : 2.33						
aprimoramento	: 1 :	0*	1*			
atender-necessidades	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
atitude	: 5 :	1*	1*	2*	1*	
moyenne : 2.60						
atualização-conhecimento	: 2 :	0*	2*			
audácia	: 2 :	0*	0*	1*	0*	1*
autenticidade	: 3 :	0*	0*	0*	3*	
auto-avaliação	: 3 :	1*	1*	0*	0*	1*
auto-confiança	: 1 :	0*	1*			
auto-formação	: 2 :	0*	0*	0*	1*	1*
auto-reflexão	: 3 :	0*	1*	1*	1*	
autoridade	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
avaliar-processo	: 2 :	0*	0*	0*	2*	
avaliar-sem-pessões	: 1 :	1*				
avaliação	: 10 :	2*	0*	2*	0*	6*
moyenne : 3.80						

avaliação-criteriosa	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
avaliação-diagnóstica	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
ação-planejada	:	1	:	1*				
ações-responsáveis	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
bem-comum	:	4	:	0*	1*	2*	0*	1*
busca-constante	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
buscar-soluções	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
capacidade-intelectual	:	1	:	0*	0*	1*		
capacitação-teórica	:	11	:	2*	4*	2*	2*	1*
moyenne :		2.64						
caráter	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
classificação	:	1	:	0*	1*			
colaboração	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
coletividade	:	3	:	0*	0*	0*	0*	3*
compartilhar	:	2	:	2*				
compartilhar-projetos	:	1	:	0*	1*			
competência	:	26	:	5*	7*	8*	4*	2*
moyenne :		2.65						
compreensão	:	1	:	0*	1*			
compromisso	:	57	:	11*	16*	13*	12*	5*
moyenne :		2.72						
condição-necessária	:	1	:	0*	1*			
condições-realização	:	4	:	0*	0*	3*	1*	
conduta	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
confiança	:	9	:	3*	0*	1*	2*	3*
moyenne :		3.22						
conhecer-realidade	:	1	:	0*	0*	1*		
conhecer-turma	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
conhecimento	:	26	:	6*	4*	6*	9*	1*
moyenne :		2.81						
conquista	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
consciência-política-pedagógic	:	7	:	4*	0*	1*	2*	
moyenne :		2.14						
construção-individual-coletiva	:	14	:	4*	2*	6*	1*	1*
moyenne :		2.50						
controlar-turma	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
convicção	:	1	:	0*	0*	1*		

cooperação		:	5	:	0*	1*	1*	0*	3*
moyenne :	4.00								
coragem		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
criar-possibilidades		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
criatividade		:	17	:	5*	3*	3*	3*	3*
moyenne :	2.76								
crítica		:	2	:	0*	1*	1*		
cumprir-deveres		:	5	:	0*	2*	0*	2*	1*
moyenne :	3.40								
decisão-compartilhada		:	7	:	0*	2*	3*	2*	
moyenne :	3.00								
dedicação		:	4	:	0*	2*	1*	0*	1*
dedicação-respeito		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
desburocratização		:	2	:	1*	0*	0*	1*	
descentralização		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
descoberta		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
desejada		:	2	:	1*	0*	0*	1*	
desejo		:	6	:	2*	0*	2*	1*	1*
moyenne :	2.83								
desenvolver-projetos		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
determinação		:	3	:	0*	2*	0*	1*	
dinamismo		:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
direito		:	3	:	1*	0*	1*	1*	
discernimento		:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
disciplina		:	2	:	0*	2*			
discordar		:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
discurso-político		:	2	:	1*	0*	1*		
diálogo		:	7	:	1*	3*	2*	1*	
moyenne :	2.43								
dominar-conteúdos		:	5	:	1*	1*	2*	1*	
moyenne :	2.60								
educar		:	1	:	1*				
elaboração		:	1	:	0*	1*			
empatia		:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
empenho		:	1	:	1*				
ensinar-aprender		:	1	:	0*	0*	1*		
equilíbrio		:	1	:	0*	1*			



equipe	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
escolha-consciente	:	8	:	1*	1*	2*	4*	
moyenne :		3.13						
escolher-instrumentos-avaliati	:	1	:	0*	0*	1*		
escolher-livros	:	1	:	0*	0*	1*		
espaço-ideal	:	2	:	0*	1*	0*	0*	1*
espontaneidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
essencial	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
estudo-pesquisa	:	6	:	0*	3*	2*	1*	
moyenne :		2.67						
exercício-cidadania	:	3	:	0*	0*	0*	3*	
exercício-docente	:	1	:	1*				
experiência	:	4	:	0*	1*	1*	1*	1*
facilitação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
fidelidade	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
flexibilidade	:	4	:	0*	0*	1*	1*	2*
formação	:	8	:	3*	0*	1*	3*	1*
moyenne :		2.88						
formação-política	:	1	:	0*	0*	1*		
fundamental	:	1	:	1*				
gestão-participativa	:	3	:	0*	2*	1*		
ideal	:	1	:	0*	1*			
ideal-politizado	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
identificar-realidade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
ilusão	:	3	:	0*	2*	0*	0*	1*
imprescindível	:	1	:	1*				
incentivo	:	1	:	0*	1*			
independência	:	6	:	0*	0*	0*	3*	3*
moyenne :		4.50						
indispensável	:	1	:	0*	0*	1*		
individualidade	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
individualidade-coletividade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
individualidade-responsabilida	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
inexistente	:	1	:	0*	0*	1*		

informação	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
iniciativa	:	13	:	1*	2*	7*	1*	2*
moyenne :		3.08						
inovação	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
intencionalidade	:	3	:	0*	2*	1*		
intercâmbio	:	1	:	1*				
interesse	:	1	:	0*	0*	1*		
investimento	:	1	:	0*	0*	1*		
ir-vir	:	1	:	0*	0*	1*		
irreal	:	1	:	0*	1*			
liberdade	:	87	:	28*	28*	15*	9*	7*
moyenne :		2.30						
liderança	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
limitada	:	1	:	0*	1*			
motivação	:	4	:	1*	0*	1*	0*	2*
mudança	:	6	:	1*	0*	1*	3*	1*
moyenne :		3.50						
necessidade	:	3	:	1*	2*			
necessária	:	7	:	1*	2*	1*	2*	1*
moyenne :		3.00						
negociação	:	1	:	0*	1*			
não-controle	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
não-gerenciar-verbas	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
não-neutralidade	:	2	:	0*	1*	1*		
não-partidária	:	6	:	4*	0*	0*	2*	
moyenne :		2.00						
não-realizável	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
não-submissão	:	1	:	1*				
não-subserviência	:	1	:	1*				
objetivos-comuns	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
objetivos-ideológicos	:	1	:	0*	1*			
observação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
opinar-sobre-gastos	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
opinião-diferente	:	3	:	0*	1*	1*	1*	
organização	:	6	:	1*	0*	3*	2*	
moyenne :		3.00						

organização-planejamento	:	1	:	0*	1*			
otimismo	:	1	:	0*	0*	1*		
paciência	:	3	:	0*	0*	1*	1*	1*
palavra	:	1	:	1*				
parceria	:	7	:	4*	0*	1*	0*	2*
moyenne :		2.43						
participação	:	10	:	2*	2*	0*	3*	3*
moyenne :		3.30						
partilha	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
pensamento-político	:	4	:	0*	0*	0*	0*	4*
pensar	:	1	:	1*				
perigosa	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
persistência	:	1	:	1*				
pesquisa	:	9	:	4*	2*	1*	0*	2*
moyenne :		2.33						
planejamento	:	32	:	7*	11*	5*	5*	4*
moyenne :		2.63						
plano-carreira	:	1	:	0*	0*	1*		
poder-decidir	:	30	:	11*	4*	3*	9*	3*
moyenne :		2.63						
ponderação	:	1	:	0*	0*	1*		
possibilidade	:	1	:	1*				
possível	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
preparo	:	3	:	0*	2*	1*		
princípio-necessário	:	1	:	1*				
princípio-ético	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
processo-auto-conhecimento	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
produção-coletiva	:	2	:	0*	2*			
profissionalismo	:	14	:	1*	2*	5*	5*	1*
moyenne :		3.21						
projeto-coletivo	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
prática	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
práxis	:	1	:	0*	1*			
querer	:	1	:	0*	0*	1*		
real	:	1	:	1*				
realização	:	12	:	2*	0*	3*	4*	3*
moyenne :		3.50						

realização-responsável	:	1	:	0*	1*				
reavaliação	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*	
reciclagem	:	3	:	0*	1*	0*	1*	1*	
recursos-materiais	:	3	:	0*	0*	2*	0*	1*	
reflexão-crítica	:	23	:	9*	4*	4*	4*	2*	
moyenne :		2.39							
regras	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*	
relativa	:	3	:	0*	1*	1*	0*	1*	
relativa-possível	:	1	:	0*	1*				
replanejamento	:	9	:	1*	3*	1*	3*	1*	
moyenne :		3.00							
resolver-problemas	:	3	:	1*	1*	0*	1*		
respeito	:	23	:	6*	8*	5*	3*	1*	
moyenne :		2.35							
responsabilidade	:	64	:	13*	19*	15*	7*	10*	
moyenne :		2.72							
resultados-positivos	:	2	:	0*	0*	1*	1*		
sabedoria	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
saber-direitos	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*	
segurança	:	4	:	0*	0*	2*	1*	1*	
sensatez	:	1	:	0*	0*	1*			
ser-respeitado	:	1	:	0*	1*				
ser-verdadeiro	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*	
socialização	:	1	:	0*	0*	1*			
solidariedade	:	1	:	0*	1*				
teoria-prática	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
ter-vez	:	1	:	0*	1*				
ter-voz	:	2	:	1*	0*	0*	1*		
tolerância	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
trabalhar-diferenças	:	4	:	0*	1*	1*	2*		
trabalhar-realidade	:	1	:	0*	1*				
trabalho-coletivo	:	13	:	3*	2*	4*	3*	1*	
moyenne :		2.77							
trabalho-sério	:	1	:	0*	1*				
tranquilidade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	

transformation	:	1	:	1*								
transparência	:	4	:	0*	0*	0*	2*	2*				
troca	:	5	:	0*	1*	4*						
moyenne :		2.80										
troca-intelectual	:	1	:	0*	0*	1*						
trocar-saberes	:	1	:	1*								
técnica	:	1	:	0*	0*	0*	1*					
união	:	1	:	0*	0*	0*	1*					
utopia	:	1	:	1*								
valiosa	:	1	:	0*	0*	1*						
verba	:	1	:	1*								
verdade	:	1	:	1*								
visão-crítica	:	2	:	1*	0*	0*	1*					
vocação	:	2	:	1*	1*							
vontade	:	9	:	2*	2*	2*	2*	1*				
moyenne :		2.78										
voz-opinar	:	1	:	0*	0*	1*						
voz-vez	:	1	:	0*	1*							
ética	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*				
DISTRIBUTION TOTALE	:	930	:	201*	201*	200*	187*	141*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 218  
 Nombre total de mots cites : 930

moyenne generale : 2.86

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	101	101	10.9 %	930 100.0 %
2	*	48	197	21.2 %	829 89.1 %
3	*	18	251	27.0 %	733 78.8 %
4	*	10	291	31.3 %	679 73.0 %
5	*	5	316	34.0 %	639 68.7 %
6	*	6	352	37.8 %	614 66.0 %
7	*	5	387	41.6 %	578 62.2 %
8	*	2	403	43.3 %	543 58.4 %
9	*	5	448	48.2 %	527 56.7 %
10	*	2	468	50.3 %	482 51.8 %
11	*	1	479	51.5 %	462 49.7 %

12 *	1	491	52.8 %	451	48.5 %
13 *	2	517	55.6 %	439	47.2 %
14 *	2	545	58.6 %	413	44.4 %
17 *	1	562	60.4 %	385	41.4 %
23 *	2	608	65.4 %	368	39.6 %
26 *	2	660	71.0 %	322	34.6 %
30 *	1	690	74.2 %	270	29.0 %
32 *	1	722	77.6 %	240	25.8 %
57 *	1	779	83.8 %	208	22.4 %
64 *	1	843	90.6 %	151	16.2 %
87 *	1	930	100.0 %	87	9.4 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 13

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq$  22

et

le Rang Moyen  $<$  2,8

competência	26	2,654
compromisso	57	2,719
liberdade	87	2,299
planejamento	32	2,625
poder-decidir	30	2,633
reflexão-crítica	23	2,391
respeito	23	2,348
responsabilidade	64	2,719

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq$  22

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

conhecimento	26	2,808
--------------	----	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $<$  22

et

le Rang Moyen  $<$  2,8

construção-individual-coletiva	14	2,500
criatividade	17	2,765
trabalho-coletivo	13	2,769

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $<$  22

et

le Rang Moyen  $\geq$  2,8

iniciativa	13	3,077
profissionalismo	14	3,214

**ANEXO B – Relatórios produzidos pelo software EVOC para comparação entre as evocações produzidas por professores regentes e professores especialistas**

```

la colonne de selection est : 2
  les codes selectionnes sont : 1
fichier initial : rsa.txt
fichier sous-population : regente.txt
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 200
    nombre de lignes selectionnees : 100
fichier initial : rsa.IDE
fichier sous-population : regente.IDE
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 200
    nombre de lignes selectionnees : 100
fichier initial : rsa.tm2
fichier sous-population : regente.tm2
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 930
    nombre de lignes selectionnees : 474
fichier initial : rsa.tm3
fichier sous-population : regente.tm3
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 930
    nombre de lignes selectionnees : 474

```

```

la colonne de selection est : 2
  les codes selectionnes sont : 2
fichier initial : rsa.txt
fichier sous-population : especialista.txt
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 200
    nombre de lignes selectionnees : 100
fichier initial : rsa.IDE
fichier sous-population : especialista.IDE
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 200
    nombre de lignes selectionnees : 100
fichier initial : rsa.tm2
fichier sous-population : especialista.tm2
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 930
    nombre de lignes selectionnees : 456
fichier initial : rsa.tm3
fichier sous-population : especialista.tm3
fin de la selection
  nombre de lignes du fichier initial : 930
    nombre de lignes selectionnees : 456

```

```

fichier initial 1 : especialista.IDE
fichier initial 2 : regente.IDE
Nombre de mots differents : 169 178

```

```

Decompte des mots n'appartenant qu'a un fichier
Nombre de mots uniquement dans le fichier 1 : 72
Nombre de mots uniquement dans le fichier 2 : 80
Nombre de mots commun aux deux fichiers : 98

```

Nombre de mots de frequence > 5 uniquement dans le fichier 1 : 7  
 Nombre de mots de frequence > 5 uniquement dans le fichier 2 : 14  
 Nombre de mots de frequence > 5 commun aux deux fichiers : 14

Liste des mots uniquement dans le fichier 1 especialista.IDE

1 absoluta-irreal  
 1 administrativo-legal  
 2 atualização-conhecimento  
 2 audácia  
 3 auto-avaliação  
 1 avaliação-diagnóstica  
 1 ação-planejada  
 2 ações-responsáveis  
 1 capacidade-intelectual  
 1 compreensão  
 2 compromisso-coletivo  
 1 compromisso-social  
 1 conhecer-realidade  
 1 consciência-político-pedagógica  
 1 coragem  
 1 criar-possibilidades  
 1 descentralização  
 2 dinamismo  
 2 discernimento  
 2 discurso-político  
 1 dominar-conteudos  
 1 educar  
 1 equilíbrio  
 1 essencial  
 1 facilitação  
 1 formação-política  
 2 ideal-politizado  
 1 individualidade-coletividade  
 1 inexistente  
 1 intercâmbio  
 1 investimento  
 1 ir-vir  
 1 irreal  
 2 liberdade-escolha  
 1 liberdade-limite  
 1 liberdade-realização  
 1 limitada  
 1 não-realizável  
 1 não-submissão  
 1 não-subserviência  
 3 opinião-diferente  
 1 pensar  
 1 plano-carreira  
 1 política-pedagógica  
 1 ponderação  
 1 possibilidade  
 2 possível  
 1 princípio-necessário  
 1 princípio-ético  
 1 projeto-coletivo  
 1 projetos-coletivos  
 2 prática  
 1 práxis  
 1 querer



1 real  
 1 realização-responsável  
 1 relativa-possível  
 3 resolver-problemas  
 5 respeitar-diferenças  
 1 ser-respeitado  
 1 socialização  
 1 solidariedade  
 1 teoria-prática  
 1 ter-vez  
 1 tolerância  
 1 transformação  
 1 trocar-saberes  
 1 união  
 1 utopia  
 1 voz-vez  
 1 ética

Liste des mots uniquement dans le fichier 2 regente.IDE

1 acreditar  
 1 alegria  
 1 aperfeiçoamento  
 1 aprimoramento  
 1 atender-necessidades  
 1 auto-confiança  
 2 autoridade  
 2 avaliar-processo  
 1 avaliar-sem-pressões  
 1 avaliação-criteriosa  
 1 capacitação  
 1 classificação  
 1 compartilhar-projetos  
 1 compromisso-político  
 1 compromisso-transformação  
 1 condição-necessária  
 2 conhecer-turma  
 1 controlar-turma  
 1 convicção  
 2 crítica  
 1 dedicação-respeito  
 1 descoberta  
 2 desejada  
 1 desenvolver-projetos  
 2 disciplina  
 2 discordar  
 4 dominar-conteúdos  
 1 elaboração  
 1 empenho  
 1 ensinar-aprender  
 1 escolher-instrumentos-avaliativos  
 1 escolher-livros  
 2 espaço  
 1 espontaneidade  
 1 exercício-docente  
 1 fundamental  
 1 ideal  
 1 identificar-realidade  
 1 imprescindível  
 1 incentivo

1 indispensável  
 1 individualidade-responsabilidade  
 2 inovação  
 1 intelectual  
 1 interesse  
 1 liberdade-execução  
 2 liderança  
 1 metodológica  
 1 negociação  
 2 não-controle  
 1 não-gerenciar-verbas  
 1 objetivos-ideológicos  
 1 observação  
 1 opinar-sobre-gastos  
 1 organização-planejamento  
 1 otimismo  
 1 palavra  
 2 partilha  
 1 perigosa  
 1 persistência  
 1 processo-auto-conhecimento  
 2 reavaliação  
 3 reciclagem  
 3 recursos-materiais  
 3 relativa  
 1 respeitar-direitos  
 1 respeitar-regras  
 1 responsabilidade-moral  
 1 sabedoria  
 1 sensatez  
 1 teórica  
 1 trabalhar-realidade  
 1 trabalho-sério  
 1 tranquilidade  
 1 técnica  
 1 valiosa  
 1 verba  
 1 verdade  
 2 visão-crítica  
 1 voz-opinar

Liste des mots communs aux deux fichiers

1 1 amor  
 4 5 aprendizagem  
 1 4 atitude  
 1 2 autenticidade  
 1 1 auto-formação  
 2 1 auto-reflexão  
 7 3 avaliação  
 3 1 bem-comum  
 1 1 busca-constante  
 1 1 buscar-soluções  
 5 4 capacitação-teórica  
 1 1 caráter  
 1 1 colaboração  
 2 1 coletividade  
 1 1 compartilhar  
 16 10 competência  
 17 32 compromisso  
 2 1 compromisso-social-político

3	1	condições-realização
1	1	conduta
3	6	confiança
9	15	conhecimento
1	1	conhecimento-discernimento
1	1	conquista
1	2	consciência-poliítica-pedagógica
1	1	consciência-política-pedagógica
7	7	construção-individual-coletiva
3	2	cooperação
10	7	criatividade
2	3	cumprir-deveres
6	1	decisão-compartilhada
3	1	dedicação
1	1	desburocratização
3	3	desejo
2	1	determinação
2	1	direito
6	1	diálogo
1	1	empatia
1	1	equipe
1	3	escolha
2	2	escolha-consciente
4	2	estudo-pesquisa
2	1	exercício-cidadania
3	1	experiência
1	1	fidelidade
2	2	flexibilidade
4	4	formação
2	1	gestão-participativa
1	2	ilusão
2	4	independência
1	1	individualidade
1	1	informação
8	5	iniciativa
1	2	intencionalidade
21	37	liberdade
1	2	liberdade-compromisso
1	2	liberdade-expressão
1	4	liberdade-metodológica
2	2	liberdade-planejamento
1	1	liberdade-regulamentada
2	4	liberdade-responsabilidade
2	2	motivação
3	3	mudança
2	1	necessidade
4	3	necessária
1	1	não-neutralidade
4	2	não-partidária
1	1	objetivos-comuns
4	2	organização
1	2	paciência
2	5	parceria
7	3	participação
2	2	pensamento-político
4	5	pesquisa
13	19	planejamento
14	16	poder-decidir
2	1	preparo
1	1	produção-coletiva

6	8	profissionalismo
9	3	realização
10	13	reflexão-crítica
1	1	regras
4	5	replanejamento
6	7	respeito
1	2	respeito-compromisso
30	31	responsabilidade
1	1	responsabilidade-compartilhada
1	1	resultados-positivos
1	1	saber-direitos
2	2	segurança
1	1	ser-verdadeiro
1	1	ter-voz
2	2	trabalhar-diferenças
5	8	trabalho-coletivo
2	2	transparência
2	3	troca
1	1	vocação
8	1	vontade

## CALCUL DES SPECIFICITES

mots commun aux deux listes :

mot : competência	16	10
mot : compromisso	17	32
mot spécifique supérieur fichier 2 : 1.35	compromisso	
mot spécifique inférieur fichier 1 : -1.39	compromisso	
différence supérieure à 10% t de Student =	2.07	compromisso
mot : conhecimento	9	15
mot : construção-individual-coletiva	7	7
mot : criatividade	10	7
mot : iniciativa	8	5
mot : liberdade	21	37
mot spécifique supérieur fichier 2 : 1.30	liberdade	
mot spécifique inférieur fichier 1 : -1.34	liberdade	
différence supérieure à 10% t de Student =	2.02	liberdade
mot : planejamento	13	19
mot : poder-decidir	14	16
mot : profissionalismo	6	8
mot : reflexão-crítica	10	13
mot : respeito	6	7
mot : responsabilidade	30	31
mot : trabalho-coletivo	5	8
fin de la comparaison		
nombre des evocations des fichiers initiaux :	451	479

**ANEXO C – Relatórios fornecidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelos professores regentes de turma**

fichier initial : C:\Documents and Settings\ANA\Meus documentos\Documents\regente.Tm2  
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
 Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\ANA\Meus documentos\Documents\regente.Tm2  
 ON CREE LE FICHER : C:\Documents and Settings\ANA\Meus documentos\Documents\regente.dis et C:\Documents and Settings\ANA\Meus documentos\Documents\regente.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS					
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
acreditar	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
alegria	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
amor	: 1 :	1*				
aperfeiçoamento	: 1 :	0*	0*	1*		
aprender-juntos	: 1 :	0*	1*			
aprendizagem	: 3 :	2*	0*	0*	1*	
aprendizagem-contínua	: 1 :	0*	1*			
aprimoramento	: 1 :	0*	1*			
atender-necessidades	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
atitude	: 4 :	1*	0*	2*	1*	
autenticidade	: 2 :	0*	0*	0*	2*	
auto-confiança	: 1 :	0*	1*			
auto-formação	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
auto-reflexão	: 1 :	0*	1*			
autoridade	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
avaliar-processo	: 2 :	0*	0*	0*	2*	
avaliar-sem-pessões	: 1 :	1*				
avaliação	: 3 :	1*	0*	0*	0*	2*
avaliação-criteriosa	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
bem-comum	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
busca-constante	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*

buscar-soluções	:	1	:	0*	0*	1*		
capacitação-teórica	:	5	:	1*	3*	0*	1*	
moyenne :		2.20						
caráter	:	1	:	1*				
classificação	:	1	:	0*	1*			
colaboração	:	1	:	0*	0*	1*		
coletividade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
compartilhar	:	1	:	1*				
compartilhar-projetos	:	1	:	0*	1*			
competência	:	9	:	2*	3*	2*	1*	1*
moyenne :		2.56						
competência-técnica	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
compromisso	:	31	:	6*	10*	5*	7*	3*
moyenne :		2.71						
compromisso-político	:	1	:	1*				
compromisso-social-político	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
compromisso-transformação	:	1	:	0*	0*	1*		
condição-necessária	:	1	:	0*	1*			
condições-realização	:	1	:	0*	0*	1*		
conduta	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
confiança	:	6	:	3*	0*	1*	2*	
moyenne :		2.33						
conhecer-turma	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
conhecimento	:	15	:	4*	2*	4*	5*	
moyenne :		2.67						
conhecimento-discernimento	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
conquista	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
consciência-crítica	:	1	:	1*				
consciência-política-pedagógic	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
construção	:	5	:	1*	0*	4*		
moyenne :		2.60						
construção-individual	:	1	:	1*				
construção-individual-coletiva	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
controlar-turma	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
convicção	:	1	:	0*	0*	1*		
cooperação	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*

criatividade	:	7	:	2*	1*	3*	1*
moyenne :		2.43					
crítica	:	2	:	0*	1*	1*	
cumprir-deveres	:	3	:	0*	2*	0*	1*
decisão	:	1	:	0*	0*	1*	
dedicação	:	1	:	0*	0*	0*	1*
dedicação-respeito	:	1	:	0*	0*	0*	1*
desburocratização	:	1	:	1*			
descoberta	:	1	:	0*	0*	0*	1*
desejada	:	2	:	1*	0*	0*	1*
desejo	:	3	:	1*	0*	1*	1*
desenvolver-projetos	:	1	:	0*	0*	0*	1*
determinação	:	1	:	0*	1*		
direito	:	1	:	0*	0*	1*	
disciplina	:	2	:	0*	2*		
discordar	:	2	:	0*	0*	1*	1*
diálogo	:	1	:	0*	0*	0*	1*
dominar-conteúdos	:	4	:	1*	1*	2*	
elaboração	:	1	:	0*	1*		
empatia	:	1	:	0*	0*	0*	1*
empenho	:	1	:	1*			
ensinar-aprender	:	1	:	0*	0*	1*	
equipe	:	1	:	0*	0*	0*	1*
escolha	:	3	:	0*	0*	0*	3*
escolha-consciente	:	2	:	1*	0*	1*	
escolher-instrumentos-avaliati	:	1	:	0*	0*	1*	
escolher-livros	:	1	:	0*	0*	1*	
espaço-ideal	:	2	:	0*	1*	0*	1*
espontaneidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*
essencial	:	1	:	0*	0*	1*	
estudo-pesquisa	:	1	:	0*	1*		

exercício-cidadania	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
exercício-docente	:	1	:	1*				
experiência	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
fidelidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
flexibilidade	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
formação	:	4	:	1*	0*	1*	2*	
fundamental	:	1	:	1*				
gestão	:	1	:	0*	0*	1*		
identificar-realidade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
ilusão	:	2	:	0*	1*	0*	0*	1*
imprescindível	:	1	:	1*				
incentivo	:	1	:	0*	1*			
independência	:	4	:	0*	0*	0*	2*	2*
indispensável	:	1	:	0*	0*	1*		
individualidade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
individualidade-responsabilida	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
informação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
iniciativa	:	4	:	1*	1*	1*	0*	1*
inovação	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
intencionalidade	:	2	:	0*	1*	1*		
interesse	:	1	:	0*	0*	1*		
liberdade	:	35	:	12*	10*	4*	4*	5*
moyenne : 2.43								
liberdade-compromisso	:	2	:	1*	0*	1*		
liberdade-execução	:	1	:	0*	1*			
liberdade-expressão	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
liberdade-metodológica	:	5	:	1*	1*	2*	0*	1*
moyenne : 2.80								
liberdade-planejamento	:	2	:	1*	1*			
liberdade-regulamentada	:	1	:	1*				
liberdade-responsabilidade	:	4	:	1*	3*			
liderança	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*



motivação	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
mudança	:	3	:	0*	0*	0*	2*	1*
necessidade	:	1	:	0*	1*			
necessária	:	3	:	0*	2*	0*	1*	
negociação	:	1	:	0*	1*			
não-controle	:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
não-gerenciar-verbas	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
não-neutralidade	:	1	:	0*	1*			
não-partidária	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
objetivos	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
objetivos-ideológicos	:	1	:	0*	1*			
observação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
opinar-sobre-gastos	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
organização	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
organização-planejamento	:	1	:	0*	1*			
otimismo	:	1	:	0*	0*	1*		
paciência	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
palavra	:	1	:	1*				
parceria	:	5	:	2*	0*	1*	0*	2*
participação	:	3	:	1*	0*	0*	1*	1*
partilha	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
pensamento-político	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
perigosa	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
persistência	:	1	:	1*				
pesquisa	:	5	:	2*	1*	1*	0*	1*
planejamento	:	18	:	5*	5*	4*	3*	1*
poder-decidir	:	16	:	6*	2*	1*	5*	2*
preparo	:	1	:	0*	1*			
processo-auto-conhecimento	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
produção	:	1	:	0*	1*			

profissionalismo	:	8	:	1*	1*	2*	3*	1*
moyenne :		3.25						
realização	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
reavaliação	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
reciclagem	:	3	:	0*	1*	0*	1*	1*
recursos-materiais	:	3	:	0*	0*	2*	0*	1*
reflexão	:	4	:	0*	1*	2*	0*	1*
reflexão-crítica	:	9	:	3*	2*	2*	2*	
moyenne :		2.33						
regras	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
relativa	:	3	:	0*	1*	1*	0*	1*
replanejamento	:	5	:	1*	2*	1*	0*	1*
moyenne :		2.60						
respeitar-direitos	:	1	:	1*				
respeitar-regras	:	1	:	0*	1*			
respeito	:	7	:	1*	3*	2*	0*	1*
moyenne :		2.57						
respeito-compromisso	:	2	:	1*	1*			
responsabilidade	:	31	:	6*	8*	8*	4*	5*
moyenne :		2.81						
responsabilidade-compartilhada	:	1	:	0*	0*	1*		
responsabilidade-moral	:	1	:	0*	0*	1*		
resultados-positivos	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
sabedoria	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
saber-direitos	:	1	:	0*	0*	1*		
segurança	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
sensatez	:	1	:	0*	0*	1*		
ser-verdadeiro	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
ter-voz	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
trabalhar-diferenças	:	2	:	0*	1*	1*		
trabalhar-realidade	:	1	:	0*	1*			
trabalho-coletivo	:	8	:	1*	1*	3*	2*	1*
moyenne :		3.13						
trabalho-sério	:	1	:	0*	1*			
tranquilidade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
transparência	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*

troca	:	2	:	0*	1*	1*						
troca-intelectual	:	1	:	0*	0*	1*						
valiosa	:	1	:	0*	0*	1*						
verba	:	1	:	1*								
verdade	:	1	:	1*								
visão-crítica	:	2	:	1*	0*	0*	1*					
vocação	:	1	:	1*								
vontade	:	1	:	0*	0*	0*	1*					
voz-opinar	:	1	:	0*	0*	1*						
DISTRIBUTION TOTALE			:	469	:	100*	100*	100*	92*	77*		
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*							
Nombre total de mots differents : 180												
Nombre total de mots cites : 469												

moyenne generale : 2.88

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations	et	cumul inverse
1 *	108	108	23.0 %	469	100.0 %
2 *	35	178	38.0 %	361	77.0 %
3 *	11	211	45.0 %	291	62.0 %
4 *	7	239	51.0 %	258	55.0 %
5 *	6	269	57.4 %	230	49.0 %
6 *	1	275	58.6 %	200	42.6 %
7 *	2	289	61.6 %	194	41.4 %
8 *	2	305	65.0 %	180	38.4 %
9 *	2	323	68.9 %	164	35.0 %
15 *	1	338	72.1 %	146	31.1 %
16 *	1	354	75.5 %	131	27.9 %
18 *	1	372	79.3 %	115	24.5 %
31 *	2	434	92.5 %	97	20.7 %
35 *	1	469	100.0 %	35	7.5 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement:

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 7

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 19

et

le Rang Moyen < 2,9

compromisso

31

2,710

liberdade	35	2,429
responsabilidade	31	2,806

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 19$   
 et  
 le Rang Moyen  $\geq 2,9$

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 19$   
 et  
 le Rang Moyen  $< 2,9$

competência	9	2,556
conhecimento	15	2,667
criatividade	7	2,429
planejamento	18	2,444
poder-decidir	16	2,688
reflexão-crítica	9	2,333
respeito	7	2,571

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 19$   
 et  
 le Rang Moyen  $\geq 2,9$

profissionalismo	8	3,250
trabalho-coletivo	8	3,125

**ANEXO D – Relatórios produzidos pelo software EVOC sobre as evocações produzidas pelos professores especialistas**

```
fichier initial : C:\Documents and Settings\ANA\Meus
documentos\Documents\especialista.Tm2
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\ANA\Meus
documentos\Documents\especialista.Tm2
ON CREE LE FICHER : C:\Documents and Settings\ANA\Meus
documentos\Documents\especialista.dis et C:\Documents and
Settings\ANA\Meus documentos\Documents\especialista.tm3
```

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS					
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
absoluta-irreal	: 1 :	1*				
administrativo-legal	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
amor	: 1 :	1*				
aprendizagem	: 4 :	2*	0*	0*	1*	1*
atitude	: 1 :	0*	1*			
atualização-conhecimento	: 2 :	0*	2*			
audácia	: 2 :	0*	0*	1*	0*	1*
autenticidade	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
auto-avaliação	: 3 :	1*	1*	0*	0*	1*
auto-formação	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
auto-reflexão	: 2 :	0*	0*	1*	1*	
avaliação	: 7 :	1*	0*	2*	0*	4*
moyenne : 3.86						
avaliação-diagnóstica	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
ação-planejada	: 1 :	1*				
ações-responsáveis	: 2 :	0*	0*	0*	0*	2*
bem-comum	: 3 :	0*	1*	2*		
busca-constante	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
buscar-soluções	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
capacidade-intelectual	: 1 :	0*	0*	1*		
capacitação-teórica	: 5 :	1*	1*	2*	0*	1*
moyenne : 2.80						
caráter	: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*

colaboração	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
coletividade	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
compartilhar	:	1	:	1*				
competência	:	16	:	3*	4*	6*	2*	1*
moyenne :		2.63						
compreensão	:	1	:	0*	1*			
compromisso	:	23	:	4*	6*	7*	4*	2*
moyenne :		2.74						
condições-realização	:	3	:	0*	0*	2*	1*	
conduta	:	1	:	1*				
confiança	:	3	:	0*	0*	0*	0*	3*
conhecer-realidade	:	1	:	0*	0*	1*		
conhecimento	:	10	:	2*	2*	2*	4*	
moyenne :		2.80						
conquista	:	1	:	1*				
consciência-política-pedagógic	:	4	:	3*	0*	0*	1*	
construção-individual-coletiva	:	7	:	2*	2*	2*	1*	
moyenne :		2.29						
cooperação	:	3	:	0*	1*	1*	0*	1*
coragem	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
criar-possibilidades	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
criatividade	:	10	:	3*	2*	0*	2*	3*
moyenne :		3.00						
cumprir-deveres	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
decisão-compartilhada	:	6	:	0*	2*	2*	2*	
moyenne :		3.00						
dedicação	:	3	:	0*	2*	1*		
desburocratização	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
descentralização	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
desejo	:	3	:	1*	0*	1*	1*	
determinação	:	2	:	0*	1*	0*	1*	
dinamismo	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
direito	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
discernimento	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
discurso-político	:	2	:	1*	0*	1*		
diálogo	:	6	:	1*	3*	2*		
moyenne :		2.17						

dominar-conteúdos	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
educar	:	1	:	1*				
empatia	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
equilíbrio	:	1	:	0*	1*			
equipe	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
escolha-consciente	:	3	:	0*	1*	1*	1*	
essencial	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
estudo-pesquisa	:	4	:	0*	2*	1*	1*	
exercício-cidadania	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
experiência	:	3	:	0*	1*	1*	0*	1*
facilitação	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
fidelidade	:	1	:	0*	0*	1*		
flexibilidade	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
formação	:	4	:	2*	0*	0*	1*	1*
formação-política	:	1	:	0*	0*	1*		
gestão-participativa	:	2	:	0*	2*			
ideal-politizado	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
ilusão	:	1	:	0*	1*			
independência	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
individualidade	:	1	:	0*	0*	1*		
individualidade-coletividade	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
inexistente	:	1	:	0*	0*	1*		
informação	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
iniciativa	:	9	:	0*	1*	6*	1*	1*
moyenne :		3.22						
intencionalidade	:	1	:	0*	1*			
intercâmbio	:	1	:	1*				
investimento	:	1	:	0*	0*	1*		
ir-vir	:	1	:	0*	0*	1*		
irreal	:	1	:	0*	1*			
liberdade	:	34	:	10*	12*	7*	4*	1*
moyenne :		2.24						
limitada	:	1	:	0*	1*			

motivação	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*
mudança	:	3	:	1*	0*	1*	1*	
necessidade	:	2	:	1*	1*			
necessária	:	4	:	1*	0*	1*	1*	1*
não-neutralidade	:	1	:	0*	0*	1*		
não-partidária	:	4	:	3*	0*	0*	1*	
não-realizável	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
não-submissão	:	1	:	1*				
não-subserviência	:	1	:	1*				
objetivos-comuns	:	1	:	0*	0*	1*		
opinião-diferente	:	3	:	0*	1*	1*	1*	
organização	:	4	:	1*	0*	2*	1*	
paciência	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
parceria	:	2	:	2*				
participação	:	7	:	1*	2*	0*	2*	2*
moyenne :	3.29							
pensamento-político	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
pensar	:	1	:	1*				
pesquisa	:	4	:	2*	1*	0*	0*	1*
planejamento	:	14	:	2*	6*	1*	2*	3*
moyenne :	2.86							
plano-carreira	:	1	:	0*	0*	1*		
poder-decidir	:	14	:	5*	2*	2*	4*	1*
moyenne :	2.57							
ponderação	:	1	:	0*	0*	1*		
possibilidade	:	1	:	1*				
possível	:	2	:	1*	0*	0*	1*	
preparo	:	2	:	0*	1*	1*		
princípio-necessário	:	1	:	1*				
princípio-ético	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
produção-coletiva	:	1	:	0*	1*			
profissionalismo	:	6	:	0*	1*	3*	2*	
moyenne :	3.17							
projeto-coletivo	:	2	:	1*	0*	0*	1*	



prática	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
práxis	:	1	:	0*	1*			
querer	:	1	:	0*	0*	1*		
real	:	1	:	1*				
realização	:	10	:	2*	0*	2*	4*	2*
moyenne :		3.40						
realização-responsável	:	1	:	0*	1*			
reflexão-crítica	:	10	:	6*	1*	0*	2*	1*
moyenne :		2.10						
regras	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
relativa-possível	:	1	:	0*	1*			
replanejamento	:	4	:	0*	1*	0*	3*	
resolver-problemas	:	3	:	1*	1*	0*	1*	
respeito	:	12	:	3*	3*	3*	3*	
moyenne :		2.50						
responsabilidade	:	31	:	7*	11*	5*	3*	5*
moyenne :		2.61						
resultados-positivos	:	1	:	0*	0*	1*		
saber-direitos	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
segurança	:	2	:	0*	0*	1*	1*	
ser-respeitado	:	1	:	0*	1*			
ser-verdadeiro	:	1	:	1*				
socialização	:	1	:	0*	0*	1*		
solidariedade	:	1	:	0*	1*			
teoria-prática	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
ter-vez	:	1	:	0*	1*			
ter-voz	:	1	:	1*				
tolerância	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
trabalhar-diferenças	:	2	:	0*	0*	0*	2*	
trabalho-coletivo	:	5	:	2*	1*	1*	1*	
moyenne :		2.20						
transformação	:	1	:	1*				
transparência	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
troca	:	2	:	0*	0*	2*		
trocar-saberes	:	1	:	1*				

união	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
utopia	:	1	:	1*							
vocação	:	1	:	0*	1*						
vontade	:	8	:	2*	2*	2*	1*	1*			
moyenne :		2.63									
voz-vez	:	1	:	0*	1*						
ética	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*			
DISTRIBUTION TOTALE	:	456	:	101*	100*	98*	93*	64*			
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*					

Nombre total de mots differents : 148  
 Nombre total de mots cites : 456

moyenne generale : 2.82

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	78	78	17.1 %	456 100.0 %
2 *	28	134	29.4 %	378 82.9 %
3 *	12	170	37.3 %	322 70.6 %
4 *	9	206	45.2 %	286 62.7 %
5 *	2	216	47.4 %	250 54.8 %
6 *	3	234	51.3 %	240 52.6 %
7 *	3	255	55.9 %	222 48.7 %
8 *	1	263	57.7 %	201 44.1 %
9 *	1	272	59.6 %	193 42.3 %
10 *	4	312	68.4 %	184 40.4 %
12 *	1	324	71.1 %	144 31.6 %
14 *	2	352	77.2 %	132 28.9 %
16 *	1	368	80.7 %	104 22.8 %
23 *	1	391	85.7 %	88 19.3 %
31 *	1	422	92.5 %	65 14.3 %
34 *	1	456	100.0 %	34 7.5 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :  
 au Mot  
 à sa Fréquence  
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 14

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 15  
 et  
 le Rang Moyen < 2,8

competência	16	2,625
compromisso	23	2,739
liberdade	34	2,235

responsabilidade	31	2,613
------------------	----	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $\geq 15$   
et  
le Rang Moyen  $\geq 2,8$

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 15$   
et  
le Rang Moyen  $< 2,8$

poder-decidir	14	2,571
---------------	----	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence  $< 15$   
et  
le Rang Moyen  $\geq 2,8$

planejamento	14	2,857
--------------	----	-------