UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

VIVIANE DE BONA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

RECIFE
2014

VIVIANE DE BONA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lícia de Souza Leão Maia

RECIFE

2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

B697r Bona, Viviane de.
Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente / Viviane de Bona. – Recife: O autor, 2014.
261 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Lícia de Souza Leão Maia..
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Representações sociais. 2. Autonomia escolar. 3. Prática docente. 4. Tecnologia educacional. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Maia, Lícia de Souza Leão. II. Título.

302 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-58)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE DE BONA

TESE DE DOUTORADO

TÍTULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Lícia de Souza Leão Maia
1ª Examinadora/Presidente

_____
Prof.ª Dr.ª Cleonice Pereira dos Santos Camino
2ª Examinadora

_____
Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
3ª Examinadora

_____
Prof. Dr. Marcelo Sabbatini
4º Examinador

_____
Prof.ª Dr.ª Laêda Bezerra Machado
5ª Examinadora

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

Recife, 27 de agosto de 2014

Ao meu filho, Marcus Vinícius e

Ao meu esposo, Marco Aurélio.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa percebo que além do crescimento acadêmico essa experiência permitiu a construção e fortalecimento de laços afetivos com pessoas que já existiam ou que simplesmente cruzam nossos caminhos e deixam o percurso mais leve. Então, chega o momento de agradecer:

A Deus, que certamente sempre me fortaleceu para que pudesse dar continuidade ao que me propus.

À professora Lícia Maia, pela forma acolhedora e pela atenção dedicada não só academicamente. Muito mais que orientação, pela contribuição na minha preparação como professora e pesquisadora. Por ter acreditado e incentivado na passagem do mestrado para o doutorado. Foi uma parceria de 6 anos que me faz tornar pública a grande admiração pela senhora!

Ao meu filho Marcus Vinícius, que cresceu acompanhando a mãe estudante/pesquisadora. Você é a razão maior da minha vida!

Ao meu esposo Marco Aurélio, um incentivador constante. Obrigada por mais do que ninguém acreditar em mim e não permitir que desistisse de continuar trilhando esse caminho. Agradeço também pela dedicação ao nosso filho.

Aos meus pais, Vilmar e Terezinha, que são minha base e sempre incentivaram e se orgulharam com minhas conquistas.

À minha irmã Katia, sempre feliz por minhas vitórias.

À minha sobrinha Jennifer, pelo auxilio na transcrição das entrevistas.

Ao meu irmão George que mesmo distante acompanha e vibra com o meu crescimento.

A Elisângela Bastos pela parceria estabelecida e pela força compartilhada. Vencemos juntas!

À querida Renata Lima pela amizade construída.

Aos amigos da equipe de Avaliação do UCA em Pernambuco, Gilce Zarzar, Bruno Souza, Katia Cilene, em especial Diógenes Maclyne, pelas trocas de conhecimento e boas energias transmitidas.

A Renata Lira, Edclécia Reino e Karina Vasconcellos grandes presentes que a JIRS me trouxe.

A Sandra Gomes pelo constante carinho demonstrado.

A Elge pela paciência na escuta de minhas ansiedades e pelo cuidado com meu filho e meu lar.

A Dayse Rodrigues sempre disponível e demais colegas de orientação Valdirene Moura, Lúcia Bahia, Sandrinha e Kiara pela busca de novos conhecimentos e pelo companheirismo do grupo.

A Evanilson Landin pela disponibilidade na aplicação dos questionários no interior do estado.

À Professora Rosinalda Teles que permitiu a coleta de dados durante as formações.

Ao professor Fabrice Vandebrouck que gentilmente me recebeu em seu país, contribuindo na fase inicial desta pesquisa.

Ao Professor Alfredo Gomes pela possibilidade de crescimento e confiança.

À Professora Fátima Santos que muito incentivou (academicamente e pessoalmente) na minha formação como pesquisadora.

À Professora Conceição Carrilho pelo gentil acolhimento em seu grupo de estudo.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Professora Cleonice Camino, Professora Laêda Machado, Professor Marcelo Sabbatini e Professora Zélia Porto pelas valiosas contribuições que auxiliaram na concretização deste trabalho.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, que abriram as portas de suas salas de aula colaborando com a constituição deste trabalho, sem vocês ele não existiria.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais de autonomia compartilhadas por professores de escola pública, identificando suas relações com o uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC na prática docente. Difundiram-se discussões em torno do conceito de autonomia sendo defendido como princípio educacional tanto do professor quanto do aluno, em prol da consolidação de uma sociedade democrática onde o ser humano assume o papel de protagonista da construção social. Correspondendo a isso, cada vez mais presente no cotidiano escolar, o uso das tecnologias neste contexto é apontado como proporcionador do desenvolvimento de um sujeito autônomo. Tomando como referências teórico-metodológicas a teoria das representações sociais, mais especificamente a abordagem estrutural, a pesquisa se constituiu a partir de dois estudos empíricos. O estudo 1 foi destinado à identificação do conteúdo e estrutura das representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por 421 professores do estado de Pernambuco. Os dados foram coletados por meio de teste de associação livre e analisados com o auxílio dos *softwares* Trideux e Evoc, e ainda da Análise de Conteúdo. A análise do campo semântico de autonomia e autonomia docente nos mostra que o conteúdo dessas representações sociais é composto por elementos provenientes da moral, do social, do intelectual, do afetivo e do profissional. De forma geral, os professores atribuem como elementos centrais da autonomia: a liberdade, a responsabilidade, a independência, a segurança, a decisão, a capacidade, a liderança. Na representação social de autonomia docente além destes elementos, os professores evidenciam aspectos de uma dimensão profissional-pedagógica relacionada ao conhecimento, ao planejamento e ao compromisso. Neste sentido, a autonomia docente se refere a dois momentos: aquele em que se planeja, escolhendo suas ações e os conteúdos estando mais relacionados aos aspectos cognitivos; aquele que se refere aos aspectos mediativos, a forma de agir perante os alunos e seu posicionamento na dinâmica da sala de aula. No estudo 2, buscamos identificar as relações existentes entre essas representações e o uso das tecnologias em sala de aula. Neste estudo focamos especificamente a prática de 12 professores e realizamos a análise dos dados obtidos por meio de observações, questionários e entrevistas, orientados pelos resultados do estudo 1. Verificamos que a maior presença das TIC na escola começa a constituir novos cenários educacionais. Os docentes descrevem as mudanças que estão acontecendo entre os papeis de alunos e professores, pela mobilidade, possibilidade de interação e acesso aos conteúdos proporcionados por estes recursos. As práticas dos professores com uso das tecnologias refletem os elementos das representações sociais de autonomia que compartilham. Dentre eles, estiveram mais presentes a liberdade para decidir e para construir conhecimentos, orientando sua postura perante os alunos.

Palavras-chave: Autonomia. Representações Sociais. Tecnologias da informação e comunicação. Prática docente.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser les représentations sociales d'autonomie partagés par les professeurs des écoles publiques, en identifiant ses relations avec l'usage des technologies de l'information et de la communication - TIC dans la pratique avec l'enseignant. Il y a eu des diffusions autour du concept de l'autonomie qui a été défendu comme principe éducationnel de la part du professeur comme de la part de l'élève, en envisageant la consolidation d'une société démocrate où l'être humain prendre à soi le rôle de protagoniste de la construction social. Ce qui correspond à, chaque foi plus présent au quotidien scolaire, l'usage des technologies dans ce contexte est montré comme ce qui proportionne le développement d'un sujet autonome. En prenant comme référence théorique - méthodologique la théorie des représentations sociales, plus spécifiquement l'abordage structural, la recherche s'est constitué à partir de deux études empiriques. L'étude 1 a été destiné à l'identification du contenue et à l'structure des représentations sociales de l'autonomie et à l'autonomie de l'enseignant partagé par 421 professeurs de l'état de Pernambuco. Les informations ont été ramassé par teste d'association livre et analysé avec l'aide des logiciels Trideux et Évoc, et encore l'analyse du contenue. L'analyse du champ sémantique de l'autonomie et l'autonomie de l'enseignant nous montre que le contenue de ses représentations sociales est composé par des éléments qui proviennent de la moral, du social, du intellectuel, du affectif et du professionnel. De forme général, les professeurs attribuent comme éléments central de l'autonomie: la liberté, la responsabilité, l'indépendance, la sécurité, la décision, la capacité, la direction. Dans la représentation social d'autonomie à l'enseignant au delà de ses éléments, les professeurs mettent en évidence les aspects d'une dimension professionnel - pédagogique associé aux aspects cognitives; celui-ci qui se réfère aux aspects méditatif, la forme d'action devant les élèves et son attitude à la dynamique de la classe. Dans l'étude 2, nous avons chercher identifier les relations existantes entre ces représentations et l'usage des technologies en classe. Dans cette étude nous avons mis au point spécifiquement la pratique de 12 professeurs et nous avons réaliser l'analyse des données obtenues par les observations, des questionnaires et interviews, orientés par les résultats de l'étude 1. Nous avons vérifié que la plus grande présence des TIC à l'école commence a constitué les nouveaux scénario éducationnel. Les enseignant décrivent les changements qui soufrent aux rôles des élèves et des professeurs, par le mobilité, possibilités d'interaction et abord au contenue proportionnés par ses recours. Les pratiques des professeurs avec l'usage des technologies montrent les éléments des représentations sociales d'autonomie qui partagent. Entre elles, nous avons trouvé plus fréquemment la liberté pour décider et pour construire des connaissances, en orientant sa conduite devant les élèves.

Mots-Clés: Autonomia. Représentations sociales. Technologie de l’informations et communication. Pratique de l’enseignant.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the social representations of autonomy shared among public school teachers, in order to identify the relationships they establish with information and communication technologies – how is the ICT in the teaching practice. There are several discussions around the concept of autonomy, which is defended as an educational principle that must be present in both teachers and students. It should exist in order to consolidate a democratic society where the human being is able to play the role of the protagonist who constructs society. Corresponding to that is the use of technologies: more and more present in the school daily routine, such use is seen as an opportunity to develop an autonomous individual. The specific structural approach of the theory of social representations was the main theoric-methodological reference in the present research, which also constituted itself from two empirical studies. The first study was designated to identify the content and the structure from the social representations of autonomy, and from the teaching autonomy shared among 421 teachers in Pernambuco state. The data was collected through tests of free association; they were analyzed with the help of softwares such as Trideux, Evoc and Content Analysis. The examination of the semantic field of the concepts "autonomy" and "teachers' autonomy" showed us that the content of those social representations is made by elements whose origins are moral, social, intellectual, affectionate and professional. Generally, teachers see autonomy as composed by: freedom, responsibility, independence, security, decision, capacity and leadership. In the social representation of teachers' autonomy (besides the previous elements), teachers also made evident the importance of professional-pedagogic aspects, connected to knowledge, planning and commitment. In this sense, teachers' autonomy is referring to two different moments: that one when planning is made (by choosing actions and contents that prioritize cognitive aspects); and another one that refers to mediation (the way teachers should behave in front of students and with classroom dynamics). In the second study, we tried to identify the relationships existing among representations of autonomy and the use of technologies in the classroom. In this study, we will focus on the practice of 12 teachers, with whom we made a analysis of the data (obtained through observations, quizzes and interviews – oriented by the results of the first study). We verified that a bigger presence of ICT in schools has started to build new educational scenarios. Teachers describe the changes occurring in students' and teachers' roles because of mobility, and also because of the possibility of interactions and access to content brought by technology. Teachers' practices (with the use of technology) reflect the elements that belong to social representations of autonomy they share. Among them, the strongest element was the freedom given to teachers to decide and to build knowledge – with the aim of orienting their posture in front of students.

Keywords: Autonomy. Social representations. Information and communication technology. Teachers' practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema referente à prática docente situando os aspectos abordados na pesquisa. 39
Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa. 87
Figura 3 - Teste de associação livre de palavras. 91
Figura 4 - Mapa do Estado de Pernambuco. 94
Figura 5 - Quantitativo de professores de Recife e de outros municípios do estado de Pernambuco. 94
Figura 6 - Interface do banco de dados onde foram registrados todos os protocolos da pesquisa. 96
Figura 7 - Etapa de atuação dos professores participantes. 106
Figura 8 - Área de formação dos professores participantes. 106
Figura 9 - Protocolo preenchido pelo professor participante 225. Associação e atribuição de importância ao termo indutor Autonomia. 124
Figura 10 - Distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas ao termo indutor autonomia. 127
Figura 11 - Plano fatorial das palavras associadas à expressão autonomia com frequência superior ou igual a 9 e as variáveis projetadas: etapa de atuação, área de formação e tempo de atuação profissional dos professores participantes. CPF ≥ 10 Inércia acumulada: 44%. 137
Figura 12 - Distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas à expressão indutora autonomia docente. 155
Figura 13 - Plano fatorial das palavras associadas à expressão autonomia docente com frequência superior ou igual a 7 e as variáveis projetadas: etapa de atuação, área de formação e tempo de atuação profissional dos professores participantes. CPF ≥ 15. Inércia acumulada: 47,1%. 163
Figura 14 - Placa com orientações para o uso dos *tablets* na instituição B. 176
Figura 15 - Elementos nucleares das representações sociais de autonomia e autonomia docente. 183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social. 31
Quadro 2 - Lista com os projetos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para utilização das tecnologias nas escolas. 77
Quadro 3 - Lista com os projetos propostos pela Secretaria de Educação do Município do Recife para utilização das tecnologias nas escolas. 78
Quadro 4 - Municípios dos professores participantes da pesquisa. 93
Quadro 5 - Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo programa *Rangfreq.* 100
Quadro 6 - Idade dos participantes. 103
Quadro 7 - Rede de Ensino que os professores participantes possuem vínculo. 104
Quadro 8 - Etapa de atuação dos professores participantes da pesquisa. 104
Quadro 9 - Nível de formação dos participantes. 105
Quadro 10 - Área de formação dos professores participantes. 105
Quadro 11 - Tempo de experiência profissional 105
Quadro 12 - Palavras associadas ao termo indutor: Autonomia com frequência igual/superior a 4. 107
Quadro 13 - Categorização de todas as palavras associadas à autonomia. 111
Quadro 14 - Categoria Moral. 113
Quadro 15 - Categoria Social. 115
Quadro 16 - Categoria Intelectual. 117
Quadro 17 - Categoria Afetiva. 118
Quadro 18 - Categoria Profissional. 120
Quadro 19 - Estrutura das representações sociais de autonomia. 129
Quadro 20 - Categorização das palavras com frequência maior igual a 9. 132
Quadro 21 - Categorias dos elementos estruturais referentes à autonomia. 133
Quadro 22 - Frequência das categorias por quadrantes. 134
Quadro 23 - Palavras associadas pelos professores à expressão Autonomia Docente e que apresentam uma frequência igual ou superior a 4. 142
Quadro 24 - Categorização de todas as palavras associadas à autonomia docente. 144
Quadro 25 - Categoria Profissional. 151
Quadro 26 - Estrutura das representações sociais de autonomia docente. 157
Quadro 27 - Categorização das palavras com frequência maior igual a 7. 159
Quadro 28 - Categorias dos elementos estruturais referentes à autonomia docente. 160
Quadro 29 - Frequência das categorias por quadrantes. 161
Quadro 30 - Estruturas referentes a Autonomia e Autonomia Docente 165
Quadro 31 - Síntese do desenvolvimento das observações. 172
Quadro 32 - Quadro funcional das instituições participantes da pesquisa. 175
Quadro 33 - Perfil dos professores participantes do Estudo 2. 178
Quadro 34 - Há quanto tempo os professores usam computador nas atividades pessoais e de docência. 180
Quadro 35 - Atividades de docência em que os professores utilizam o computador. 180
Quadro 36 - Principais contribuições do computador ao trabalho de professor. 181
Quadro 37 - Observação professora P 01 A – Instituição A. 201
Quadro 38 - Observação professor P 02 A – Instituição A. 203
Quadro 39 - Observação professora P 03 A – Instituição A. 204
Quadro 40 - Observação professora P 04 B – Instituição B. 205
Quadro 41 - Observação professora P 05 B – Instituição B. 206

Quadro 42 - Observação professora P 06 B – Instituição B. 210
Quadro 43 - Observação professor P 07 B – Instituição B. 212
Quadro 44 - Observação professora P 08 C – Instituição C. 213
Quadro 45 - Observação professor P 09 C – Instituição C. 215
Quadro 46 - Observação professora P 10 C – Instituição C. 217
Quadro 47 - Observação professora P 11 C – Instituição D. 218
Quadro 48 - Observação professor P 12 C – Instituição D. 219
Quadro 49 - Atividades propostas pelos professores com apoio de recursos tecnológicos. .. 220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 O SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 22
1.1 A teoria das representações sociais 22
1.1.1 A noção de representações sociais 24
1.2 Enfoque estrutural das representações sociais 29
1.3 As representações sociais como fundamento da pesquisa 34
1.3.1 Relação entre as representações sociais e as práticas docentes 36
2 AUTONOMIA COMO CONCEITO CIENTÍFICO 41
2. 1 A obra de Jean Piaget: autonomia como princípio moral 41
2.1.1 O desenvolvimento da autonomia moral 42
2.1.2 Características gerais do conceito piagetiano de autonomia 46
2.2 Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia 48
2.2.1 A concepção problematizadora e libertadora 49
2.2.2 Pedagogia da autonomia 51
2.3 Autonomia de professores segundo José Contreras 58
2.4 Pontos de encontro entre as perspectivas teóricas discutidas no que se refere ao conceito de autonomia 63
3 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO 65
3.1 Dinâmica social e desenvolvimento tecnológico: a cibercultura 65
3.2 Tecnologia e educação: o Contexto Brasileiro 70
3.2.1 Estado de Pernambuco: tecnologias na escola 76
4 OBJETIVOS E REALIZAÇÃO DA PESQUISA 85
4.1 Objetivo geral 85
4.1.1 Objetivos específicos 85
4.2 O desenho metodológico da investigação 85
5 ESTUDO 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E DE AUTONOMIA DOCENTE 88
5.1 Estudo piloto 88
5.2 Instrumento e procedimentos de coleta dos dados: teste de associação livre de palavras 89
5.3 Instrumentos e procedimentos de análise das associações livre de palavras 95
5.4 Perfil dos participantes 103
5.5 O campo semântico das representações sociais de Autonomia 107
5.5.1 Organização interna das representações sociais de autonomia: sistema central e sistema periférico 122

5.5.1.1 Saliência das representações sociais de autonomia 125
5.5.1.2 A evidência dos elementos centrais: dimensões mais relacionadas à autonomia 132
5.5.1.2.1 Diferenças entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e suas relações com os seus perfis: análise fatorial de correspondência 136
5.6 O campo semântico das representações sociais de Autonomia Docente 140
5.6.1 Organização interna das representações sociais de Autonomia Docente: sistema central e sistema periférico 154
5.6.1.1 Saliência das representações sociais de Autonomia Docente 154
5.6.1.2 A evidência dos elementos centrais: dimensões mais relacionadas à autonomia docente 159
5.6.1.2.1 Diferenças entre as representações sociais de autonomia docente compartilhadas pelos professores e suas relações com os seus perfis: análise fatorial de correspondência 162
5.7 Autonomia e Autonomia docente: comparando a estrutura 164
6 ESTUDO 2 - PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA 168
6.1 Participantes 168
6.2 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados 169
6.2.1 Observação da prática docente 169
6.2.2 Questionário de identificação dos participantes 172
6.2.3 Entrevistas semiestruturadas 172
6.3 Procedimentos de análise dos dados 173
6.4 Resultados e discussão 175
6.4.1 Descrição das instituições participantes 175
6.4.2 Perfil dos professores participantes 178
6.4.3 Análise da prática docente a partir dos questionários, entrevistas e observação 179
6.4.3.1 Os elementos das representações sociais de autonomia e autonomia docente que orientam a análise da prática 183
6.4.3.2 A tecnologia como propulsora do desenvolvimento da autonomia 188
6.4.3.3 O contato com o campo: primeiras impressões 195
6.4.3.4 Prática docente: autonomia vivenciada pelo uso da tecnologia 200
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 227
REFERÊNCIAS 233
APÊNDICE A - Ofícios encaminhados às Secretarias de Educação estadual e municipal do Recife 243
APÊNDICE B - Teste de associação livre de palavras 245
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudo 1 247
APÊNDICE D - Carta de anuência da pesquisa – Estudo 1 248
APÊNDICE E - Todas as palavras associadas à AUTONOMIA 249
APÊNDICE F - Todas as palavras associadas à AUTONOMIA DOCENTE 252

APÊNDICE G - Carta de apresentação e Anuência para o Estudo 2 256
APÊNDICE H - Questionário para levantamento do perfil dos participantes - Estudo 2 257
APÊNDICE I - Roteiro para a entrevista semiestruturada 260
APÊNDICE J - Palavras associadas pelos professores à Autonomia e Autonomia Docente no Estudo 2 261

INTRODUÇÃO

Partimos do desejo de entender como pensamentos e ações da vida cotidiana das pessoas, em sua constante comunicação com outros seres humanos e com tudo o que os cercam, favorecem a construção da vida social e individual, e, por sua vez interferem na sua prática, em particular, em sua atividade profissional.

O objetivo desta investigação é analisar as representações sociais de autonomia compartilhadas por professores de escola pública, identificando as relações que se estabelecem entre essas representações e a prática docente visando o desenvolvimento da autonomia, em situações de sala de aula onde são utilizados recursos tecnológicos.

As discussões em torno do conceito de autonomia no campo educativo, trazem a defesa desse conceito como princípio educacional tanto do professor quanto do aluno, em prol da consolidação de uma sociedade democrática onde o ser humano assume o papel de protagonista da construção social.

Visitada por diversas disciplinas e domínios, a palavra autonomia de origem grega (*autónomos*) significa, literalmente se governar com suas próprias regras. No sentido filosófico, a palavra é definida como autonomia da vontade. Nesta acepção, a autonomia concerne à "liberdade do homem que, por esforço de sua própria reflexão, se dá a ele mesmo seus princípios de ação. O indivíduo autônomo não vive sem regras; mas ele só obedece às regras que ele escolheu após exame" (LALANDE, 1962, p. 101).

Não é difícil localizar a questão da autonomia em documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, principalmente a partir da proposta de redemocratização do país, na qual o projeto educativo busca a consolidação da participação dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Na literatura educacional, esse tema ocupa um lugar relevante e pode aparecer com atribuições distintas dependendo do contexto a que se refere. Uma dessas atribuições relacionadas aos aspectos educacionais diz respeito à condição autônoma da unidade escolar no planejamento e execução de suas tarefas, configurando à instituição, autonomia para o enfrentamento de seus problemas (CARVALHO, 1999).

Outro sentido bastante atribuído a esse termo refere-se à autonomia como uma finalidade educativa, um ideal pedagógico de desenvolvimento de capacidades ou competências dos alunos, tornando o termo repetidamente citado como objetivo na formação do educando, juntamente com a necessidade de que ele seja crítico, cooperativo e um cidadão responsável. Essa repetição é percebida a partir da função social da escola, dos objetivos que

direcionam as ações escolares para a formação de alunos que construam bases de uma atuação cidadã.

Assim, diante da recorrência do uso da palavra, questionamos sobre o sentido dado à autonomia pelos professores: de que autonomia tanto se fala?

O estudo dessa temática se torna importante na medida em que a autonomia é registrada como objetivo a ser desenvolvido junto aos alunos pelo coletivo docente. Trata-se, portanto, de um tema relevante, pelas múltiplas dimensões que focaliza: o sujeito na sua formação intelectual, tanto social quanto moral, buscando compreender como se dá o pensamento do senso comum, especialmente no contexto atual, quando novos comportamentos são cobrados dos sujeitos.

Temos o interesse em compreender as construções simbólicas dos professores em relação à autonomia como possibilidade de entendimento de suas práticas junto aos alunos. Diante da polissemia da palavra e do lugar ocupado pelo discurso sobre ela no campo educacional – autonomia discente, autonomia docente, autonomia administrativa –, propomos um estudo sobre suas representações sociais e de seu entendimento como um conhecimento do senso comum.

Neste sentido, recorremos de maneira particular a três autores que abordam o tema e a complexidade desse conceito, ou seja, do ponto de vista científico, tomamos como referência Jean Piaget (1994), Paulo Freire (2002) e José Contreras (2002).

Resgatando o enfoque Piagetiano (1994) na denominação da autonomia, temos uma construção do indivíduo como sujeito no coletivo. Para este autor, existem dois tipos de práticas sociais: a cooperativa e a coercitiva. A primeira prática supõe relações igualitárias entre os sujeitos, baseadas no respeito mútuo e, a segunda, é movida por relações hierarquizadas e reguladas por um respeito unilateral. Disso resultam dois modelos de sociedade: democrático e autoritário, respectivamente.

No desenvolvimento infantil, a criança parte de uma relação hierárquica própria da relação inicial adulto-criança. Regida, inclusive, por suas possibilidades cognitivas, a criança não é capaz de se descentrar. Se ela for introduzida em uma prática cooperativa, poderá desenvolver o pensamento autônomo que supõe respeito mútuo, ou seja, é preciso levar em conta os pontos de vista dos outros, o que só será possível quando ela for capaz se colocar no lugar do outro, por meio da descentração. A própria prática cooperativa ajuda no desenvolvimento desse processo.

Paulo Freire (2002), assim como Piaget (1994), ressalta que a autonomia é algo que se constitui no coletivo e não individualmente, dando-se no processo de construção do

conhecimento e no processo formativo do sujeito considerado um ser em constante desenvolvimento.

Contreras (2002), por sua vez, aborda a dimensão profissional a partir do conceito de autonomia docente, aprofundando o significado do termo, quanto ao seu papel em relação à educação e em relação à sociedade. O autor acredita na parceria professores/sociedade unindo esforços em busca da conquista desse ideal em conjunto. Dessa forma, ele discute o caráter autônomo dos professores, conforme os múltiplos sentidos que o termo assume em diversos contextos, as concepções educativas aí defendidas e o papel desempenhado pelos professores em cada circunstância.

A autonomia entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada. Tal exercício depende das possibilidades de sua construção no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto o professor realiza as habilidades pedagógicas. Assim, essa autonomia profissional deve ser compreendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com os alunos, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos (CONTRERAS, 2002).

Percebemos que esse conceito faz parte das discussões de processos educacionais e que na relação professor-aluno a autonomia de um influencia a do outro, ou seja, para que o professor possibilite o desenvolvimento desta em seus alunos, é fundamental que se reconheça como um sujeito autônomo. Os enfoques teóricos mencionados trazem à tona a ideia do ser humano de agir por si, não no sentido de individualismo, de fazer o que quiser, de uma liberdade ilimitada, mas se expressa do ponto de vista do desenvolvimento moral, intelectual e social, que é defendida pelo respeito mútuo entre os indivíduos nas interações sociais estabelecidas.

Outro aspecto com o qual nos deparamos atualmente e que vem influenciando o contexto educativo, é a velocidade do desenvolvimento tecnológico, e consequentemente a demanda da sociedade pela incorporação das tecnologias no ambiente escolar. Situamo-nos em um momento de grandes discussões relativas à incorporação e utilização das tecnologias na prática docente, visto que conforme seus defensores a utilização destes recursos proporciona o desenvolvimento de um sujeito autônomo:

> [...] além de atuarem como fonte de informações e como meio comunicacional, essas tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da

> autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria (MORAES, 2002, p.5).

Grande parte dos documentos oficiais que regulamentam a educação no país, a exemplo da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, enfatizam a formação pessoal e social visando o desenvolvimento da autonomia, assim como a compreensão da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Conforme os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (2000), faz-se necessária uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Daí surge nossa preocupação em compreender o sentido dado pelo professor à autonomia (situando nos seus diferentes aspectos: social, moral e intelectual). Por outro lado, indagamos como os recursos tecnológicos são utilizados para o alcance desse ideal em sua prática. De acordo com os PCN (2000), é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolverem atitudes e procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada através de investimentos ao longo de toda a escolaridade.

O professor a todo o momento é desafiado a uma tomada de decisão coerente em sua prática que exige um exercício constante de seu posicionamento autônomo. Concordando com Campos (2009), acreditamos que se geram, pela experiência da prática, crenças que alimentam um repertório de possibilidades, das quais os professores lançam mão quando necessário: técnicas, metodologias, métodos, modelos didáticos, utilização de recursos tecnológicos. O professor acumula um conhecimento que lhe é singular, cria situações e utiliza ferramentas para a solução de problemas que lhe são colocados em sala de aula. Sabemos que escolher e usar os recursos tecnológicos na prática não depende apenas de suas decisões; existem também outros fatores que podem estar atrelados a sua formação.

Temos clareza que o acesso que o professor tem à tecnologia e as escolhas que ele faz para sua utilização não dependem apenas de sua vontade, mas também da disponibilidade destas no cotidiano escolar e do conhecimento sobre o uso consciente das tecnologias da informação e comunicação, em variadas e diferenciadas atividades de ensino, para melhor exploração de suas especificidades.

Segundo Mendes (2002), quando questionados em relação à tecnologia, os professores expressam atitudes ora de aceitação, ora de rejeição, ou mesmo de indiferença, em relação a utilização na sua prática. Entendemos que cada professor tem seu ponto de vista em torno do

uso e também pode estar inserido ou não em um contexto que facilita o acesso e a incorporação em sua prática.

Nos últimos anos, a discussão em torno da utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola tem aumentado cada vez mais. O debate sobre o papel, o mérito e as vantagens da utilização do computador como instrumento para a aprendizagem mobiliza a discussão sobre as políticas públicas que investem na presença desses recursos nas instituições de ensino.

Dentre as políticas que possuem o objetivo de inclusão digital dos alunos, que apostam para as tecnologias como transformadoras das práticas nas escolas públicas, além dos laboratórios de informáticas distribuídas às escolas, citamos o 'Programa um Computador por Aluno', Programa do Governo Federal, que em 2010, durante sua fase piloto, distribuiu aproximadamente 150.000 mil *laptops* e infraestrutura para a internet, para cerca de 300 escolas em todo o país.

Constantemente a mídia veicula notícias sobre investimentos do governo na compra de equipamentos tecnológicos para as escolas tendo como meta a modificação da realidade educacional do país. Durante a construção deste trabalho, por exemplo, notamos um acelerado interesse e um avanço na integração de recursos tecnológicos na escola, principalmente no cenário atual de nosso campo de pesquisa. No Estado de Pernambuco foram distribuídos *tablets* pelo governo estadual aos estudantes do Ensino Médio. Já na cidade do Recife-PE, foram os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que receberam estes dispositivos.

Dessa forma, a presente pesquisa tem a finalidade de analisar e discutir as relações que se estabelecem entre o conceito de autonomia e sua aquisição pelo uso das tecnologias na prática docente, partindo do pressuposto de que o uso das tecnologias na prática docente pode motivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Visto a polissemia da palavra, optamos por um estudo das representações sociais. A representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada, uma teoria chamada de senso comum que circula nos discursos "e são veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais" (JODELET, 2001, p. 18).

O estudo das representações sociais, segundo Moscovici (2007), por um lado indica modos de pensamento sobre os objetos sociais, neste caso a autonomia, evidenciando a forma como o sujeito se define com relação a esse objeto. Na perspectiva moscoviciana, o estudo

das representações sociais pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos acerca de um determinado objeto social.

Entendemos que a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender que o conhecimento é propagado, na sua dinâmica, entre suas dimensões: científica e social. O conhecimento estudado pela teoria das representações sociais é um conhecimento elaborado e partilhado que ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e situar informações frente a pessoas e grupos, orientando e justificando os comportamentos dos sujeitos. É um conhecimento socialmente elaborado, porque se serve de informações, crenças, modelos de pensamentos que os sujeitos recebem e transmitem através da tradição, da educação e da comunicação social, constituindo-se a partir da experiência pessoal de cada indivíduo (MAZZOTTI, 2000).

A construção das representações sociais se dá por um acúmulo de saberes, imagens e hábitos que ficam em nossa memória construída coletivamente (JODELET, 2001). Sendo as representações sociais uma das formas de expressão do conhecimento de senso comum, a identificação dessas representações pode ajudar também a compreender aspectos da sala de aula que venham a contribuir com o movimento de melhoria da qualidade do ensino, pois no momento em que o professor discorre sobre sua prática ele também reflete sobre a mesma.

Segundo Maia (2001, p. 85), “a noção de representação social vai levar em consideração, ao mesmo tempo, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo”.

Consideramos pois que as representações sociais possuem poder de influência nos comportamentos, nas ações sociais, enfim, nos conceitos que circulam na sociedade, orientando as práticas sociais.

De fato, a velocidade do desenvolvimento tecnológico, e consequentemente a demanda da sociedade pela incorporação das tecnologias no contexto educativo, nos leva a uma série de questionamentos, dentre os quais as relações que podemos estabelecer entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e a presença de uma prática docente visando o desenvolvimento da autonomia em situações de sala de aula que recorrem ao uso das tecnologias. De que maneira o professor pratica/desenvolve autonomia ao utilizar as tecnologias da informação e comunicação - TIC?

Na tentativa de contribuir com estudos e pesquisas no âmbito da prática educativa, a realização desta pesquisa esteve vinculada ao projeto CAPES/COFECUB[1] intitulado 'Estudo do professor e de sua atividade no ensino da Matemática: concepções de recursos em e para sua atuação profissional'. O projeto CAPES/COFECUB tem por objeto de estudo o conhecimento e as atividades do professor em sua prática profissional. A iniciativa busca melhor compreender a situação atual, no Brasil e na França, em termos da utilização de tecnologias educativas e de fontes pedagógicas digitais para o ensino e aprendizagem de Matemática, bem como desenvolver conhecimentos científicos sobre as representações sociais e as práticas de professores para melhor formá-los e assisti-los em suas práticas profissionais. O projeto CAPES/COFECUB propõe estudar quatro eixos estreitamente relacionados com as práticas docentes. A presente pesquisa se integra nos eixos que se referem a questão das representações sociais de professores e seus impactos sobre as práticas docentes e na integração de tecnologias educativas nas práticas de sala de aula.

Organizamos nosso trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicitamos o referencial teórico-metodológico que dá suporte à estrutura do trabalho. No segundo capítulo, trazemos algumas considerações sobre a temática autonomia a partir das referências teóricas de Piaget, Freire e Contreras. Em seguida, discorremos sobre as transformações sociais onde destacamos a presença das tecnologias influenciando as ações e mudanças no contexto social e escolar, abordando o contexto nacional e em especial o Estado de Pernambuco quanto aos programas e projetos destinados à disponibilização de ferramentas tecnológicas na escola. No quarto capítulo, apresentamos os objetivos da pesquisa, bem como o desenho metodológico situando nosso percurso da investigação. O quinto capítulo foi destinado ao Estudo 1 que teve como objetivo analisar as representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas pelos professores. O sexto capítulo, traz o Estudo 2 onde buscamos estabelecer as relações entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias da informação e comunicação na prática docente. Por fim, trazemos à pauta as considerações finais acerca dos estudos realizados.

[1] O CAPES/COFECUB é um programa de cooperação internacional, que tem como objetivo o intercâmbio científico entre Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e da França e à formação de recursos humanos nos dois países.

1 O SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em resposta aos questionamentos presentes em nossa investigação, tomamos por referência o quadro teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007), mais especificamente uma de suas abordagens: a abordagem estrutural das representações sociais (ABRIC, 1987). Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos destas teorias, enfocando as suas conceituações, funcionamento e funções que orientam teórica e metodologicamente a estrutura do trabalho.

1.1 A teoria das representações sociais

O estudo das representações sociais, originalmente desenvolvido na psicologia social se constituiu em um campo de investigação que firmou parcerias entre as ciências sociais e humanas, a exemplo da história, da sociologia e da antropologia. Estes estudos surgiram como uma resposta aos problemas emergentes da vida cotidiana diante dos quais os pesquisadores foram chamados a se posicionar. Esses posicionamentos proporcionaram o desenvolvimento de pesquisas que evidenciaram o valor heurístico do aporte teórico das representações sociais, fazendo com que o conceito evoluísse na direção de uma teoria amplamente investigada. Esse conceito transversal a várias disciplinas gerou um campo de pesquisa diversificado, que propõe um quadro conceitual flexível, passível de se adaptar a variadas problemáticas (ALMEIDA, 2005; MOLINER et al., 2002).

Um dos grandes desafios encontrados por pesquisadores da área de ciências humanas e sociais foi saber como o homem compreende e se relaciona com a realidade, como ele interpreta e significa o mundo a partir do contexto em que vive (SANTOS, 2005). Dentre as várias formas de produção do conhecimento, existe uma forma de conhecimento compartilhado, que tem sua origem nas práticas sociais e diversidades grupais, o conhecimento produzido pelo senso comum. Conhecer as representações sociais de uma sociedade significa conhecer seu modo de funcionamento e se aproximar da maneira como ela se constrói.

Foi com o propósito de entender, como e por que as pessoas sentem, pensam e se relacionam com determinados objetos sociais que Serge Moscovici em 1961, retomando e renovando o conceito de representação coletiva de Durkheim, elaborou o conceito de representação social, entendida como um conjunto de imagens, opiniões e crenças, ou como

ele próprio a denominou, “teorias do senso comum” que formam o conhecimento cotidiano orientador das práticas sociais.

> Em suma, vemos aí sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio. Não os consideramos como ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Para Moscovici (1978), Durkheim possuía uma concepção estática de representações, que denominava de coletivas. No sentido clássico, atribuído por Durkheim, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias ou crenças (ciência, mito, religião, etc). Mas para Moscovici as representações são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados por meio da sua dinamicidade diante das mudanças sociais considerando a própria complexidade social. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção, bem como relacionando à análise de sociedades complexas que Moscovici (2007) usa o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’. Acrescenta ainda que, o que caracteriza e confere especificidade às representações sociais é, sobretudo, a função que desempenham, de contribuição “nos processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 77).

Compreendemos que as representações sociais se tornaram objeto de estudos da psicologia social a partir da obra inicial de Moscovici, passando a ser aceita enquanto atividades psicológicas influenciadoras das ações humanas em suas interações. A teoria das representações sociais foi e é revisitada por diversos colaboradores para a apreensão e estudo desses fenômenos, que nos oferece um campo sólido e fecundo de metodologias passíveis de serem adaptadas aos diversos objetos sociais estudados.

A seguir, apresentaremos os principais pontos de partida da elaboração da noção de representações sociais, no que se refere às suas funções e a sua utilização como proposta interdisciplinar.

1.1.1 A noção de representações sociais

> "As representações sociais têm uma dupla função: tornar o estranho familiar e o invisível perceptível" (FARR, 2008, p. 392).

A importância da representação social está intimamente relacionada ao fato desta participar da dinâmica de construção da realidade social. Como fenômenos, se apresentam de formas variadas, mais ou menos complexas. Imagens que condensam um conjunto de significações, sistemas de referências que nos permitem interpretar e dar um sentido ao inesperado, categorias que nos auxiliam a classificar as circunstâncias.

Afirma Jodelet (2008, p.366) que, quando nos debruçamos sobre os dados recolhidos e de pesquisas que passam desde o laboratório aos contextos sociais e históricos, analisando discursos institucionais ou espontâneos, percebemos que as representações sociais "são uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social". E o social intervém de várias maneiras: pelo contexto concreto onde estão situados as pessoas e os grupos; pela comunicação que se estabelece entre eles; pelos quadros de apreensão que fornecem sua bagagem cultural; pelos códigos, valores e ideologias ligadas às posições ou pertencimentos sociais específicos.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são universos de opiniões próprias a uma cultura ou a um grupo, em relação aos objetos do ambiente social. Essa noção um tanto larga, tem sido regularmente complementada por diferentes autores (ABRIC, 1994a, 2005; DOISE, 1986, 2002; FARR, 2008; HERZLICH, 1972; JODELET, 2001, 2005, 2008; ROUSSIAU; BONARDI, 2001) que se preocupam em precisar os modos de construção das representações e suas finalidades.

Conforme Moliner et al. (2002), podemos considerar que uma representação social se apresenta concretamente como um conjunto de elementos cognitivos (opiniões, informações, crenças) relativos a um objeto social. As características desse conjunto de elementos são: ser organizado, ser partilhado pelos indivíduos de um mesmo grupo, ser coletivamente produzido no processo global das comunicações e ser socialmente útil, pois além de auxiliar na compreensão e interpretação da realidade, também intervém nas interações grupais. "A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais" (ABRIC, 1994a, p. 13).

As questões centrais formuladas por Moscovici (2007) são: por que criamos as representações? O que explica suas propriedades cognitivas? Como as representações

intervém em nossa atividade cognitiva e até que ponto elas são independentes dela, ou até que ponto a determinam?

Segundo o autor, se aceitarmos que existe certa quantidade de autonomia e de condicionamento em cada ambiente, seja natural ou social – neste caso as representações possuem duas funções: a) convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos; b) são prescritivas. Moscovici (2007) apresenta suas considerações sobre o fenômeno das representações sociais assinalando que sua importância está relacionada ao fato da capacidade que elas têm de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.

Em sua descrição, Moscovici (2007) mostra que as representações sociais possuem duas faces que são interdependentes: a face icônica e a face simbólica. A representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. Suas considerações sobre a sociedade 'pensante' são abordadas em uma discussão sobre os universos consensuais e universos reificados, mostrando que as ideologias facilitam a transição de um universo ao outro, subordinando o consensual ao reificado[2].

Buscando uma melhor compreensão dessa complexa relação entre indivíduo e sociedade, Moscovici em 1961, elaborou a teoria das representações sociais, com o intuito de entender como as pessoas se relacionam com um dado objeto para então compreender a posição deste na realidade social. A preocupação do autor foi justamente de propor uma teoria que contemplasse a complexidade da realidade, compreendendo as suas dimensões físicas, sociais e culturais,

> pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2007, p.41).

Moscovici (2003) completa, ainda, que devemos estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto, para desvelar as ideias compartilhadas pelos grupos que regem as condutas desejáveis ou admitidas.

---

[2] No primeiro capítulo do seu livro: Representações sociais: investigações em psicologia social, Moscovici (2007) conceitua os universos consensuais e os universos reificados. Nos primeiros seriam onde se encontram as representações sociais que restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles tornaram acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos. Os segundos estão relacionados à ciência que estabelecem um mapa das forças, dos objetos e dos acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de forma imparcial e submissa. Procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica.

Para compreender a representação social como forma de conhecimento e de interpretação da relação das pessoas com o mundo e com os indivíduos, é necessário ter atenção aos mecanismos de formação das representações - processos de pensamento baseados na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2007) – que, conforme o enfoque Moscoviciano, são: a objetivação e a ancoragem. O entendimento desses dois processos, nos leva a compreensão de como o social transforma um conhecimento em representação e, portanto, de que forma essa representação transforma o social.

A objetivação é concebida como o mecanismo cujo objetivo é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico, ou seja, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. A objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, materializando o objeto até então desconhecido, em outras palavras, fundamenta-se na arte de "transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra" (MOSCOVICI, 2007, p.71).

É pela objetivação que o que antes era desconhecido torna-se familiar. Exemplificando o processo de objetivação a partir do estudo realizado por Moscovici sobre a psicanálise, Jodelet (2008) explica que o mesmo comporta três fases: a) Construção seletiva, onde ocorre a seleção e descontextualização de elementos da teoria psicanalítica. Os sujeitos se apropriam das informações e nesta apropriação alguns elementos são retidos e outros ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (tipo de acesso à informação) e critérios normativos (só é retido o que está de acordo com o sistema de valores circunscritos pelo grupo); b) Esquematização estruturante em que ocorre a formação de núcleo figurativo onde uma estrutura imaginante vai reproduzir de maneira visível uma estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto, permitindo a sua apreensão; c) Naturalização onde as figuras de elementos do pensamento, tornam-se elementos da sociedade, referentes para o conceito. A naturalização permite a integração da ciência numa realidade do senso comum.

O processo chamado de 'ancoragem', realiza a integração cognitiva do objeto representado no pensamento pré-existente, diz respeito ao enraizamento social da representação, sua inserção em um repertório de crenças já constituído (MAZZOTTI, 2000). De acordo com Moscovici (2007, p.63), esse mecanismo tenta "ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar", ou seja, ancorar corresponde à ação de classificar e denominar as coisas que, normalmente, não são

classificadas nem denominadas, são estranhas. O indivíduo diante de um novo objeto busca classificá-lo segundo modelos ou paradigmas de uma determinada categoria pré-existente. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2007, p.63).

Jodelet (2008, p.382) complementa,

> fazer sua alguma coisa nova é a aproximá-la do que nós conhecemos, classificando-a com as palavras de nossa linguagem. Mas nomear, comparar, assimilar, classificar supõe sempre um julgamento que revela alguma coisa da teoria que a gente tem do objeto classificado. Na base de toda categorização, um substrato representativo serve de pressuposto.

A objetivação e ancoragem são processos concomitantes e inter-relacionados (RANGEL, 2004). Dessa forma, “[...] o processo de ancoragem situado numa relação dialética com a objetivação articula as três funções básicas da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade, função de orientação das condutas e relações sociais” (JODELET, 2008, p. 378).

Assim, a interação dialética entre objetivação e ancoragem permite compreender: como a significação é conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; e como se dá sua integração em um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que aí se encontram (MAZZOTTI, 2000).

Denise Jodelet (2001, p.27) colaboradora e divulgadora do trabalho de Moscovici, deu continuidade aos seus estudos sinalizando que “a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”. Para a autora devem ser considerados os elementos afetivos, mentais e sociais que integram as representações sociais que além de constituir-se a partir das percepções da realidade (veiculadas pela interação e comunicação social), também influem na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em ideias, expressas em conceitos e imagens, que orientam comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais (JODELET, 2001).

A comunicação[3] é considerada modeladora das representações, é ela quem organiza as condutas sociais (MOSCOVICI, 2007; JODELET, 2001). Ou seja, comunicação e representação social são inseparáveis, interdependentes. A comunicação oferece um código para nomear e classificar as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva. E as representações sociais regulam uma dinâmica social, na qual convergências e conflitos atuam num movimento que opera a mudança social.

> [...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos se colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam 'filosofias' espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o 'alimento para o pensamento' (MOSCOVICI, 2007, p. 45).

Notamos a partir da citação anterior, que o caráter distintivo da dimensão funcional do fenômeno é enfatizado quando Moscovici (2007) argumenta que tanto a consideração da gênese social das representações, quanto o fato de elas serem socialmente compartilhadas não seriam suficientes para distingui-las de outros sistemas de pensamento coletivo, como a ciência e a ideologia. O termo representação social deve ser, portanto, reservado para aquela modalidade de conhecimento particular que tem por função exclusiva a elaboração de comportamento e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana (SÁ, 2002).

Esses fenômenos da vida cotidiana foram focalizados pelos estudiosos da teoria das representações sociais por meio de diferentes aspectos e perspectivas. Conforme Almeida (2001), existem três correntes teóricas complementares à chamada 'grande teoria' inaugurada por Moscovici em 1961: a) abordagem culturalista de Denise Jodelet que privilegia um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico. Mantém-se fiel a proposta original elaborada por Moscovici, dando ênfase ao campo da saúde; b) abordagem societal de Willem Doise – é uma perspectiva mais sociológica, que enfatiza a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações; c) abordagem estrutural das representações, proposta por Jean Claude Abric – essa dimensão centra-se particularmente sobre os conteúdos cognitivos da representação, organizados e estruturados em torno dos

[3] Dentre os diferentes tipos de comunicação, a conversação é destacada por Moscovici (2007) como o primeiro gênero de comunicação pelo qual se constroem as representações sociais.

sistemas central e periférico. Esta última é a abordagem que orienta nosso trabalho e será apresentada a seguir.

1.2 Enfoque estrutural das representações sociais

Como já adiantamos, em nossa pesquisa, trabalharemos na perspectiva da abordagem estrutural das representações, proposta por Jean Claude Abric quando da elaboração da Teoria do Núcleo Central (1976).

Para Abric (1994a) levar em conta a visão de mundo que os indivíduos ou os grupos carregam e utilizam para agir ou tomar posições é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e, portanto, para esclarecer os determinantes das práticas sociais. A intenção do autor era de compreender a relação entre as representações sociais e as práticas sociais.

Como uma alternativa para estudar em que medida se estabelecem relações entre as práticas e as representações sociais, Abric em sua tese de doutoramento (1976) propõe a Teoria do Núcleo Central que traz em seu cerne que uma representação social é composta por dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico. O objetivo desta abordagem é apreender não só o conteúdo, mas também a organização da representação social, porque o autor considera que ao estudar a sua estrutura pode também ser estabelecida a relação entre as representações sociais e as práticas sociais.

O interesse inicial de Abric (1994a) foi de validar experimentalmente a ideia compartilhada por Moscovici (1961) de que as representações sociais são guias para a ação. Destacamos que nenhum dos autores das diferentes abordagens criam novas definições para as representações sociais, apenas buscam o melhor entendimento para a noção a fim de situar seu interesse particular no estudo e análise dos fenômenos sociais à procura de respostas aos seus questionamentos.

Um dos componentes fundamentais das representações sociais é sua significação, que é determinada pelos efeitos de contexto. Abric (1994a) sistematiza a ênfase funcional das representações sociais na dinâmica das relações e práticas sociais a partir de quatro funções essenciais: 1) Funções de saber ou cognitiva - que permitem compreender e explicar a realidade, definindo um quadro de referência que possibilita a troca social; 2) Funções identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos. A partir das representações sociais criam-se identidades grupais e sentimentos de pertencimento a esse grupo; 3) Funções de orientação que guiam os comportamentos e as práticas. Refletindo a natureza de elos sociais, a representação social é prescritiva de

comportamentos ou de práticas obrigatórios. Nesse sentido, a representação define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; 4) Funções justificadoras que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. Uma vez que as representações são guias de ação, elas intervêm também na avaliação desta ação, permitindo aos atores explicar ou justificar as condutas em uma situação ou face a seu parceiro.

Socialmente produzida, a representação social é fortemente marcada por valores correspondentes ao sistema sócio ideológico e a história do grupo que a veicula. Conforme Abric (1994a, p. 18) “a representação social é informativa e explicativa da natureza de ligações sociais, intra e inter-grupos, e das relações de indivíduos com o seu ambiente social”. De acordo com o autor, a análise das funções das representações sociais acima citadas (saber, identitária, orientação, justificadora) é um elemento essencial na compreensão da dinâmica social: dos determinantes dos comportamentos e das práticas sociais.

As proposições feitas por Abric em 1976 na composição da abordagem estrutural das representações sociais, partia da afirmação que toda representação tem um conteúdo e uma estrutura. De fato, a análise de uma representação para a compreensão de seu funcionamento necessita obrigatoriamente evidenciar tanto o seu conteúdo, quanto a sua estrutura (ABRIC, 1987; 1994a, 2005). A estrutura de uma representação social é organizada hierarquicamente pelos elementos que a constituem e pelas relações que esses elementos mantêm entre eles.

Portanto, esse sistema sócio cognitivo apresenta uma estrutura específica, organizada por um duplo sistema: um central e um periférico, que possuem características e papéis específicos, porém complementares um ao outro (ABRIC, 2003). O sistema central ou núcleo central é composto por elementos que dão significado, consistência e permanência à representação. Esse núcleo garante a homogeneidade da representação e possibilita a comunicação (SÁ, 2002). O sistema periférico por sua vez, é composto por elementos que se organizam em torno do núcleo central, seus componentes são mais acessíveis, vivos e concretos, dependentes do contexto. Os elementos periféricos são, portanto, mais flexíveis e permitem a integração de experiências e histórias individuais, admitindo a heterogeneidade do grupo e as contradições.

No quadro 1 trazemos as especificidades do sistema central e sistema periférico da representação social descritas por Abric (1994c).

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração de experiências e histórias individuais;
• Consensual: Define a homogeneidade do grupo;	• Suporta a heterogeneidade do grupo;
• Estável; • Coerente; • Rígido;	• Flexível; • Suporta contradições;
Resiste às mudanças;	Evolutivo;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: • Gera o significado da representação; • Determina sua organização.	Funções: • Permite adaptação à realidade concreta; • Permite a diferenciação do conteúdo; • Protege o sistema central.

Fonte – Abric (1994c, p. 80, tradução nossa).

O quadro 1 coloca em evidência as características e funções de cada sistema. Abric (1994c; 2003) ao enfatizar as características do núcleo central, elucida questões relacionadas à natureza e funcionamento desse núcleo apresentando suas funções na representação que são: geradora, organizadora e uma propriedade estabilizadora.

Em relação à sua função geradora, o núcleo central "é o elemento pelo qual se cria ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor" (ABRIC, 1994a, p. 22).

Por meio da sua função organizadora o núcleo central "determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é neste sentido o elemento unificador e estabilizador da representação" (IDEM). A partir dessas duas funções agrega-se ao núcleo central uma propriedade estabilizadora, porque ele é justamente constituído pelos elementos que mais vão resistir às mudanças. Podemos afirmar com base em Abric (1994a, p. 22), que duas representações sociais são diferentes quando estas possuem núcleos diferentes, "com efeito, toda modificação do núcleo provoca uma transformação completa da representação".

Pelas pontuações e características descritas no quadro 1, podemos sintetizar que o núcleo central de uma representação social não é negociável; é constituído por valores associados ao objeto em questão; organiza a imagem do objeto; constitui a base comum e consensual de uma representação social, que resulta da memória coletiva e dos sistemas de normas ao qual um grupo se refere. Portanto, pesquisar o núcleo central é procurar o fundamento social da representação, que se moldará e se individualizará no sistema periférico (ABRIC, 1994c).

Em sua natureza, o núcleo central apresenta uma hierarquia dos seus elementos, que não são equivalentes e possuem dois tipos diferentes: elementos normativos e elementos funcionais.

Os elementos normativos são originados do sistema de valores dos indivíduos. Eles constituem a dimensão fundamentalmente social da representação. São ligados à história e ideologia do grupo. Os elementos funcionais são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando as condutas relativas ao objeto. A coexistência destes dois tipos de elementos permite ao núcleo central, realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, isto é, de um lado justificar os julgamentos de valor e de outro atribuir as práticas específicas (ABRIC, 2003).

Em síntese, a essência do núcleo central da representação social consiste no fato de que é ele que organiza a imagem do objeto

> Se as representações têm um núcleo central, é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e, em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento de modos de vida e garantem a identidade e perenidade de um grupo social (ABRIC, 2003, p.39).

Em torno do núcleo se organiza o sistema periférico que constitui a parte mais acessível, viva, flexível e concreta da representação. Este sistema permite a integração de experiências e histórias individuais. E é justamente no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições conforme percebemos na descrição de suas características que foram apresentadas no quadro 1.

Os elementos do sistema periférico também são hierarquizados, isto é, podem estar mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais: próximos ao núcleo eles concretizam a significação da representação, mais distantes eles ilustram, explicitam ou justificam esta significação (ABRIC, 1994a). Convém ressaltar que os elementos do sistema periférico constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual se elabora ou funciona a representação. Pelo seu papel essencial responde a cinco funções que são: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização (individualização da representação coletiva).

A função de concretização está relacionada à ancoragem dos elementos centrais na realidade, permitindo a formulação das representações em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

A função de regulação consiste na adaptação da representação às evoluções do contexto. Podem tanto integrar novos elementos como modificar alguns elementos em função de situações a que o grupo é confrontado. Por esta função se constitui o aspecto móvel e evolutivo da representação.

A prescrição de comportamento indica com efeito, aquilo que é normal de fazer e dizer em uma situação dada, desta forma orientam ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais.

A função de proteção ao núcleo é um mecanismo de defesa e visa proteger a significação central da representação. A transformação de uma representação opera na maior parte dos casos, através de transformações de seus elementos periféricos.

Por fim, a função de personalização permite uma certa modulação individual da representação. Sua flexibilidade admite a integração na representação das variações individuais ligadas à história do próprio sujeito, às suas experiências pessoais. Permitem então uma certa heterogeneidade de comportamento e conteúdo, todavia organizadas em torno de um núcleo central comum (ABRIC, 1994a;1994c, 2000).

De fato, um dos grandes impasses no estudo estrutural da representação é eleger ou apreender os elementos que constituem o sistema central e o periférico das representações sociais. Com um caráter mais metodológico, Abric (2005) orienta como pode ser realizada a coleta do conteúdo explicito da representação social e de sua organização, inspirado nos trabalhos de Vergès (1994), Abric (1994b), Moliner (1995, 2002), Flament e Rouquette (2003) entre outros, que mostram técnicas de captura e garantia de apreensão da organização da representação social. Apresenta possibilidades, bem como algumas limitações de determinadas técnicas[4].

Ressaltamos o cuidado ético metodológico transmitido por Abric (2003; 2005), quando orienta para a necessidade de utilizar uma abordagem multi-metodológica para fundamentar o valor dos resultados, a concordância concernente ao núcleo central para a garantia da realidade da existência e da natureza deste núcleo e também as pressões que podem surgir originadas nas situações de coleta ou relacionadas ao próprio objeto pesquisado.

[4] A técnica por nós escolhida, bem como maiores definições metodológicas sobre elementos centrais e elementos periféricos serão apresentados no capítulo 5 que concerne ao estudo das representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores do estado de Pernambuco.

1.3 As representações sociais como fundamento da pesquisa

Buscar compreender as representações sociais é entender que o pensamento individual tem sua raiz no social, e que o social intervém na formação individual das representações pelo contexto em que as pessoas estão inseridas, pela comunicação que se estabelece entre elas e pelos valores ligados aos grupos específicos. O estudo das representações sociais revela os modos de pensamento sobre os objetos sociais e evidencia como o sujeito se define na relação com esses objetos. Face ao exposto, a escolha da teoria das representações sociais para este trabalho pode ser justificada, por sua proposta de um sujeito que transforma e é transformado pela sociedade, em um contexto determinado.

Nesta perspectiva, conhecer as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores significa a possibilidade de apreender quais valores orientam e legitimam sua conduta. De maneira particular, como seu fazer pedagógico está ligado ao reconhecimento de si próprio em suas ações e de suas relações com outros atores envolvidos no processo pedagógico. Entendemos que há uma relação dialética entre como o professor representa a autonomia e a autonomia docente, ou seja entre o que pensa sobre a sua autonomia na profissão e a autonomia enquanto um ideal pedagógico a ser construída por seus alunos.

Buscamos estudar a compreensão de autonomia por parte do professor em função da polissemia do termo carregada de senso comum e de sua recorrência no campo educativo, ao se falar da autonomia de forma geral, do aluno, do professor, administrativa, autonomia no pensar, no agir tão presente neste contexto. Neste trabalho, o enfoque dado à autonomia é em seu sentido geral, de autonomia do sujeito que tanto se refere ao aluno quanto ao professor, mas também autonomia docente para que pudéssemos compreender as diferenciações efetuadas pelos professores, voltando a um aspecto profissional.

Na rica história de pesquisas sociais que utilizam a teoria das representações sociais como marco teórico, a educação tem se constituído como um campo de estudo. Gilly (2001), pioneiro e um dos principais estudiosos das representações sociais na educação na Europa afirma que, é no sistema escolar que se entrecruzam diversos discursos dos inúmeros grupos sociais que ocupam diferentes posições em relação a ele. Esses discursos produzem marcas que estão presentes nestas construções simbólicas e que consequentemente estabelecem parâmetros que servem de orientação para conduta dos atores envolvidos nesse sistema.

Algumas pesquisas em representações sociais relacionadas ao nosso tema se aproximam apenas de alguns aspectos da nossa. A exemplo, o trabalho de Hoffmans-Gosset (2000) desenvolvido na França, que buscou compreender a relação da autonomia e a

socialização, atenta para o impacto das representações na prática docente. Suas considerações foram que as representações sociais lhe fizeram compreender que a autonomia é vivida como uma atitude, uma disposição, uma forma de viver, um valor. A conclusão da autora é de que a autonomia é paradoxal quando se torna um ideal pedagógico, porque ela não é algo que se dá que se oferece, mas que se vivencia.

Outra pesquisa desenvolvida com a intenção de desvelar a representação social de autonomia docente no contexto brasileiro foi a pesquisa desenvolvida por Diniz (2010) que, na investigação intitulada: 'Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias', teve como objetivo caracterizar, descrever e comparar as representações sociais construídas pelos professores em relação à autonomia docente a partir dos discursos oficiais e extraoficiais no contexto de escolas pertencentes à rede do município de Duque de Caxias - RJ. Para a autora, nos elementos centrais da representação social da autonomia docente estão os termos liberdade, responsabilidade, compromisso e planejamento, ligados a uma dimensão normativa (referente às atitudes) e uma dimensão imagética (associação entre autonomia e à ação de planejar).

Destacamos que não encontramos trabalhos que visassem articular as representações sociais de autonomia e as relações entre essas representações e o uso das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula, foco de nossa análise.

Os estudos que se apoiam na teoria das representações sociais partem do pressuposto de que as representações sociais enquanto produtos sociais devem sempre ser remetidas às condições sociais que as produziram, ou seja, o contexto de produção em que ocorrem. As pessoas não absorvem passivamente aquilo que é divulgado, mas transformam esses conteúdos adaptando-os à sua realidade social e construindo coletivamente, através da comunicação social, novas teorias por meio das quais explicam a realidade e se relacionam ativamente com ela, reconstruindo-a.

Diante da força e do impacto da cultura digital e cibercultura, hoje, na conduta dos indivíduos e grupos, Mazzotti e Campos (2011) explicitam a necessidade de reflexão dos fenômenos das representações sociais neste novo cenário tão complexo, porque as tecnologias são formas de conhecimento e cultura humanas e compartilham crenças, valores, ideologias, significados e padrões de comportamento a partir de seu uso.

Como veremos no decorrer do trabalho, a velocidade do desenvolvimento tecnológico, e a demanda da sociedade pela incorporação das tecnologias no contexto educativo, nos levou a questionar sobre as relações que podemos estabelecer entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e a presença de uma prática docente visando o

desenvolvimento da autonomia em situações de sala de aula que recorrem ao uso das tecnologias. De que maneira o professor pratica/desenvolve autonomia ao utilizar as tecnologias da informação e comunicação - TIC?

Portanto, em um primeiro momento faremos a apreensão das representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas pelos professores do estado de Pernambuco, para posteriormente buscar relações em que esse pensamento sobre a autonomia pode influenciar o uso das tecnologias na prática do professor em sala de aula. Pois, segundo Moscovici (2007, p. 45) ao estabelecer teorias do senso comum (denominadas de representações sociais), "[...] as pessoas analisam, comentam, formulam 'filosofias' espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro [...]" e acrescentamos, então, que possuem impacto nas ações em sua profissão.

1.3.1 Relação entre as representações sociais e as práticas docentes

Para a abordagem estrutural, as representações sociais funcionam como interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas (ABRIC, 2000). As representações sociais são tomadas "como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações" (ROUQUETTE, 2000, p. 43).

Segundo Abric (1994c) a análise de toda prática supõe que se leve em conta ao menos dois fatores essenciais: de uma parte as condições sociais, históricas e materiais nos quais elas se inscrevem; de outra parte, seu modo de apropriação pelo indivíduo ou pelo grupo onde os fatores cognitivos, simbólicos, representacionais têm um papel igualmente determinante. Esta perspectiva se funda na noção de práticas comuns, coletivas, diretamente vinculadas ao objeto social representado. Nesse sentido, "a representação social é concebida como um saber agido" (MAZZOTTI; CAMPOS, 2011, p. 482).

Na busca por relacionar representações e as práticas sociais convém especificar o que se entende por práticas sociais, visto que não existe um consenso definido.

Segundo Flament (2001) práticas sociais são sistemas de comportamento reconhecidos socialmente. "Em matéria de educação, pensaremos respectivamente nos modos de intervenção pedagógica, e na legitimação – ou, ao contrário, na subversão – desses modos, a partir da análise de seus efeitos reais ou possíveis" (ROUQUETTE, 2000, p. 44).

O ensino é uma prática social, porque além de se concretizar na interação entre professores e alunos, reflete a cultura e contextos sociais a que estes atores pertencem. A

intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (SACRISTÁN, 1999).

Considerando que se trata de uma profissão qual seja a de professor, é necessário respeitar a complexidade da mesma, compreendendo o aspecto coletivo e individual presente nesta relação. Mais precisamente, para analisar ou interpretar as práticas docentes não se pode desconsiderar o aspecto singular da profissão professor.

Focando especificamente o trabalho docente, Robert (2010, p. 59) define que o termo 'prática' é utilizado para qualificar "tudo o que se relaciona ao que o professor pensa, diz ou não diz, faz ou não faz, sobre um tempo longo, quer seja antes, durante e após as sessões da classe". Nesse sentido, a prática do professor não se reduz à ação didática dos professores (parte visível), porque deve ser remetida a outros âmbitos de ação que incidem sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 1999).

Podemos perceber que neste ponto de vista, é levada em conta a complexidade das práticas relacionadas com os 'reguladores' ou 'determinantes' da profissão, assim denominado por Rolgalski (2007).

Para Rogalski (2007) um dos determinantes da atividade docente é a intervenção didática sobre os alunos. Nesta intervenção encontram-se não só as representações que o professor tem de seu trabalho, mas de maneira particular das representações sociais que compartilha sobre objetos específicos, no nosso caso de autonomia. Os determinantes são também as características do docente quanto a gestão em sala de aula, no que compete a gestão de suas emoções: a forma de agir perante um grupo de aluno e seu posicionamento na dinâmica da sala de aula. Seus objetivos no uso de determinado recurso. Defendemos que estes determinantes que fomentam o professor a se posicionar perante aos alunos, também estão relacionados às representações sociais de autonomia que compartilham.

A prática docente depende tanto das influências externas exercidas pelos determinantes ligados ao exercício da profissão (institucionais, sociais), quanto das internas ligadas ao próprio professor, a sua singularidade.

Segundo Robert e Rogalski (2002) existem 5 componentes que influenciam a prática docente, relacionados ao mesmo tempo às aprendizagens dos alunos e ao exercício da profissão pelo professor: os dois primeiros componentes descritos pelas autoras são o 'Componente Cognitivo' referentes às escolhas do professor em termos de suas aulas e de conteúdos que ele propõe a seus alunos (planejamento), e o 'Componente Mediativo' que é a forma que o professor tem de ajudar seus alunos, pelos seus enunciados ou por seu discurso durante o desenrolar das atividades. As autoras introduzem ainda outros três componentes que

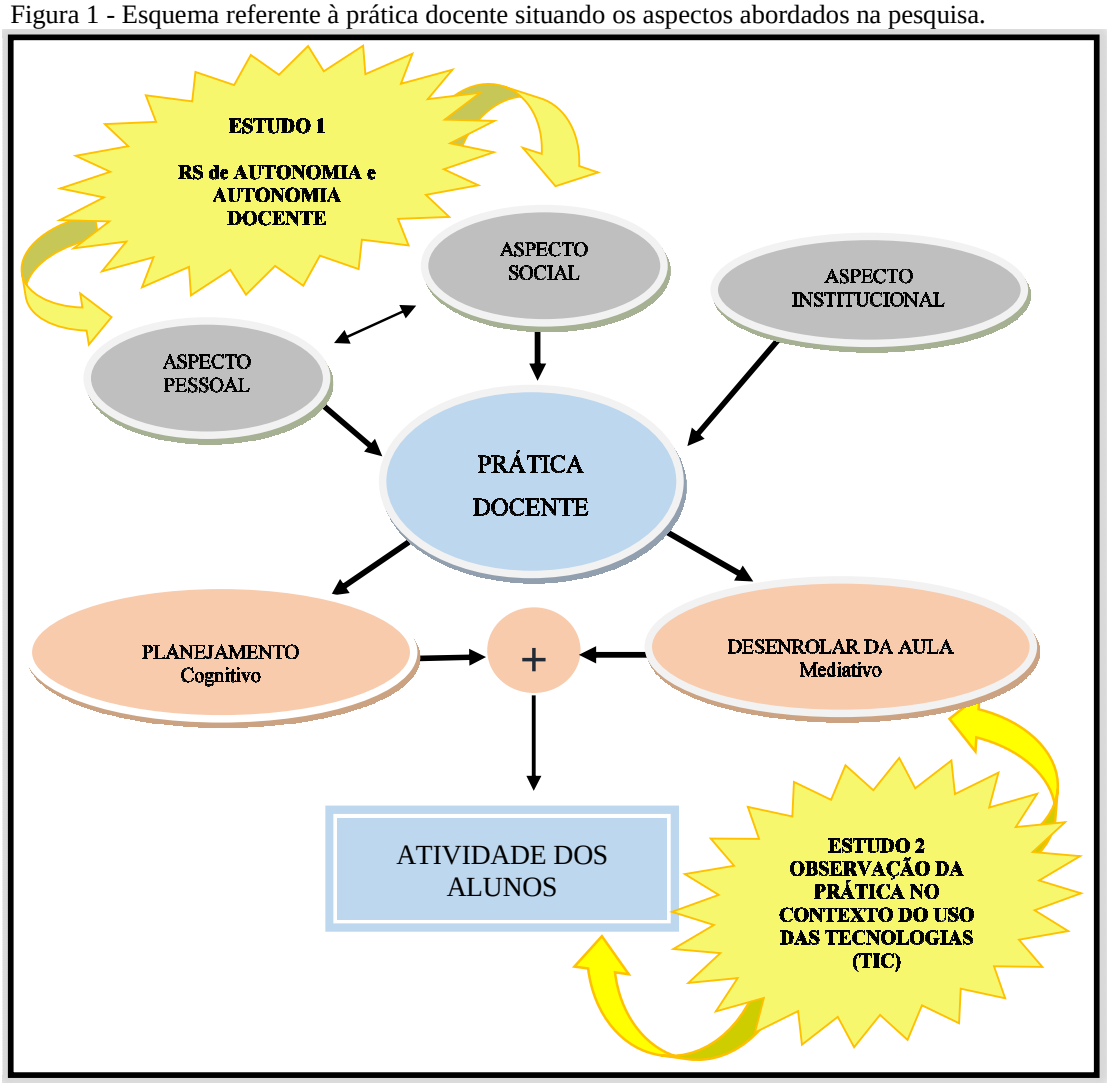
são aspectos não observáveis diretamente em sala de aula, mas que correspondem aos determinantes da profissão. São eles os ‘componentes sociais, institucionais e pessoais’. Os aspectos sociais e institucionais são externos ao sujeito e se referem aos programas, aos horários, aos livros, ao próprio estabelecimento de ensino. O aspecto pessoal está ligado às concepções do saber que tem o professor, a sua representação do modo de aprendizagem dos alunos e a sua experiência própria do exercício da profissão.

Sintetizamos que os componentes cognitivos e mediativos informam respectivamente os conteúdos e as previsões de gestão de uma aula, as ações e adaptações durante o desenrolar de um período de trabalho. Os componentes institucional, social e pessoal são ligados às influências que pesam sobre as práticas, quer seja do lado do exercício da profissão docente ou do lado das singularidades do professor (concepções ligadas à aprendizagem e em nosso trabalho relacionadas à representação social de autonomia).

Em nossa investigação as aproximações que faremos sobre a prática docente, possui o objetivo de verificar possíveis relações entre as representações sociais de autonomia e a presença de uma prática docente visando o desenvolvimento da autonomia em situações de sala de aula que recorrem ao uso de recursos tecnológicos (tecnologias da informação e comunicação - TIC).

O esquema apresentado na figura 1 demonstra os aspectos considerados na pesquisa para o alcance de nossos objetivos. Indicamos em amarelo os dois estudos realizados nesta investigação. O Estudo 1 foi referente às representações sociais de autonomia e autonomia docente, e está relacionado aos aspectos pessoal e social que influenciam a prática docente. No Estudo 2 realizamos a observação da prática do professor, em um contexto de ensino em que as tecnologias da informação e comunicação são usadas. Nesse segundo estudo, o foco foi o componente mediativo (desenrolar da aula) bem como as atividades dos alunos.

Figura 1 - Esquema referente à prática docente situando os aspectos abordados na pesquisa.



Fonte - Construído pelo autor com o auxílio do professor Fabrice Vandebrouck da Université Paris-Diderot V, com base na '*démarche*' teórica chamada '*double approche didactique et ergonomique*' (dupla aproximação didática e ergonômica) das práticas docentes elaborada por Robert e Rogalski (2002).

A figura 1 coloca em evidencia dois polos por nós relacionados referentes à prática docente. Tomamos por base a proposição de Robert e Rogalski (2002) de que as práticas docentes mobilizam saberes profissionais de tipos diferentes e são imbricadas às concepções pessoais e às crenças. Esses conhecimentos profissionais sobre os saberes ensinados e seu ensino podem ser estruturados em torno dos aspectos pessoais e sociais quando consideramos os princípios da teoria das representações sociais de que o indivíduo sofre influência e influencia o meio em que está inserido. Na nossa proposição não fazemos rupturas entre os aspectos individuais e sociais, mas sim uma relação dialética entre os dois, quando relacionados às representações sociais. Esse foi o enfoque do nosso primeiro estudo.

No aspecto institucional além da regulamentação referente aos parâmetros e objetivos educacionais, propostos em nível nacional, estão também os aspectos materiais que abarcam os recursos tecnológicos disponíveis para o uso pelo professor. Com o intuito de atender a

este aspecto nós descreveremos o panorama geral das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola a partir de informações oficiais, sendo que estas informações compõem o terceiro capítulo deste trabalho, mais especificamente o item 3.2.1, que busca situar o contexto atual no que se refere à presença das tecnologias na escola, no estado de Pernambuco.

Sublinhamos que não tivemos por objetivo acompanhar o componente referente ao planejamento do professor, denominado por Robert e Rogalski (2010) de componente cognitivo. Em nosso segundo estudo, a intenção foi focar no aspecto mediativo que é o desenrolar da aula, a partir das ações realizadas pelo professor em sala de aula, onde observamos a prática dos professores participantes da pesquisa, em um contexto de ensino em que as tecnologias da informação e comunicação foram utilizadas, tendo como foco de observação e análise os elementos nucleares das representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores. Segundo Flament (2001, p. 58) “quando a interação das coisas e das pessoas é perceptível, a gente vê muito rapidamente aparecer a dinâmica da representação social, com um duplo objetivo: as práticas devem estar de acordo com os ‘princípios’ definidos pelo núcleo central, e serem adaptadas às situações novas”. Nesse sentido, Abric (2003, p. 50) traz os argumentos da pesquisa realizada por Rateau (2000) que confirma a seguinte hipótese: “considerando o que conhecemos dos papéis específicos do núcleo central e do sistema periférico, podemos postular que as atitudes estão associadas essencialmente ao núcleo central das representações sociais”.

Iniciamos nossa pesquisa, entendendo que um estudo das representações sociais deve partir do marco científico do conceito estudado, uma vez que a construção da representação social depende de elementos do conhecimento científico divulgados socialmente (MOSCOVICI, 2003). Nesse sentido, Moscovici (2003, p.60) não considera o conhecimento de senso comum como uma disfuncionalidade do conhecimento científico, pelo contrário ele aceita um intercâmbio e a complementariedade entre esses dos tipos de conhecimento, “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”.

Tendo em vista a proposição de Moscovici (2003) da inter-relação existente entre conhecimento científico e conhecimento de senso comum e da importância da difusão do conhecimento científico na elaboração de teorias de senso comum pelas pessoas, traremos o conhecimento científico que permeia o contexto social no qual os indivíduos estão inseridos e que contribuem para a formação das representações sociais que compartilham. Faremos isso no próximo capítulo a partir de uma discussão de alguns autores que trataram o conceito de autonomia no contexto educacional.

2 AUTONOMIA COMO CONCEITO CIENTÍFICO

O termo autonomia vem sendo abordado de diferentes pontos de vista, a depender do contexto onde está situado. Tal conceito inspira discussões no campo de diferentes disciplinas, como o da filosofia, biologia, sociologia, psicologia e pedagogia. Parece-nos difícil apreender uma definição global de autonomia. Traremos e usaremos como referência de análise os sentidos atribuídos por autores que julgamos mais se aproximar do campo educacional. É com essa perspectiva que buscamos, nas abordagens de Piaget, Freire e Contreras elementos que possam ter contribuído para a construção das representações sociais de autonomia e de autonomia docente compartilhadas pelos professores participantes da pesquisa. Na perspectiva moscoviciana o conhecimento de senso comum não se contrapõe ao saber científico, ele se enraíza na consciência dos indivíduos e dos grupos e a teoria das representações sociais nos ajuda a entender como isso acontece (SANTOS, 2005).

Portanto, resgataremos alguns dos sentidos que o termo autonomia assume nas discussões do campo educacional, trazendo os principais aspectos discutidos pelos autores mencionados. Assim, veremos as conceituações de autonomia a partir de três abordagens: autonomia como princípio moral, autonomia a ser desenvolvida pela formação e autonomia como característica profissional no fazer docente, defendidas por Piaget, Freire e Contreras, respectivamente.

2. 1 A obra de Jean Piaget: autonomia como princípio moral

Jean Piaget foi o propositor da epistemologia genética, por intermédio da qual ao longo de toda a sua vida buscou corroborar teórica e experimentalmente algumas hipóteses fundamentais sobre o conhecimento humano, como e por que ele se constitui ao longo de nosso processo de desenvolvimento. Seu objeto de estudo, para além de compreender o que é conhecimento, buscou entender como esse conhecimento se origina e se desenvolve passando de um nível elementar a um nível mais complexo. Para isto investigou a forma como o conhecimento é adquirido pelo ser humano ao longo de seu desenvolvimento.

Para tanto, sua psicologia genética visou estudar a gênese e natureza do conhecimento, através das formas que a criança apreende o mundo ao longo do seu crescimento, destacando em seus estudos leis relativas ao desenvolvimento infantil. Estas leis se referem à dimensão biológica da evolução, ao construtivismo genético e às interações sujeito-objeto, sujeito-sujeito.

Embora Piaget tenha dedicado a maioria de seus estudos a compreender como o ser humano alcança o conhecimento, descrevendo as estruturas cognitivas bem como traçando fases (estágios) do desenvolvimento, também dedicou parte de seus estudos ao campo da moral.

Dessa forma, de maneira sintética, em um primeiro momento, apresentaremos os experimentos a partir dos quais Piaget explicou a evolução do juízo moral na criança e o desenvolvimento da autonomia moral, com vistas a compreender de onde parte suas afirmações empíricas. Posteriormente traremos as características gerais da autonomia na perspectiva do autor.

2.1.1 O desenvolvimento da autonomia moral

O Juízo Moral na Criança[5] (1994) é a obra em que Jean Piaget trata de forma específica o desenvolvimento da moralidade e da autonomia pela criança, partindo do pressuposto de que toda moral consiste em um sistema de regras. Para ele a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras (PIAGET, 1994). A partir dessa premissa, o estudo da moral feito por Piaget (1994) abordou aspectos referentes ao respeito às regras, situações de dano material, mentira e roubo, bem como o conceito de justiça. Descreve os experimentos trazendo em seus aportes convergências e/ou divergências de Kant, Durkheim e Bovet.

Piaget (1994) iniciou sua investigação sobre a moral trabalhando com as regras do jogo. Pesquisou a prática e a consciência das regras a partir de jogos de bola de gude com meninos e de amarelinha com meninas. Dividiu em estágios a evolução dessa prática e da consciência da regra: no primeiro estágio a criança não segue regras coletivas, é um estágio puramente individual (até aproximadamente 6 anos) e pode ser chamado de anomia; no segundo estágio as crianças veem a aplicação das regras como algo sagrado e imutável (até aproximadamente 10 anos) seria a heteronomia; no terceiro o respeito às regras é compreendido como decorrente de acordos mútuos a partir de uma prática cooperativa entre os jogadores, expressão da autonomia infantil. Em suas análises, Piaget (1994) constata que na idade onde as crianças aplicam menos a regra – na heteronomia, elas apresentam o máximo de respeito por ela, e que na idade em que elas as usam de maneira autônoma, elas não consideram mais as regras como sagradas ou inatingíveis, pois nesta fase se desenvolve o espírito de construção das regras, em um sentido de respeito mútuo entre os participantes do

[5] O título original da obra lançada em 1932 chama-se *Le jugement moral chez l'enfant*. Em nosso texto, trabalhamos com a versão traduzida para o português, edição de 1994.

jogo. A criança percebe que pode também criar regras e que estas não são sempre impostas por outrem.

A partir do estudo acima citado e de seus resultados, Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral expresso pela compreensão e prática das regras morais segue as mesmas etapas: parte da heteronomia e vai para a autonomia. Para a verificação desta hipótese, investigou as concepções morais infantis em relação ao dever moral em três situações distintas: o dano material, a mentira e o roubo. Como método de investigação as crianças seriam pequenos juízes cuja tarefa era tomar posição sobre diversos dilemas morais que lhes seriam contados em forma de histórias. Por exemplo, na primeira história um menino quebra dez copos sem querer; na segunda outro menino quebra apenas um copo durante uma ação ilícita, questiona-se o sujeito se ele acha os protagonistas culpados, qual o mais culpado e por quê.

Os dados desse estudo confirmam a existência de uma primeira fase, a da heteronomia traduzida pelo realismo moral, em que é considerado bom todo ato que revela obediência às regras ou aos adultos que as impuseram, seguindo-as ao pé da letra. No realismo moral há a concepção objetiva da responsabilidade, em que as crianças julgam pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade.

Na segunda fase, a autonomia moral se constitui na superação do realismo moral. Segundo Piaget (1994, p. 155)

> [...] há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria que fosse tratado.

Estudando os julgamentos das crianças referentes às sanções Piaget aborda o tema Justiça. O autor, recorre aos mesmos procedimentos utilizados no estudo anterior, propondo agora que a criança avalie os comportamentos relatados pelo pesquisador. Os temas abordados foram: justiça retributiva – que se relaciona à punição de um culpado, justiça distributiva que se relaciona a ideia de cooperação, respeito mútuo e colaboração, além da responsabilidade coletiva e da igualdade. Novamente, Piaget (1994) encontra em seus resultados um estado de heteronomia anterior ao da autonomia, pois para a criança pequena a justiça se confunde com a lei e a autoridade.

Em suas explicações sobre o porquê do desenvolvimento moral da criança passar por uma fase de heteronomia antes de alcançar a autonomia, Piaget (1994) divide as relações interindividuais em duas categorias: coação e cooperação. Da coação deriva o respeito unilateral e a heteronomia moral, onde o dever determina o bem; é bom porque é conforme as regras atendidas. Da cooperação deriva o respeito mútuo e a autonomia a partir da reciprocidade, onde o bem determina o dever; deve-se agir de uma determinada forma porque é o melhor para todos. Portanto, a autonomia moral está em relação direta com uma interação social dirigida pela cooperação, na qual os sujeitos interagem e trocam pontos de vista diferentes e só o fazem por considerarem relevante a reciprocidade na relação entre as partes, em oposição à verticalidade unidirecional da situação heterônoma.

Piaget (1994) sustenta que é preciso superar a visão egocêntrica no processo de desenvolvimento e crescimento humano, para, assim, passar a pertencer efetivamente a um mundo coordenado por relações recíprocas, de cooperação. A cooperação, seria então, um operar em comum, isto quer dizer ajustar em meio a novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementariedade, as operações executadas por cada um dos parceiros. Um ponto importante a ser discutido é justamente a diferença entre coação e cooperação, explicitada por Piaget (1994), pois são a partir desses dois tipos de relações que se originam práticas sociais distintas. A coação que é a imposição de regras totalmente elaboradas e a cooperação que supõe um método de elaboração conjunta das próprias regras.

Já no fim do livro o Juízo Moral na Criança (1994) Piaget aborda as práticas educativas, e afirma a necessidade de distinguir os diferentes tipos de respeito, definidores de dois tipos de realidades sociais e morais: o respeito unilateral presente em uma prática social coercitiva, derivada da coação e da impossibilidade da criança considerar mais de um ponto de vista e o respeito mútuo imprescindível ao exercício da cooperação, que surge por meio do processo de descentração do sujeito, onde o mesmo se torna capaz de considerar diferentes pontos de vista.

Piaget, sugere então, que se permita à criança na escola o exercício da cooperação e do respeito mútuo, para que surjam deste exercício as regras a serem respeitadas pelos pequenos e, portanto a disciplina a partir da autodisciplina. A socialização é considerada uma ‘educação moral’, ela é, fundamentalmente, uma construção, ativa e interativa, de novas regras implicando o desenvolvimento autônomo da noção de justiça e a substituição de regras de constrangimento pelas regras de cooperação (PIAGET, 1994).

> Só concebemos uma disciplina autônoma e interior numa classe escolar na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade espontânea por parte da criança. [...] Só a 'escola ativa', isto é, aquela que não fazemos a criança trabalhar por meio de uma coação exterior, mas onde ela trabalha (do ponto de vista psicológico, o trabalho é completamente diferente nestes dois casos) está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola (PIAGET, 1994, p. 271).

A vida comum e a solidariedade dos indivíduos impõem uma série de combinações específicas entre os mecanismos de coação e cooperação. Para compreender estes mecanismos das diversas formas e as proposições de uma 'escola ativa' no texto intitulado 'Observações psicológicas sobre o *self-government*', Piaget (1998a) analisa as principais relações psicológicas no exercício do *self-government* como, por exemplo, a questão das relações que unem os professores aos alunos, que devem ser analisadas através de um triplo ponto de vista: do egocentrismo do indivíduo, da coação dos mais velhos e da cooperação entre os pares.

Ao afirmar ser necessário que as crianças experimentem a cooperação e o respeito mútuo para que possam construir seu auto-governo (autonomia), Piaget (1998a, p. 115) orienta a prática do método *self-government*, que segundo ele é um procedimento de educação social que visa "ensinar os indivíduos a saírem do seu egocentrismo para colaborarem entre si e submeterem-se a regras comuns". Por meio do trabalho em grupo essa construção será possível. A auto-regulação grupal surge da experiência com as atividades coletivas e no que se refere à educação moral "o *self-government* contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade" (PIAGET, 1998a, p.121). A disciplina própria do *self-government* é fonte de autonomia interior e de solidariedade autêntica.

São nestas considerações que Piaget busca se contrapor à teoria durkheimiana, que defende a autoridade, em um sentido de autoritarismo. De acordo com Piaget (1994) para Durkheim (1968) o respeito que se dirige ao grupo resulta da pressão que o mesmo exerce sobre o indivíduo. Agir moralmente seria sujeitar-se às regras da moral e estas são exteriores a consciência da criança. Deve a criança entrar em contato com elas em algum momento da sua existência. O momento decisivo da constituição do espírito de disciplina[6] é a vida escolar. Na escola é preciso regras e compete ao professor impô-las, interpretando-as para a criança. Nessa concepção durkheimiana, as consciências individuais são formadas pela sociedade. A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de normas e princípios (sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento) que baliza a

[6] Na perspectiva durkheimiana disciplina é entendida como a obediência como fruto da coação.

conduta do indivíduo num grupo. O homem é considerado um produto da sociedade, deve dominar a si mesmo e impor limites aos seus desejos. Seguindo nessa direção, a proposta de Durkheim (1968), traz um modelo de educação moral predominantemente heterônomo, onde a disciplina, o domínio próprio e a prioridade do social sobre o individual, são elementos decisivos para uma boa formação moral, fundada no respeito unilateral.

A intenção de mencionar algumas destas ideias de Durkheim discutidas pelo próprio Piaget, é justamente de destacar um ponto importante do pensamento piagetiano sobre a ação dos indivíduos uns sobre os outros e os tipos de relações estabelecidas, principalmente a relação professor – aluno. Para Piaget não deve ser estabelecida uma relação heterônoma entre os indivíduos, mas sim, autônoma baseada em práticas de reciprocidade fundadas no respeito mútuo.

Concluímos então, que a autonomia exige *self-government*, ou seja, auto-gestão da própria vida. O ser humano deve optar e decidir, mas esta auto-gestão exige fundamentação em valores que são construídos desde a infância. Ao adulto, nesse caso o professor, compete o papel fundamental de auxiliar a criança na construção de um pensamento democrático e responsável.

A partir dos experimentos e resultados referentes à compreensão do juízo moral na criança, podemos entender as características fundamentais pelas quais Piaget define a autonomia e o desenvolvimento de um sujeito autônomo; sua base implica um processo de descentração do sujeito por meio do respeito mútuo, que por sua vez pressupõe uma prática cooperativa. A seguir trazemos as características fundamentais do conceito de autonomia na perspectiva Piagetiana.

2.1.2 Características gerais do conceito piagetiano de autonomia

Como vimos, no livro o Juízo Moral na Criança, Piaget (1994) discorreu sobre a importância da autonomia na moralidade, onde a autonomia é vista como um princípio moral. Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias partilhadas por um grupo, a qual se constitui nas relações de cooperação, enquanto que heteronomia significa que uma pessoa é governada por outrem.

Coloca em evidência que para ser autônomo o sujeito necessita descentrar seu posicionamento pessoal, para pertencer a um mundo coordenado por relações recíprocas sem suprimir pontos de vistas particulares. Com base neste argumento, Piaget (1994) apresenta a autonomia a partir da articulação entre a moral e o intelectual. A distinção entre uma autonomia intelectual (cognitiva) e uma autonomia moral, é falsa, pois para o autor elas são

interdependentes “[...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295).

A autonomia tanto pertence ao estudo do campo moral – a moral constituída por princípios, por um sistema de regras que orienta as ações de um sujeito com vistas ao bem, identificada pelo respeito mútuo e utilização que o sujeito lhe confere – como pertence ao estudo da cognição, que se dirige para a organização da razão.

Na autonomia moral encontra-se a questão da moralidade no seu sentido literal, que consiste num sistema de regras, onde a essência de toda moralidade deve estar no respeito que o indivíduo adquire por essas regras, regras estas que ‘definem’ o bem e o mal em relação a outros pontos de vista. Piaget (1994) diz não ser possível ocorrer autonomia moral, sem a autonomia intelectual, pois a esta pressupõe uma razão, também autônoma. Nos dois casos trata-se da formação de normas. Do ponto de vista individual, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de construção da consciência, isto é, repousa sobre um mecanismo psicológico interno do sujeito. Esse mecanismo é o da tomada de consciência de seu ponto de vista próprio e das regras de seu caminho intelectual, que significa fazer escolhas intelectuais por si mesmo e aprender a tomar decisões.

Conforme já destacamos, para Piaget (1994), a autonomia está relacionada com o surgimento das relações de cooperação, que se constroem através de interações de reciprocidade, de igualdade entre os indivíduos, onde se faz necessário um conjunto de regras, que serão constituídas coletivamente, em função de objetivos em comum, permeadas pelo respeito mútuo. “A autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 276).

Desse modo, podemos afirmar que a autonomia plenamente desenvolvida consiste em uma disposição individual que, nas relações sociais, valoriza a cooperação, o respeito mútuo e os valores compartilhados. Portanto, ser autônomo significa estar apto a construir cooperativamente o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

Consideramos que os conceitos de Piaget nos auxiliam, juntamente com os demais autores, na identificação das representações sociais da autonomia porque nos permite compreender a relação do modelo de sociedade com o próprio desenvolvimento intelectual do indivíduo. Piaget defende a possibilidade da construção das regras pelos sujeitos, que não são meramente impostas e que é possível uma prática cooperativa, baseada em relações recíprocas pautadas no respeito mútuo. Esses princípios nos orientarão na constituição de categorias

quando da análise das representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores. A seguir apresentamos a autonomia segundo Paulo Freire.

2.2 Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia

O trabalho de Paulo Freire teve sua origem na temática do analfabetismo, cuja raiz estava vinculada a uma situação histórica de combate à exploração e opressão. Dessa forma, o autor pensava o processo de alfabetização como um instrumento de transformação da realidade em uma dimensão libertadora.

No projeto educativo pedagógico postulado de ‘ação cultural libertadora’, Paulo Freire defende uma concepção de educação que percebe o homem como um ser autônomo. Em seu ponto de vista, a educação para a liberdade implica exercício constante da conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, encontrando razões que expliquem a situação concreta do homem no mundo. Mas não é apenas a reflexão que dará conta do processo de libertação, é necessária a práxis que proporciona a transformação da realidade. Portanto, a autonomia está associada com a capacidade do homem de transformar o mundo.

Na obra Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2002) discute os saberes necessários à prática educativa, refletindo sobre uma ética pedagógica necessária à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos. Considera a autonomia como parte da própria natureza educativa. Sem ela não há ensino, nem aprendizagem. Como eixo norteador de sua prática pedagógica, Freire defende que formar é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido.

A autonomia docente e discente está circunscrita num espaço que extrapola o processo de escolarização formal. A autonomia está relacionada ao comprometimento político, ao engajamento na luta para transformar a sociedade.

A seguir, veremos alguns aspectos discutidos por Freire em suas principais obras (1996, 2002, 2009) e que no nosso entender, esclarecem a sua proposta sobre a autonomia e sua relação com a educação.

2.2.1 A concepção problematizadora e libertadora

Toda teoria pedagógica tem, no entender de Freire (1996), subjacente um conceito de homem e de mundo. Não existe uma educação neutra, pois segundo o autor o homem é um ser no mundo e com o mundo. Um ser que é capaz de admirar, objetivar e transcender este mundo através da sua consciência.

> Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa [...] (FREIRE, 1996, p. 48).

O homem é um ser da *práxis*, um ser que opera e transforma o mundo. Essa capacidade de transformação é a sua vocação ontológica, que quando é negada transforma o indivíduo em homem-objeto. A negação da ação transformadora do homem torna a todos os homens incompletos, pois na medida em que proíbem que os outros sejam sujeitos, também não conseguem se fazer sujeitos autênticos. A sua vocação só se realiza em comunhão entre os homens e dos homens com o mundo. Nesse sentido, a manipulação no processo educativo é inaceitável. O ponto de partida para a vocação ontológica se encontra na relação homem-mundo e a transcendência só será possível com a consciência clara da realidade concreta, visando a humanização (FREIRE, 2009).

A concepção subjacente nas propostas de Freire é a concepção humanista, que é problematizadora e libertadora, é a negação da educação bancária[7]. A concepção humanista se firma na realidade concreta, permanente e mutável. Além de respeitar a vocação ontológica do homem (um ser da transformação do mundo) ela se orienta para esse objetivo onde a criatividade é estimulada. Considera que a consciência não é algo mecânico, vazio, a espera que o mundo lhe preencha. O mundo está presente na consciência, ele não entra na consciência, ele não está dentro dela. Se assim não fosse, o papel do educador seria o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos, e a estes só restaria imitar o mundo passivamente, conforme se faz na educação bancária.

Ao contrário, a educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, que é a intencionalidade. Admirar o mundo, desprendendo-se dele ao mesmo

[7] A designação de ‘bancária’ vem da metáfora do ato de depositar valores num banco. O educador é o depositante de conteúdos nos educandos. Estes não passam de meros recipientes vazios que docilmente devem receber os depósitos (FREIRE, 2009).

tempo em que se está nele. A intencionalidade repousa então, nesta capacidade de admiração que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada. A percepção ingênua da realidade cede então lugar a capacidade de perceber-se, eliminando posturas fatalistas que dão à realidade uma aura de imutabilidade.

Mas ninguém se conscientiza isoladamente, consciência de si, exige a presença do outro,

> ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. [...] Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro (FREIRE, 2009, p.15-17).

É nesse perceber o outro que a concepção libertadora e problematizadora realiza a superação da contradição educador-educando. Não seria mais o educador sempre o que educa e o educando o que é educado. Surge um termo novo: “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2009, p. 78). Pois, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (IDEM).

A efetivação desta forma de educação almejada ocorre a partir da proposta de um método que privilegie a ação e o diálogo. O diálogo é uma relação de comunicação e de intercomunicação, que gera a crítica e a problematização uma vez que é possível a ambos os parceiros tanto questionarem como aceitarem o ponto de vista do outro. O diálogo se nutre da esperança, da confiança, da humildade e da simpatia. É uma relação horizontal, ao contrário do antidiálogo nascido das relações verticais em que uma pessoa fala e o outro ouve. O antidiálogo não é capaz de gerar a crítica, pois por ser arrogante e autossuficiente gera o medo que intimida e aliena (FREIRE, 1996, 2009).

Ao discutir o fenômeno humano do diálogo, Freire (2009) discorre sobre a necessidade de analisar a palavra como mais do que um meio para que o diálogo se faça. Na busca dos elementos constitutivos do diálogo, encontra duas dimensões presentes na palavra: ação e reflexão. E assim afirma: “não há palavra verdadeira que não seja práxis” e portanto transformadora do mundo (FREIRE, 2009, p.89). Sacrificada a dimensão da ação, sacrifica-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo. Por outro lado, a ação desconectada da reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo.

O diálogo ocorre entre pessoas e sobre algo. O conteúdo do diálogo entre professor e aluno é justamente o conteúdo programático da educação. Propõe Freire (2009) que o

momento da busca do conteúdo programático inaugura o processo de diálogo em que se produz a educação libertadora. Essa busca deve investigar o universo temático dos educandos ou o conjunto dos temas geradores do conteúdo. Ela por ser dialógica já é problematizadora e proporciona a tomada de consciência dos indivíduos sobre tais temas.

> O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2009, p.100).

Esta etapa de organização do conteúdo programático ou da ação política é considerada por Freire como fundamental ou o cerne de todo o processo educativo. O papel do professor, não deve ser o de falar sua visão de mundo, ou tentar impor uma única visão, mas dialogar com o aluno sobre a que ele possui e tantas outras visões existentes. Afirma que seu 'método' não é um conjunto de receitas ou técnicas sobre como agir em situações específicas do processo de aprendizagem. Na verdade, o método é o próprio processo de investigação da demanda de temas e interesses do educando relacionados a sua cultura. Mas, é justamente nesse processo de investigação que está o ponto central da proposição de Freire. É que a participação na investigação do seu próprio universo temático leva aquele que busca educar-se a admirar este universo, e, essa admiração libera a capacidade de criticá-lo e transformá-lo. A continuidade do processo educativo só fará expandir e aprofundar esta capacidade de crítica, sem este incentivo inicial a consciência continuará oprimida e presa.

Veremos em seguida, especificamente os aspectos que são considerados por Freire como elementos constituintes de uma prática que considera a autonomia do ser, discutidos em sua última obra publicada em vida: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (2002).

2.2.2 Pedagogia da autonomia

Nas primeiras palavras do livro Pedagogia da autonomia, Freire (2002, p. 14) elucida a temática central da obra que é "a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos".

Em sua discussão e abordagem da temática, Freire (2009) se aproxima da inconclusão do ser humano, de sua inserção em um permanente movimento de procura, rediscute a curiosidade ingênua, para que se torne curiosidade epistemológica, que não diferem em sua essência, mas em sua complexidade, pois enquanto a primeira se baseia apenas na experiência

cotidiana, a epistemológica é dotada do rigor metódico e do criticismo. Insiste que formar vai muito além de treinar o educando no desempenho e desenvoltura. Sublinha a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Tanto educadores como educandos não podem escapar à rigorosidade ética. E a ética de que fala é uma ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho, que condena o acusar para apenas dar continuidade ao que se ouve falar, que condena a promessa sem ser cumprida. Essa ética deve ser inseparável da prática educativa, pois é indispensável à convivência humana.

A melhor maneira de fazê-la acontecer é vivê-la na prática, nas relações com os educandos. Isso acontece na maneira como se trabalha os conteúdos, e de como o professor se posiciona perante as informações que oferece e recebe de seus alunos. É importante que os educandos conheçam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas na apreciação dos problemas e sua consequente resolução. Mais ainda, é fundamental que percebam o respeito com que o professor analisa e critica a postura dos outros. Freire baseou-se em ideias progressistas de ensino, levando em conta, principalmente, a construção do conhecimento do aluno pelo diálogo. Valoriza a experiência de vida como primordial para a efetividade do aprendizado.

Retomando algumas das proposições apresentadas em trabalhos anteriores (já referidas anteriomente neste texto), Freire (2002) nessa obra, expõe os saberes que considera essenciais à prática docente. Orienta ao mesmo tempo em que incentiva os educadores e educadoras a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificando aquilo que acharem preciso, mas especialmente aperfeiçoando o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor, não de forma ingênua, mas com certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar.

No primeiro capítulo do livro deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é algo apenas de aluno, afirma: "não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém." (FREIRE, 2002, p. 25).

Encontramos aí, a justificativa do pensamento de que o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem. Para essa construção, Freire (2002) coloca como necessário o rigor metódico e intelectual que

exige educadores e educandos criadores, instigantes, curiosos, humildes e persistentes. O educador deve desenvolver-se como sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, e com questionamentos auxilia os educandos na construção do conhecimento e não na transferência do mesmo. Ao fazer isso seus educandos são orientados a seguir também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Ao relacionar à realidade concreta os professores estarão respeitando os saberes dos alunos.

Prosseguindo em seu pensamento, afirma que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Como seres históricos, pensar é a capacidade de a partir da intervenção no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002).

Freire (2002) recomenda uma postura crítica que caracteriza a ‘curiosidade epistemológica’ e permite que, uma vez identificados os erros, sejam feitas mudanças. Essas mudanças são aquelas que levariam à melhoria das condições de vida de cada um. Mas, pontua que não deve haver discriminação, pois esta prática fere a dignidade do ser humano e não se aplica à democracia. Ao aceitar a diferença, assume-se a identidade cultural em uma dimensão individual. O professor tem que estar ciente de que suas atitudes podem influenciar profundamente a vida de um aluno, positiva ou negativamente. O conhecimento do professor precisa ser vivido por ele, encarnado, para que se transforme em prática aplicável. Suas palavras devem ser corporeificadas em exemplos. Porque, as atitudes que o professor toma dentro de sala e fora dela influenciam o que ele passa para seus alunos, é nesse sentido que fala da necessidade de decência e pureza (que não pode ser entendida como puritanismo). Se o ensino for transformado em pura técnica, o educador distancia-se da ética.

A reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a formação permanente dos professores. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 43-44). Assim, orienta ao mesmo tempo em que incentiva os educadores a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificando aquilo que acharem preciso, especialmente aperfeiçoando o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor. Na certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar.

Ensinar, para Freire (2002), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, é ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. O ser inacabado sabe que a passagem pelo mundo não é pré-determinada, pré-estabelecida, e o seu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de sua própria responsabilidade. O sujeito inacabado se insere em um permanente processo social de busca, a "história em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (FREIRE, 2002, p.58-59).

A curiosidade faz parte da incompletude do ser, neste sentido Freire (2002), diz que o educador que corta a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a sua liberdade, a sua capacidade de aventurar-se.

O professor deve ser curioso e deve provocar curiosidade. Esta curiosidade deve ser incentivada para que mantenha vivo o querer saber, o querer entender. Se esta troca não ocorrer, com o tempo o professor se verá diante de uma situação quase estática do ensinar, que impede o exercício livre da curiosidade. A curiosidade deve ser democrática. A educação deve também servir de meio e forma para transformações sociais, mas é indispensável ter consciência da sua indevida utilização como meio de reprodução de ideologias dominantes.

A esses pontos discutidos - a pesquisa, o respeito ao saber dos educandos, a criticidade, o ter a consciência do inacabado, o ter curiosidade, acrescenta ainda, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o saber dialogar e escutar, como princípios básicos a uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

A autonomia, a dignidade e a identidade do educando precisam ser respeitadas, caso contrário, o ensino torna-se "vazio e inoperante" (FREIRE, 2002, p.69). E isto só é possível considerando os conhecimentos adquiridos através da experiência dos educandos antes de chegarem à escola.

Acima de tudo, e o que nos interessa de maneira particular no contexto de nossa pesquisa, é a afirmação na obra de Freire de que ensinar exige respeito à autonomia do educando. O educador deve estar constantemente advertido com relação a esse respeito que implica igualmente o que deve ter por ele mesmo, a sua autonomia.

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude,

> a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 66, grifo do autor).

O professor precisa estar disposto a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o que querem seus alunos. Para isso, é necessário gostar do trabalho e de seus alunos. É um querer bem pelo ser humano em desenvolvimento, incentivando a aprendizagem e sentindo encanto em ver o aluno descobrir o conhecimento. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2009, p. 67). Essa coerência é adquirida pelo bom senso, que exige uma reflexão crítica permanente. Nenhum professor passa sem deixar a sua marca, daí a importância do exemplo, onde oferece a sua lucidez e seu engajamento em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.

A apreensão da realidade nos coloca essa capacidade específica do ser humano de aprender, não apenas de nos adaptar, mas de transformar. Segundo Freire (2002), aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, é uma aventura criadora.

> A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (IDEM, p. 77-78, grifo do autor).

O professor não pode negar o seu papel fundamental que é contribuir positivamente para que o educando seja artífice de sua formação. “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 78, grifo do autor).

Outro saber indispensável é o de como o professor trabalhará a tensa relação autoridade-liberdade. A disciplina resulta da harmonia ou equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. O autoritarismo ou a licenciosidade são dois extremos que geram a indisciplina e nega a vocação ontológica do ser. “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se firmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar

de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais" (FREIRE, 2002, p. 99-100).

Freire, no último capítulo do livro insiste na especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Conforme o autor, a partir da combinação destes dois elementos nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos. Um esforço presente na prática da autoridade democrática é deixar claro a construção da responsabilidade da liberdade que se assume, e o papel da liberdade na construção da autonomia.

> É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. [...] Reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2002, p.105, grifo do autor).

Retomando a ideia de coerência profissional, o autor indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce a autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode se contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição. Enquanto presença, o professor não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Seu comprometimento faz com que revele aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Deve mostrar que tanto pode saber o que ainda não sabe como pode saber melhor o que já sabe. E saberá tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa a autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 2002).

Para ter segurança em sua prática, o professor deve estudar e preparar suas aulas, deve se esforçar para estar à altura de sua profissão. O esforço para atingir estas metas fornece a moral necessária para que o professor transpareça a segurança de seus conhecimentos e sua autoridade nos assuntos que vai ensinar. É ouvindo o aluno com paciência e criticamente que aprendemos a falar com ele. Aprendendo a escutar o educando, ouvindo suas dúvidas, em seus receios, faz com que o docente aprenda a falar com ele.

Para Paulo Freire (2002) o ensino é muito mais que uma profissão, exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. Os princípios enunciados pelo autor dignificam e respeitam os educandos porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

É perceptível a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver o gosto de querer bem, o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. Esta abertura ao querer bem não significa que o professor deve querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não deve assustar o docente, que não deve ter medo de expressá-la.

Concluímos que a Pedagogia da Autonomia traz em seu cerne uma educação que respeita o educando e liberta o seu pensamento de tradições desumanizantes e opressoras. Uma das principais mensagens que o autor deixa nesta obra, é o significado do ensinar, considerado como todo um processo de troca entre aluno e professor, onde ambos aprendem, ambos adquirem e sanam dúvidas, ambos crescem como seres humanos. É a mensagem de que para ensinar o professor necessita antes de mais nada, ter a consciência da importância desta tarefa, da importância de se poder fazer a diferença.

Segundo Freire (2002, p.120), o ser humano deve assumir eticamente e com responsabilidade a sua decisão, fundante de sua autonomia. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Contudo, deve ficar muito claro para o educador que a autonomia não vem de um dia para o outro, leva tempo para ser construída. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] é nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitosas da liberdade” (IDEM, p.121).

Em suma, os elementos que entendemos estar no centro de uma definição da autonomia por Paulo Freire é a interação do sujeito com o outro, baseado no respeito mútuo entre os indivíduos. É em vivência de igualdade e de respeito que o ser humano se constitui e se percebe como ativo na construção de sua história e consequentemente do meio social em que vive.

A partir do sentido dado por Freire ao ensinar, não se pode dicotomizar as relações entre ensino dos conteúdos com formação ética dos educandos, prática com teoria, autoridade com liberdade, respeito ao professor com respeito ao aluno, ensinar com aprender, estas relações devem ser respeitadas e tratadas com responsabilidade para que a pedagogia da autonomia aconteça.

Veremos a seguir, as ideias de Contreras no que diz respeito a autonomia.

2.3 Autonomia de professores segundo José Contreras

Resgatando mais um dos sentidos que a autonomia assume nas discussões do campo educacional, traremos agora a apropriação desse termo no que tange a questão da autonomia profissional enquanto qualidade do oficio docente (CONTRERAS, 2002). A autonomia docente, bem como a ideia de profissionalismo são temas recorrentes no discurso pedagógico. Conforme Contreras (2002) se quisermos abordar o tema da autonomia profissional é necessário discutir os aspectos contraditórios e ambíguos, em especial aqueles relacionados a ideia de profissional e a retórica do profissionalismo no ensino que inevitavelmente se encontra atrelada à autonomia.

O debate pedagógico sobre o profissionalismo e também sobre a autonomia de professores, passa na opinião de Contreras (2002) por slogans pedagógicos, que muitas vezes são disseminados sem o esclarecimento do significado realmente atribuído. A complexidade da questão obriga o debate entre o que se ganha e o que se perde nesse confronto tanto ideológico quanto prático.

> A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. [...] O que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados (CONTRERAS, 2002, p. 33).

As discussões sobre a proletarização são abordadas por Contreras (2002) a partir de diferentes aspectos. As posições sobre a proletarização dizem que a mesma é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram uma transformação tanto nas características de condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximaram das condições da classe operária, a partir da lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral. Essa lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa para invadir a esfera do Estado, que se encontrou diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio.

Nesse sentido, no ensino, o currículo começou a ser concebido como uma espécie de processo de produção, organizado sob parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização, transformando as escolas em uma organização mais ampla introduzindo-se critérios de sequência e hierarquia. A racionalização do ensino introduzia, um sistema de gestão do trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de

decisões que passavam no âmbito dos especialistas e da administração. A função dos professores ficou reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. Assim, pela racionalização tecnológica do ensino o professor viu sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre a sua tarefa (CONTRERAS, 2002).

A intensificação do trabalho docente levou o professor a realização das tarefas que de um lado favoreceu a rotinização do trabalho, impedindo o exercício reflexivo e por outro o isolamento dos professores, que privados de tempo, são impedidos de trocar experiências com seus colegas, fomentando o individualismo. Todo esse quadro de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes reduzindo seu trabalho apenas à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas, dá lugar à perda de autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional.

No entanto, o processo de proletarização não ocorre de forma implacável e perfeita. A impossibilidade da racionalização total, juntamente com a necessidade do Estado de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população, leva a encontrar, portanto, modos de atuação no âmbito da instituição escolar, que dá lugar à participação como cidadão e à adaptação às necessidades concretas dos diretamente atingidos. Isso, afirma Contreras (2002, p.39) transforma “a escola e o papel de seus agentes num espaço de relativa autonomia”. Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nos quais cabem ações de resistência e organização em função de seus interesses individuais e coletivos, o que também ocasiona novos mecanismos de controle.

A perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor é o outro aspecto da proletarização, que é o ideológico significando a perda de controle sobre os fins aos quais se dirige o trabalho do professor.

As discussões em torno do profissionalismo buscam uma legitimação da profissão docente, inserida no movimento pela profissionalização que traz como ponto de reivindicação a busca por uma autonomia em que se estabeleça um terreno profissional próprio da categoria para que não ocorram intromissões nas decisões referentes ao ensino.

Contreras (2002) afirma que a reivindicação por profissionalismo pelos professores está ligada a um conjunto de características tratadas como se pertencessem por direito próprio ao seu trabalho,

> é o caso, por exemplo, da reivindicação de condições de trabalho como remuneração, horas de trabalho, facilidade para a atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas é também um pedido de reconhecimento "como profissionais", isto é, como dignos de respeito e como especialistas de seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de "estranhos" em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em certo sentido "autonomia profissional" [...] (CONTRERAS, 2002, p. 54, grifo do autor).

Percebemos, nessa situação, que os docentes reclamam autonomia como uma liberdade em relação à influência de outros autores que não sejam professores, pois eles se constituem uma categoria dedicada a questões educacionais, que se capacita para o exercício de suas funções.

Segundo Contreras, esse paradoxo entre perda de autonomia (proletarização/desorientação ideológica) e exigência de autonomia (autodefesa /profissionalização) poderia ser resolvido por meio da ressignificação do conceito de autonomia no trabalho docente, deixando de vê-la apenas como qualidade profissional e vendo-a como qualidade educativa.

Nesse caso, assumindo a autonomia como qualidade educativa implica conforme Contreras (2002, p.76) refletir sobre as três exigências para o exercício da docência: "a) obrigação moral, b) compromisso com a comunidade e c) competência profissional". Entender a autonomia profissional no ensino não depende só da forma com que se interpreta os três aspectos da profissionalidade citados anteriormente, mas como são combinadas e articuladas entendendo a autonomia como "chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa" (IDEM, p.89).

As articulações dessas três dimensões da profissionalidade com três concepções de profissional (o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico) darão origem a diferentes formas de entender a autonomia. Veremos a seguir os três modelos de professores juntamente com as definições da autonomia profissional concebidas por cada modelo e descritos por Contreras (2002, p.192).

- No modelo especialista técnico o professor é considerado um expert, cuja competência se resume ao domínio técnico dos métodos para alcançar os objetivos propostos. Sua obrigação moral é com fins bem definidos, há rejeição de interesse nos problemas normativos, não há compromisso com a comunidade, sua prática é despolitizada preocupa-se com a eficiência e eficácia. Nesta concepção a autonomia é vista "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".

- 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 é guiada por valores educativos pessoalmente assumidos. Neste contexto a autonomia é concebida como "responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas".
- O professor intelectual crítico, tem como obrigação moral um ensino dirigido à emancipação individual e social, ao bem comum e à justiça. Seu compromisso com a comunidade é marcado pela participação em movimentos sociais pela democratização. A competência profissional tem como base a auto-reflexão, o desenvolvimento da crítica e a busca pela transformação social. A autonomia é compreendida "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 implica em aceitá-la como uma necessidade educativa que possa contribuir na superação da dualidade que caracteriza o ensino: espaço de libertação x espaço de regulação, reprodução e legitimação social.

Portanto, para Contreras (2002), é fundamental considerar não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia docente.

> A relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2002, p. 195).

Nesse sentido, para o autor a autonomia no contexto da prática de ensino não pode ser analisada de uma perspectiva individualista como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. “A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade de vida que vivem” (CONTRERAS, 2002, p. 197). Portanto, é necessário falar na autonomia como uma qualidade circunstancial, falar de processos e situações nas quais as pessoas se conduzem autonomamente, construindo sua identidade ética, falar da autonomia como “uma construção permanente em uma prática de relações” (IDEM).

A autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. Nas palavras de Contreras (2002, p. 197) “a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”. A construção da própria autonomia profissional, não pode estar desvinculada da construção de valores e práticas de cooperação. “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (IDEM, p. 198).

Essa construção se dará se os estudantes entenderem o propósito do professor e se os professores entenderem as circunstâncias e expectativas daqueles, através do diálogo e da busca do entendimento mútuo. Isso representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional.

Dessa forma, a concepção de autonomia está atrelada a forma que se interpreta a relação social, dos propósitos para ela e das pretensões educativas. É numa concepção não impositiva de ensino que pode se entender a aspiração de uma autonomia que se constrói na relação. Propõe Contreras (2002) que a visão que se tem da autonomia, porque se refere a uma forma de se relacionar e não ao isolamento, não reflete só uma convicção ideológica ou uma construção cultural, mas também está relacionada com a flexibilidade ou rigidez emocional e cognitiva.

A autonomia entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada. A autonomia depende das possibilidades de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas. Assim, a autonomia profissional deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros

profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos (CONTRERAS, 2002).

Encerrando as pontuações sobre a perspectiva proposta por Piaget, Freire e Contreras, no próximo tópico, faremos as considerações em torno do conceito de autonomia retomando alguns dos principais aspectos discutidos pelos três autores e que fundamentam essa pesquisa em relação ao desenvolvimento e construção da autonomia.

2.4 Pontos de encontro entre as perspectivas teóricas discutidas no que se refere ao conceito de autonomia

Apesar de perspectivas distintas pelas quais os autores abordam o fenômeno, percebemos confluências importantes entre os mesmos. Salientamos que o conceito de autonomia é percebido por esses autores sob prismas distintos, porém os consideramos como complementares principalmente em relação ao nosso trabalho.

Dispomos as conceituações vistas de autonomia a partir das abordagens: 1) a autonomia como princípio moral; 2) a autonomia enquanto um valor humano a ser desenvolvida através da formação permanente; 3) desenvolvimento da autonomia enquanto sujeito e profissional.

Afirmamos que a autonomia é um conceito polissêmico. Conquistá-la deve ser um objetivo almejado para a construção de melhores relações sociais. Nas abordagens citadas entendem os autores que a relação entre o sujeito e o objeto é uma relação dialética. As considerações sobre a autonomia trazem as relações entre o individual e coletivo, articulando as dimensões psíquica e social do fenômeno. Dimensão essa, dinâmica e transformadora, construção permanente em uma prática de relações.

Nesse sentido, o foco dado na pesquisa à questão da autonomia, está relacionado a um entendimento geral da expressão, na perspectiva de Piaget do ponto de vista do desenvolvimento moral que nos mostra a influência da sociedade no próprio desenvolvimento moral do indivíduo e ainda da perspectiva de Freire e Contreras que vão de par com uma prática baseada em relações recíprocas pautadas no respeito mútuo como um exercício individual e coletivo e não como um estado ou atributo do ser humano.

Ademais, o significado de autonomia docente também deve ser entendido a partir da análise do processo construído pela relação individual e coletiva. A partir destas três vertentes, temos a ideia de que o professor deve refletir o seu trabalho e o trabalho dos seus pares. A autonomia pressupõe uma auto gestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o auto controle das práticas.

O professor mantém uma autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia é garantida pela própria particularidade do trabalho docente**,** no entanto segundo Contreras (2002), é fundamental considerar não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção desta autonomia docente.

A prática crítico-reflexiva (FREIRE, 2002; CONTRERAS, 2002) também precisa ser compreendida por cada indivíduo. Essa compreensão deve ser conexa com o meio social, sem ser privilégio, pois a reflexão crítica não pode ser considerada como processo final, concluído, ao contrário, deve ser caracterizada como processo inacabado e relacional.

As experiências, o conhecimento e as vivências não são homogêneas entre os docentes, nessa condição, a prática crítica respeita, mas ultrapassa diferenças individuais e se baseia na cooperação. Encontramos aqui uma aproximação entre Piaget (1994) e Contreras (2002) que entendem que a autonomia, não pode estar desvinculada da construção de valores e prática de cooperação. Esse pensamento é corroborado por Freire (2002) ao definir a autonomia como uma construção a partir de uma prática de relações.

Desse modo, consideramos que a autonomia se constrói nas relações, valoriza a cooperação, o respeito mútuo e os valores compartilhados. Enquanto um valor humano e uma qualidade de vida, a autonomia é permanentemente construída pelo ser humano a partir de suas experiências em uma prática de relações e interdependência. A autonomia do sujeito, assim como a autonomia profissional docente, é construída na discussão, na comparação de pontos de vistas, na descentralização, compartilhando dúvidas e preocupações, apreendendo que para construí-la é necessária a presença do outro em um processo de cooperação.

Entendemos que o pensamento compartilhado pelos professores sobre a autonomia, reflete a prática e a maneira pela qual o professor se posiciona para auxiliar na construção da autonomia de seus alunos, a partir dos tipos de relações com eles estabelecidas.

No próximo capítulo, veremos como se disseminou a presença das tecnologias na sociedade atual e a sua inserção no contexto educativo, pois a proposta desta investigação é também discutir a autonomia no contexto do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação. Uma vez que muito tem se ouvido falar sobre as possibilidades da tecnologia, que inserida no contexto escolar, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

3 TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Os questionamentos que acompanham o âmbito geral de nosso trabalho, nos leva agora, a voltarmos o nosso olhar sobre a sociedade contemporânea que evidencia a presença da tecnologia e de suas influências sobre quase todos os campos do agir humano e do saber social. O constante desenvolvimento tecnológico parece realmente ter envolvido o mundo em malhas cada vez mais estreitas, operando como agente mediador que se impõe também nas relações entre pessoas, apresentando novas formas comunicativas. As grandes transformações e revoluções ocorridas na história tiveram por trás, a transmissão de ideias e valores que carregaram consigo relações de poder, intenções e interesses diversos. Sociedade e tecnologia são fenômenos indissociáveis, onde as transformações que ocorrem em um deles alteram reciprocamente, o outro. Portanto as tecnologias são produtos da ação humana historicamente construídas e como tal provocam mudanças nos padrões e valores sociais nos contextos em que são utilizadas.

Temos a intenção neste capítulo, de abordar inicialmente, a relação entre a dinâmica social e o desenvolvimento tecnológico passando de forma breve pela reflexão do significado atribuído à tecnologia e a cibercultura. Posteriormente, elencar a tecnologia no contexto educacional brasileiro, trazendo um breve histórico na esfera nacional e em seguida o presente movimento de ações governamentais que visam proporcionar equipamentos aos professores e alunos do Estado de Pernambuco. Essa inserção fomenta reflexões em torno das ações pedagógicas referentes ao uso destes recursos na promoção do desenvolvimento da autonomia.

3.1 Dinâmica social e desenvolvimento tecnológico: a cibercultura

A espécie humana se diferencia dos demais seres vivos pela sua capacidade para gerar esquemas de ação sistemáticos, aperfeiçoá-los e transferi-los para grupos distantes no espaço e no tempo (SANCHO, 1998). Essa capacidade é ampla não só no sentido de desenvolver instrumentos, ferramentas, utensílios chamados de tecnologias instrumentais, mas também de criar diferentes tecnologias simbólicas: sistemas de representação, linguagem e ainda, tecnologias organizadoras das relações humanas. Sancho (1998, p. 26), afirma que podemos dizer que a tecnologia é uma produção basicamente humana, “pertencente à espécie humana, próprio da mesma”.

Como percebemos, a tecnologia pode ser definida de formas variadas que refletem suas relações com valores e capacidades humanas. Vista por esta lente, é possível afirmar que a história da tecnologia é quase tão antiga quanto a história da humanidade e se segue desde quando os seres humanos começaram a usar ferramentas de caça e de proteção.

O termo 'tecnologia', de acordo com Kenski (2007), refere-se a tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender as suas capacidades físicas, sensoriais, motoras ou mentais, facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais. Partindo desta afirmação, a tecnologia é compreendida como uma construção do ser humano, uma presença que é parte da própria paisagem cultural de uma sociedade, um fenômeno que interfere no ambiente e na forma como se estabelecem as relações humanas.

Para além de uma discussão acerca da conceituação da tecnologia é necessário refletir que na medida em que uma sociedade é tecnológica em suas bases, surge a necessidade de entender o próprio humano, em meio à tecnologia (FEENBERG, 2003). É nesse sentido, que os questionamentos pertencentes ao campo da filosofia da tecnologia, transformam-se em reflexões e propõem a volta do olhar para a própria condição humana no mundo de hoje, já que a tecnologia constitui o próprio cenário do mundo em que vivemos.

Feenberg (2003), apresenta a perspectiva contemporânea da filosofia da tecnologia esboçando tipos de debates nos quais os filósofos estão hoje engajados. Encontra-se incialmente visões em relação as tecnologias, de que ou elas são neutras ou carregadas de valores. Ainda, por esse viés as tecnologias são consideradas tanto como humanamente controláveis (instrumentalismo) ou como autônomas (determinismo/substantivismo).

No instrumentalismo, a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento criado pelo homem através do qual satisfazemos nossas necessidades, essa seria uma visão predominante do senso comum. Já para o determinismo, a tecnologia não é humanamente controlada, mas ao contrário, controla os humanos, isto é, molda a sociedade através das exigências de eficiência e progresso. Nesse sentido, não seria uma opção adaptar a tecnologia aos caprichos dos seres humanos. Ao contrário, é o ser humano que se adapta à tecnologia, visto que esta não é um simples meio, mas transformou-se em um ambiente e em uma forma de vida: é este o seu impacto 'substantivo' (SANCHO, 1998; FEENBERG, 2002, 2003).

Entre estas duas abordagens - instrumentalismo e determinismo - encontra-se a teoria crítica da tecnologia, onde Feenberg (2003) afirma enquadrar seu ponto de vista de maneira a preservar o melhor de ambas ao mesmo tempo em que abre um panorama de mudança fundamental.

De acordo com Sancho (1998), a teoria crítica argumenta que a tecnologia não é uma ‘coisa’, mas sim um processo ‘ambivalente’ de desenvolvimento suspenso entre duas possibilidades. Esta ambivalência da tecnologia é distinguida da neutralidade pelo papel que ela atribui a valores sociais no *design*, e não meramente o uso dos sistemas técnicos. “Nesta visão, a tecnologia não é um destino, mas um ‘parlamento de coisas’ dentro do qual as alternativas de civilização competem” (FEENBERG, 2002, p. 11). Por meio deste sentido de ambivalência é possível considerar distintas atribuições às tecnologias convivendo em um mesmo momento ou contexto. Portanto, a tecnologia emoldura não apenas um estilo de vida, mas muitos possíveis estilos variados, cada um refletindo diferentes escolhas e diferentes extensões da mediação tecnológica.

Posicionamo-nos a favor deste pensamento, uma vez que uma abordagem composta pela crítica, torna possível compreender diferentes sentidos em torno do que acontece em variados espaços sociais. Essa breve incursão por uma das correntes da filosofia da tecnologia, nos remete aos paradoxos da tecnologia no cotidiano que podem nos aproximar de considerações de práticas efetuadas envolvendo estes recursos em contextos específicos, como por exemplo o campo educativo.

Esse é um alerta da necessidade de pensar o significado que a tecnologia assume em nossa vida e na educação, mediando relações que de certa forma modificam a condição humana. Torna-se necessário então, especificar que tipo de tecnologias buscamos situar neste trabalho.

As ferramentas tecnológicas (ou tecnologias instrumentais) evoluíram desde máquinas simples como a alavanca, o parafuso e a polia, até a maquinaria complexa como motores elétricos, o computador, os dispositivos de telecomunicações, entre muitos outros. As ferramentas e máquinas aumentaram em complexidade na mesma proporção em que o conhecimento científico se expandiu. Os denominados sistemas digitais ganharam cada vez mais espaço entre as inovações tecnológicas. Grande parte dos instrumentos tecnológicos na atualidade envolvem sistemas digitais, principalmente os sistemas baseados em microprocessadores.

Quando falamos de tecnologias na atualidade nos referimos principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, que caracterizam-se por estarem em permanente transformação (KENSKI, 2007). Pierre Lèvy (1993) apresenta como característica central das tecnologias digitais, a codificação em bits de imagens, textos, som, a digitalização e outros elementos.

O computador conectado à internet ganhou cada vez mais espaço no cotidiano, é um dos recursos tecnológicos dos quais os seres humanos estão se apropriando e a partir dele modificando as suas representações. Diante da inserção das tecnologias digitais, criam-se expectativas, concedendo-lhes valores e funções. Diferentemente da televisão e do rádio a inserção sistemática dos computadores e da internet no cotidiano aconteceram há pouco tempo. Os avanços da microeletrônica possibilitaram a miniaturização dos componentes computacionais, colaborando para o seu barateamento, e, como consequência, a possibilidade de sua 'popularização'.

Os aparelhos estão ficando cada vez menores e leves, permitindo a portabilidade. Através deles é possível conectar-se, comunicar-se, editar textos. Acarretam mudanças de papeis onde o sujeito passa do estatuto de receptor a atuante, em função da interatividade (SILVA, 2000; LEMOS, 2002), mobilidade e ubiquidade (LEMOS, 2005) presentes nestes recursos.

É por isso que o uso da tecnologia, em especial as tecnologias digitais, muda a forma de pensar das pessoas alterando os limites espaciais, provocando novas formas de relações humanas e novos modos de organização econômica, ao mesmo tempo em que, como consequência oferece um lado negativo que assustaram parte da humanidade, como por exemplo, as guerras (CASTELLS, 1996).

O acesso à informação, através das mais variadas tecnologias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e outra realidade informacional. Segundo Lèvy (2000) as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura que convivem no ciberespaço, lugar de comunicação, de sociabilidade, onde se cria uma nova modalidade de contato social, que extrapola os limites naturais de espaço e tempo, aos quais até então a humanidade estava acostumada. Essa forma de interação permitiu e estimulou o surgimento da cibercultura, que para Lemos (2003) é uma forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônicas. Nas palavras do autor "a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais" (LEMOS, 2003, p. 12).

A Cibercultura surgiu da relação entre a tecnologia e a modernidade, foi a partir da década de 1960 que o desenvolvimento tecnológico tomou os rumos que o trouxe para a Cibercultura, devido ao surgimento de diferentes formas de sociabilidade. Dessa forma, foram criadas novas relações entre as tecnologias de informação e comunicação (tecnologias digitais) e o homem.

Assim, mudam-se as formas de interação indivíduo/sociedade, substituindo o corpo a corpo muitas vezes por som e imagens no formato digital, deixando a critério de cada um a elaboração de pontos de vista. Afinal, apenas com um clique pode-se navegar e conhecer lugares, assuntos e muitas coisas que não poderiam ser vistos ou conhecidos por inúmeras pessoas se não estivessem disponíveis via instrumentos da Cibercultura, como o computador, internet, celulares, *tablets*, *smartphones*, etc. Dessa forma, pode-se dizer que a Cibercultura se caracteriza também, e fundamentalmente, pela apropriação sócio-midiática (microinformática e internet) da técnica (LEMOS, 2003).

Nesse contexto, as tecnologias digitais da informação estão integrando o mundo em redes globais, não somente redes de computadores, mas também redes de telefonia móvel, redes de dispositivos de transmissão de vídeo e equipamentos em geral cada vez mais próximo do dia-a-dia. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons, etc) e as mais diversas formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). Uma imensa e complexa rede de meios de comunicação, instalada em todos os lugares interliga pessoas e organizações para os mais variados fins (KENSKI, 2007).

Através da interação do indivíduo com essas redes surgem comunidades virtuais no espaço de fluxos que expõem cotidianamente os indivíduos unificando-se pelo divertimento comum e pela possibilidade de vivenciar novas experiências. Vivemos uma cultura digital, considerada uma cultura multimídia, baseada na intermedialidade, que significa a convergência das tecnologias. Isso porque um celular é também um computador que é habilitado para tocar música, ver imagens e igualmente assistir TV. Cada tecnologia está sendo desenvolvida com ferramentas que se cruzam e misturam as especificidades (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). Essas características múltiplas e a sua mobilidade fazem com que sejam levadas e usadas em diferentes contextos.

De fato, a velocidade do desenvolvimento tecnológico em especial das tecnologias móveis (celular, *laptops*, *tablets*, *smartphones*), fomentou a demanda da sociedade pela incorporação dessas tecnologias no contexto educativo.

Nesse sentido, é indiscutível que as tecnologias estão cada vez mais fazendo parte da escola afetando as ações e relações humanas. Não podemos negar a sua influência e, necessariamente hoje, a sua presença nas instituições de ensino.

Convém destacar que no cotidiano escolar convivem os diferentes tipos de tecnologias concretizando-se de todas as formas, desde as mais tradicionais como lápis, papel, quadro de giz que depois passou a quadro branco, denominadas por Leite et al. (2003) como tecnologias

independentes[8], até as mais atuais como televisão, *data show*, projetor multimídia, computador, internet, *tablets* denominadas de tecnologias dependentes. Mesmo havendo certo descompasso desta área se comparada com outras esferas da sociedade, cada vez mais ocorre a incorporação das tecnologias informatizadas na educação, seja por políticas públicas ou adquirindo/recebendo estes equipamentos por intermédio de convênios, doações ou ações cooperativas.

Visando situar o cenário atual do contexto do qual partimos, buscaremos a seguir, trazer um breve histórico da presença das tecnologias da informação e comunicação – TIC nas escolas iniciando pelas ações governamentais em nível federal, chegando ao estado de Pernambuco, nosso campo de pesquisa.

3.2 Tecnologia e educação: o Contexto Brasileiro

As constantes e rápidas transformações que ocasionam uma reorganização de diversos espaços sociais, também reorganizam o espaço educativo que vem cada vez mais se reconfigurando em função da tecnologia. A presença de variados equipamentos tecnológicos na escola requer um olhar mais abrangente envolvendo novas formas de ensinar e de aprender que sejam condizentes com este novo paradigma da sociedade do conhecimento.

As implicações sociais do desenvolvimento tecnológico mostram que as relações existentes entre a sociedade e a educação sofrem alterações conforme a sua interação e as atribuições relacionadas a este desenvolvimento. A modificação da sociedade é acompanhada por mudanças no projeto educacional.

A escola como instituição social acompanha o movimento social em relação a sua tecnologização. No Brasil, a introdução de novas tecnologias, de forma mais sistematizada na educação acontece a partir dos anos 1960. Segundo Leite et al. (2003), essa inserção teve a proposta de levar para a sala de aula qualquer novo equipamento tecnológico que a sociedade industrial vinha produzindo. A presença dos equipamentos tecnológicos na escola sofreu a influência de um contexto político-econômico cujos objetivos eram inserir o país no mercado econômico mundial como produtor e consumidor de bens. Essa ideia se traduz na defesa de um modelo tecnicista que percebe a sociedade como um sistema harmônico e funcional e a escola como a instituição que organiza, através de técnicas específicas, o processo de integração do indivíduo neste sistema. O modelo tecnicista de ensino tinha por função a

[8] A menção dependente ou independente está relacionada diretamente à energia elétrica.

preparação da mão-de-obra para a crescente industrialização, dando ênfase aos recursos tecnológicos na educação como fator de modernização da prática pedagógica.

Resgatando as trajetórias no contexto brasileiro, referentes à incursão de recursos tecnológicos na educação, mais especificamente a informática educativa no Brasil, Moraes (1997) relembra algumas vivências. Segundo a autora, em meados de 1970, o Brasil iniciava seus primeiros passos em busca de um caminho próprio para a informatização da sociedade. Visava construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em benefício do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico brasileiro. Dessa forma, é criada, pelo Governo Brasileiro, a Secretaria Especial de Informática - SEI, que nasceu como o órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática. Esta secretaria, foi gerada com o objetivo de fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira, e naquela época já havia um consenso no âmbito da SEI de que a educação seria o setor mais importante nas articulações para o avanço científico e tecnológico social.

Mediante articulação da SEI, o Ministério da Educação - MEC tomou a dianteira do processo, acreditando que o equacionamento adequado da relação informática e educação seria uma das condições importantes para o alcance do desejado processo de informatização da sociedade brasileira. A partir desta visão, em meados de 1980, o MEC assumiu o compromisso da criação de instrumentos e mecanismos necessários que possibilitassem o desenvolvimento oferecendo o devido respaldo ao uso das tecnologias educacionais e dos sistemas de computação. Enfatizando-se as possibilidades desses recursos colaborarem para a melhoria da qualidade do processo educacional, ratificando a importância da atualização de conhecimentos técnico-científicos (MORAES, 1997).

Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 1980, a Tecnologia Educacional[9] passou a ser compreendida como uma opção de se fazer uma educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive, pois não bastava apenas utilizar a tecnologia, era necessário também inovar a prática pedagógica (LEITE, et al., 2003).

[9] A denominação Tecnologia Educacional (TE) não tem uma única definição; há conceituações diferentes dependendo do papel dado aos instrumentos tecnológicos no processo educativo (MENDES, 2002). Maggio (2001) complementa que na reconstrução histórica da Tecnologia Educacional, encontram-se definições em que coexistem diversas concepções, como por exemplo a de que à Tecnologia Educacional correspondia o estudo dos meios como geradores da aprendizagem (década de 1950-1960) e a que define o estudo do ensino como processo tecnológico (a partir da década de 1970) que englobaria todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para uma aprendizagem efetiva.

Ainda na década de 1980, surge o Projeto EDUCOM – educação com computadores, que procurou cumprir suas novas obrigações, envolvendo escolas públicas brasileiras e universidades, na busca de subsídios para uma futura política no setor educacional. Inicialmente foram implantados centros-piloto a fim de colaborar no delineamento dos principais instrumentos de ação.

A partir do Projeto EDUCOM e seus subprojetos[10] obteve-se um modelo de informatização da educação brasileira proposto pelo Ministério da Educação até 1995. Em sua essência, o modelo buscava, desde o primeiro momento, a criação de ambientes de aprendizagem, nos quais professores e alunos pudessem vivenciar o que é o processo pessoal e coletivo de aprendizagem, usando as novas ferramentas oferecidas na época. Seja através da pesquisa, da formação de recursos humanos e criação dos diferentes centros e subcentros, a grande preocupação da comunidade educacional foi a busca de um novo paradigma educacional capaz de sinalizar mudanças mais profundas para o ensino e para a aprendizagem (MORAES, 1997).

Com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público e propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, em 1997, o MEC lançou o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. As estratégias pertinentes a esse programa foram a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica e a 'capacitação' dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias. Podemos considerar que estes recursos são oferecidos com base em uma perspectiva instrumentalista que vê as tecnologias como ferramentas de apoio à educação, identificado na premissa de 'enriquecimento pedagógico' ou como um possível 'motivador' no ensino. É nessa perspectiva que chegam até as escolas, como resultado de políticas

[10] Abrimos um parêntese para situar este Projeto no Estado de Pernambuco. Conforme o resgate histórico realizado por Mendes (2002), a informática educativa no estado de Pernambuco tem sua origem na implantação do Projeto EDUCOM, na Universidade Federal de Pernambuco – em 1983 e consolida-se na constituição de projetos a partir da ação conjunta entre a universidade e a Secretaria da Educação, implantando Núcleos de Tecnologias Educacionais e laboratórios de informática nas redes municipal e estadual de ensino. A partir de 1985, o Centro de Educação assume a coordenação do EDUCOM e direciona suas ações ao desenvolvimento de pesquisas, nas escolas públicas, sobre o uso do computador na educação, especificamente sobre a linguagem LOGO no processo de ensino e aprendizagem e à formação de professores das redes públicas de ensino. A autora relata que a utilização da informática iniciou com a implementação do projeto CIED – Centro de Informática Educativa, em 1989, numa ação conjunta da Secretaria de Educação do Estado e o EDUCOM/UFPE. Naquele momento foi instalado o CIED/PE no Departamento de Tecnologia Educacional da secretaria de educação estadual, onde foram instituídos dois laboratórios de informática educativa nas escolas Dom Bosco (Casa Amarela) e Lauro Diniz (IPSEP).

públicas, por exemplo, o kit tecnológico composto por televisão, vídeo e antena parabólica (em meados da década de 1990) e os laboratórios de informática (LEITE et al., 2003).

A partir de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto n° 6.300 (BRASIL, 2007), o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas[11] de educação básica. O funcionamento do ProInfo ocorre de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Este programa visa levar às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e 'capacitar' os educadores para uso dessas tecnologias.

É perceptível que a troca do nome do programa, de 'informática' para 'tecnologia' traz uma expansão para a integração de diferentes mídias na educação, pelo princípio de "contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas" (BRASIL, 2007, p.1).

Notamos ainda, que antes compunha o nome do programa ProInfo 'Informática na Educação' e posteriormente passa à 'Tecnologia Educacional' que de certa forma infere para o uso educacional da ferramenta tecnológica. Ademais, não basta simplesmente dispor de ferramentas digitais no contexto escolar para que a inclusão digital[12] ocorra e que se considere uma tecnologia como educacional, é preciso um direcionamento para o uso didático desses recursos, em que as instituições de ensino devem oferecer condições para que a comunidade

[11] Informações coletadas no site:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12840:o-que-e-o-proinfo-&catid=349&Itemid=230> Acesso em: dez. 2013

[12] De acordo com Silveira (2013) inclusão digital significa, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas 'alfabetizar' a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Não apenas ensinando o bê-á-bá da informática, mas mostrar como ela pode melhorar suas condições de vida. Outro ponto relevante quando se discute a inclusão digital, está na definição de seus objetivos. Segundo o autor, em geral, se observa três focos distintos no discurso e nas propostas de inclusão. O primeiro, trabalha a inclusão digital voltada à ampliação da cidadania, buscando o discurso do direito de interagir e o direito a se comunicar através das redes informacionais. O segundo, focaliza o combate à exclusão digital como elemento voltado à inserção das camadas pauperizadas ao mercado de trabalho na era da informação. Assim, o foco da inclusão tem o seu epicentro na profissionalização e na capacitação. O terceiro, está voltado à educação, reivindicando a importância da formação sócio cultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional.

escolar possa potencializar o uso dessas tecnologias, ressignificando espaços e papéis, construindo assim novos contextos de ensino e de aprendizagem.

É fato que a escola surge como alternativa para desenvolver ações de inclusão digital a partir da formação de alunos e principalmente dos professores para o uso educacional e didático das tecnologias da informação e comunicação - TIC. Percebemos que esta estratégia é encontrada nos programas governamentais nos quais o foco é a mudança nas características da escola, nas práticas pedagógicas e nas formas com as quais alunos e professores se relacionam com o conhecimento, acrescentando a produção de conteúdos e colaboração como um dos fatores que mais contribuem para o letramento digital.

As ações governamentais federais atuais que envolvem políticas de educação com tecnologias, buscam a superação da queda do rendimento escolar e da fragmentação dos conteúdos, visando melhor articulação entre disciplinas e a construção de um novo currículo. No que compete a Educação com tecnologias, existem ações de articulação entre infraestrutura, currículo, formação e conteúdo (informação verbal)[13].

As políticas que se voltam ao uso das tecnologias da informação e comunicação dão ênfase às ferramentas (programas que visam equipar a escola); formação (ações que se voltam para a formação dos professores) e conteúdo (produção de conteúdos pedagógicos digitais).

Daremos destaque aos aspectos relacionados à infraestrutura, buscando situar alguns programas que levam as tecnologias até as instituições. No entanto não deixaremos de mencionar algumas ações relacionadas à formação e ao conteúdo.

Além do ProInfo, anteriormente mencionado, que distribui computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, existe o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, que tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais. Os equipamentos adquiridos contêm sistema operacional específico e características físicas que foram desenvolvidas especialmente para uso no ambiente escolar. Em 2010, na fase piloto do PROUCA, foram distribuídos aproximadamente 150.000 *laptops* e disponibilizada

[13] As informações referentes aos programas e ações do governo federal aqui citadas, foram fornecidas por Mônica Gardelli Franco (diretora de formulação de conteúdos educacionais do MEC) no 1º Encontro dos Núcleos de Tecnologias Educacionais do Estado de Pernambuco, em Recife, em outubro de 2013. Também realizamos buscas em sites oficiais do governo federal, tais como: Portal do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/>, Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação <http://www.fnde.gov.br/> e site do Programa Um Computador por Aluno <http://www.uca.gov.br/institucional/>.

infraestrutura para acesso à internet, em cerca de 300 escolas do país[14]. Esse programa parte do princípio de que a educação é fundamental para se conquistar a equidade social, e as novas tecnologias são importantes ferramentas neste processo, contribuindo para a aprendizagem e a formação cultural dos alunos. Os *laptops* educacionais foram enviados para as escolas selecionadas, afim de que alunos e professores os utilizassem como recurso didático e material pedagógico.

> A imersão digital com o uso intensivo e efetivo dos *laptops* e a qualidade pedagógica com o uso de recursos educacionais articulados ao currículo estão no cerne da proposta de uso dos *laptops* com vista a autonomia individual e coletiva do aprendizado, a participação e gestão comunitária, a criação e produção de conhecimento e sua disseminação (MEC, 2009, p.7).

De acordo com os eixos estruturantes do programa, pela liberdade que este equipamento oferece, poderá produzir impacto na aprendizagem do aluno, na escola e no ambiente familiar, bem como na autonomia do indivíduo.

Ainda em nível do Governo Federal, há o Projeto Educação Digital. Essa é uma política para computadores interativos e *tablets*. Responsável pela distribuição de *tablets*, projetor e lousa interativa para professores como instrumento de comunicação, informação, pesquisa e recurso pedagógico. Os *tablets* foram distribuídos para professores de escolas de ensino médio. Tiveram como pré-requisitos para definir o início da distribuição de *tablets*: ser escola urbana de ensino médio, ter internet banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo e rede sem fio (wi-fi). Para adquirir os *tablets* os estados são responsáveis pelo pedido de aquisição na adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Após a adesão e com a aprovação do PAR, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa os recursos. São os estados que realizam a aquisição do equipamento diretamente com as empresas vencedoras no pregão.

Nos programas nacionais mencionados, assim como nos demais (estaduais e municipais) que apresentaremos adiante, percebemos que um dos pilares é transformar a educação em um ambiente que permita a imersão em uma cultura digital e o uso de recursos provenientes desta cultura (dispositivos móveis: *laptops* e *tablets*) como ferramenta pedagógica. Além da conexão à internet, de recursos educacionais complementares (conteúdos, guias de tecnologia), estas políticas públicas trazem em seu cerne que os projetos pedagógicos que envolvam a utilização da tecnologia devem ser experimentados para que

[14] Em Pernambuco, 10 cidades - perfazendo um total de 11 escolas - foram inicialmente contempladas com o PROUCA. O município de Caetés – PE integra o chamado UCA total, em que todas as escolas foram contempladas.

mudanças na estrutura e funcionamento do ambiente escolar possam ocorrer. Outra característica é que a mobilidade de uso pedagógico do equipamento em ambientes dentro e fora da escola, bem como o uso das diferentes mídias colocadas à disposição, contribuem para que se tome forma um projeto pedagógico capaz de motivar a construção de novos caminhos de expressão e de criação, práticas pedagógicas inovadoras e de incremento aos contextos locais.

Em relação à formação dos professores, o ProInfo Integrado - Programa de Formação voltada para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, se articula à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Em relação aos conteúdos pedagógicos digitais existem o repositório de objetos de aprendizagem; a TV Escola; Aplicativos específicos para *tablets* e conteúdos digitais complementares aos livros didáticos, que podem ser acessados pelos professores via Portal do Professor[15].

As políticas federais de educação com tecnologias requisitam dos estados e municípios como contrapartida, que garantam a estrutura adequada para a recepção dos equipamentos e formação dos educadores para uso dessas tecnologias. Entretanto, estados e munícipios podem efetuar compras de equipamentos e realizar programas conforme seu interesse. Descreveremos a seguir quais programas e projetos são desenvolvidos atualmente no estado de Pernambuco e na cidade do Recife.

3.2.1 Estado de Pernambuco: tecnologias na escola

Em levantamento realizado por Bona (2010), conforme informações cedidas pela Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, no ano de 2010 havia mais de 20 projetos, envolvendo desde a aquisição de aparelhos, até a formação continuada dos professores para o uso destas tecnologias na prática educativa, tendo como meta a inclusão digital e a modificação da realidade educacional do estado.

Nos dias atuais, alguns dos projetos que eram citados como meta em 2010, fazem parte da realidade educacional hoje. Dessa forma, são desenvolvidos diversos programas e projetos nas escolas visando a integração das tecnologias digitais da informação, ampliando para o uso de dispositivos móveis neste contexto.

Afim de situar em nosso trabalho o momento e o movimento referente a integração e disponibilização das tecnologias nas escolas, solicitamos, às Secretarias de Educação do

[15] http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html

Estado de Pernambuco e do Município do Recife (Apêndice A), informações sobre os projetos propostos que estão voltados ao uso das tecnologias. As informações a seguir foram coletadas por meio de entrevistas realizadas com representantes das secretarias, indicados pelos respectivos secretários no deferimento dos ofícios. Entrevistamos 1 representante do estado de PE e 2 representantes do município do Recife, que situaram os programas ou projetos que estavam acontecendo no final de 2012 e em 2013 (ano em que realizamos a coleta do Estudo 2 desta pesquisa).

A partir da transcrição das entrevistas elaboramos quadros com as informações referentes a cada secretaria, Estadual de PE e Municipal do Recife, bem como acrescentamos algumas informações que nos foram cedidas por escrito ou coletadas em sites oficiais das mesmas. A seguir, o quadro 2 traz as informações referentes ao Estado de Pernambuco e o quadro 3 referente ao Município do Recife.

Quadro 2 - Lista com os projetos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para utilização das tecnologias nas escolas.

Nº	**PROJETO**	**DESCRIÇÃO**
1	Alunos conectados	Entrega de PC *Tablet* aos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. O dispositivo móvel possibilita acesso dos estudantes aos conteúdos publicados em meios eletrônicos, propiciando a inclusão digital e social não só dos estudantes, mas de seus familiares. Softwares pedagógicos acompanham o dispositivo.
2	Professor Conectado	Entrega de Notebooks para todos os professores da Rede.
3	Projeto Gestor Móvel	Serviço de rede sem fio nas escolas e um servidor que pode ser acessado remotamente da secretaria. Disponibilização de dispositivos móveis para o funcionamento do diário escolar digital integrado ao Sistema de Informações de Pernambuco (SIEPE).
4	*Educandus*	Software educacional que enfoca os conteúdos das disciplinas escolares de uma forma dinâmica.
5	P3D	Programa com recursos de 3D para disciplinas de Biologia, Química e Geografia. O professor tem a opção de gravar a aula, demonstrar figuras em três dimensões.
6	Lego Educacional (Robótica)	Várias escolas receberam 12 kits tecnológicos do LEGO. O LEGO é uma ferramenta que propicia projetos de robótica, potencializando a aprendizagem. A distribuição iniciou pelas escolas técnicas integrais e semi-integrais.
7	Laboratório Móvel	É composto por um gabinete móvel, em que são acoplados trinta e um *netbooks*, sendo um deles de uso

		do professor. Todos com sistema operacional Windows, conectividade WI-FI, e podem ser utilizados na sala ou em qualquer espaço da escola que exista sinal de rede sem fio.
8	Projetor Móvel (Multimídia)	É um dispositivo tecnológico que agrega a funcionalidade do computador à praticidade do Datashow. O sistema operacional utilizado é Linux Educacional, sendo possível a conexão à internet com e sem fio. Também dispõe de duas entradas USB, leitor e gravador de CD/DVD.
9	Quiosque Multimídia	Tecnologia instalada nas bibliotecas das escolas. O quiosque é composto por três estações em um único computador multiterminal, com conectividade para três usuários simultâneos, promovendo a inclusão digital dos alunos e a utilização como meio de pesquisa.
10	Programa Um Computador por Aluno (UCA)	Equipar a escola para o Projeto UCA – Parceria com o Governo Federal
11	Guias tecnológicos para as escolas	As escolas receberão kits com sete guias, que trazem orientações sobre utilização pedagógica dos recursos tecnológicos presentes nas escolas.
12	Seminário de Educação e Tecnologia (SETEC)	Evento promovido pela Gerência Geral de Tecnologia da Informação - GGTI, que objetiva a formação continuada de professores interessados na temática tecnologia na educação, bem como a interação desses profissionais com professores pesquisadores convidados para troca de experiências e vivências no uso de tecnologias na escola.
13	Laboratório de Informática na escola	Em parceria com o Governo Federal ocorre a universalização do laboratório de informática em todas as escolas estaduais, com exceção de escolas que não têm infraestrutura adequada, como as indígenas.

Fonte - Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco. Data da coleta: outubro de 2012

Quadro 3 - Lista com os projetos propostos pela Secretaria de Educação do Município do Recife para utilização das tecnologias nas escolas.

Nº	**PROJETO**	**DESCRIÇÃO**
1	Programa Rede de Aprendizagem	*Tablets* PCs disponibilizados aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O dispositivo vem com 100 *Gigabytes* de conteúdos digitais que variam desde jogos matemáticos, mapas em 3D, aplicativos de ortografia, vídeos e simulador físico. Faz parte deste programa um portal para envio e troca de conteúdos digitais, bem como produção de conteúdos digitais.
2	Professor @.com	Entrega de Notebooks para todos os professores da Rede, (computadores ultrafinos).
3	Modem da Vivo conexão para professores	Ajuda de custo para os professores da Rede. 50% do custo da conexão é custeada pelo professor e 50% pela prefeitura.

4	Pen drive 4Gb	Disponibilização de Pen drive para os professores da Rede.
5	Servidor e antenas wi-fi para fornecimento de internet nas escolas	Contrato com a OI, Embratel e Telefônica. (Sinal de internet via ondas eletromagnéticas via antena de celular).
6	Lousa eletrônica e notebook para as salas de aula	Equipamento semelhante a uma grande tela de computador possibilita a simulação de imagens e a navegação na Internet.
7	Espaço tecnológico	Espaço que possivelmente substituirá os antigos laboratórios de informática. Será composto por equipamentos 3D estereoscópicos, *notebooks*, entre outros.
8	Laboratório de Informática	Até o momento, 117 unidades de ensino estão equipadas com Laboratórios de Informática para uso dos estudantes. A proposta é substituir o laboratório pelo espaço tecnológico.
9	Impressoras Multifuncionais a laser	Auxílio para a gestão escolar.
10	Matrícula online	Realizar a matrícula dos estudantes on line.
11	Diário de classe online	Realizar os registros escolares e gerenciar as atividades de sala.
12	Sistema Central de Monitoramento	Será possível o acompanhamento dos conteúdos que os alunos estão trabalhando em sala. Auxilio para a gestão, na coordenação dos processos escolares.
13	Programa Um Computador por Aluno (UCA)	Oferecer suporte à escola para o Projeto UCA – Parceria com o Governo Federal (1 escola Municipal na cidade do Recife é atendida e também o Colégio de Aplicação do Centro de Educação – UFPE)
14	ProInfo integrado	Oferta de cursos para os profissionais da educação da Rede Municipal do Recife: Introdução à Educação Digital 40h, presenciais; Ensinando e Aprendendo com as TIC 100h. Semipresencial; Elaboração de Projetos 40h. A distância.
15	Fórum de discussões permanente sobre o uso das TIC's na educação	Encontros com gestores, professores e professores multiplicadores.
16	Seminário de novas tecnologias na educação e cidadania	Evento anual, que visa discutir, sempre em novembro, as produções e realizações ocorridas com o apoio da DTEC.
17	Implantação de projeto de utilização da robótica na educação	Kit de robótica doado pelo Projeto Social LEGO
18	Formação continuada dos professores da rede municipal	Apresentação dos *tablets* e suas ferramentas, sistema operacional Linux, maior domínio das TICs e suas linguagens por parte dos professores da Rede para uso pedagógico
19	Formação de estagiários de informática	Maior domínio das TICs e suas linguagens por parte dos estagiários da Rede para uso pedagógico

Fonte - Secretaria de Educação do Esporte e Lazer do Recife. Data da coleta: outubro de 2013.

Os quadros acima apresentados visam situar o contexto atual[16] do nosso campo de pesquisa. Consideramos importante apresentar as chamadas novas políticas de tecnologias na educação, na intenção de descrever o panorama geral das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis nas escolas.

Subjacentes a estas políticas públicas, para além da 'tecnologização' da educação, há a intenção de oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas para o uso intensivo de equipamentos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que a tecnologia não é um objetivo em si, não deve substituir a relação professor e aluno, mas deve participar da construção de uma estratégia sólida para que a escola possa formar e preparar os alunos conscientes para o seu uso.

A tecnologia, torna-se mais eficiente quanto maiores forem os cuidados pedagógicos e quanto maior for o envolvimento dos professores no processo, para que de fato possa ser considerada uma tecnologia educacional. Pois, para que se caracterize uma tecnologia como tecnologia educacional "deve envolver algum tipo de objeto material, que faça parte de uma *práxis* educativa, portanto relativa a processos de ensino e de aprendizagem, havendo algum tipo de relação entre o educador (em sentido amplo ou restrito) e a tecnologia, ou entre o aprendiz e a tecnologia" (CYSNEIROS, 2000, p. 3).

Ademais, o uso de tecnologias da informação e comunicação por alunos de escolas menos favorecidas como instrumento de construção e exercício da cidadania, promove a inclusão digital como forma de integração entre educação, tecnologia e cidadania visando a transformação social.

Os princípios educacionais descritos na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) indicam que o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação. "É papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política" (BRASIL, 2000, p. 27). A boa utilização dos equipamentos tecnológicos constitui-se como uma das premissas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não somente durante as atividades educativas, mas como um princípio do cidadão ético.

[16] Sabemos que os programas e projetos destinados a integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino, pela sua própria característica que é de constate transformação estão sempre se atualizando, podendo neste momento em que se lê o trabalho, encontrarmos novos projetos em desenvolvimento.

Destacamos que os dispositivos móveis como laptops educacionais e *tablets*, bem como os projetores multimídias são os recursos que serão focados em nosso trabalho e por isso mencionaremos mais algumas informações sobre os mesmos.

Nas escolas estaduais a Lei Estadual nº 14.546/2011, instituiu, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado que visa a distribuição de *tablets/PC* aos estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio, para uso individual, dentro e fora do ambiente escolar, como material de apoio pedagógico permanente do estudante.

> *Este projeto especificamente dos tablets, para os alunos que é batizado de alunos conectados, ele teve lançamento esse ano (2012). [...] São 180 mil entre segundos e terceiros anos e ele é um projeto que vai entrar em rotina. Todos os anos vão ser adquiridos tablets para os alunos do segundo ano. Esses tablets ficam com os alunos em regime comodato e eles levam pra casa, usam como ferramenta de apoio. Existem diversos softwares pedagógicos que acompanham esse equipamento. [...] Tanto para os alunos que são os tablets, como dos professores que também receberam ferramentas pedagógicas, notebooks para cada professor, com softwares de apoio ao ensino na sala de aula. E aí tem diversos outros projetos que estão sendo aos poucos implantados nas escolas, softwares pedagógicos, como Educandus, como softwares até 3D que têm acesso a imagens de três dimensões. Cada sala de aula está recebendo um projetor multimídia então o professor, ele pode através de um notebook dele conectar ao projetor que utiliza softwares que servem de apoio para auxiliá-lo no ensino e aprendizagem (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, OUTUBRO DE 2012).*

Na cidade do Recife-PE, a Lei Municipal nº 17.957/2013 estabelece no âmbito das unidades públicas de ensino do Recife, o Programa Rede de Aprendizagens, que visa disponibilizar, aos estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal (36 escolas municipais oferecem estas turmas) o Tablet/PC, para uso individual, dentro e fora do ambiente escolar. Os pais ou responsáveis assinam um termo de cessão de uso para que o estudante possa começar a utilizar o tablet. Ao terminar o 9º ano na rede municipal, o aluno que não tiver mais de uma reprovação e cumprir a frequência, além de outros requisitos, poderá ficar definitivamente com o aparelho. Veremos a seguir alguns aspectos em relevo quando da ideia de disponibilização destes recursos nas escolas municipais,

> *[...] então vamos fazer o seguinte, vamos falar de forma geral em educação. Sobre os tablets [...] um dos focos é conteúdo, é chegar com conteúdo nas mãos dos estudantes e dos professores principalmente, que outros meios não*

> *permitem nem com a mesma rapidez, nem com a mesma quantidade, enfim, esse é uma delas. O outro é permitir que estudantes e professores produzam conteúdo, ou aulas, ou objetos de aprendizagem, ou que os estudantes possam fazer trabalhos com mídias que antes não tinham nas mãos por exemplo, os equipamentos que eles recebem permite usar a internet, filmar, fotografar, gravar som e outras coisas mais, desenhar, retocar fotos. Enfim, então eles têm um instrumento para produzir também, e ainda, conteúdos para que eles possam ver, ler, assistir. Mas também instrumentos de produção com várias mídias (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE, OUTUBRO DE 2013).*

A proposta de disponibilização dos equipamentos tecnológicos pelas secretarias municipal do Recife e estadual de Pernambuco, traz a evidencia de que além do objetivo de inclusão social e digital na educação, estes recursos conduzem a novos processos de produção, a um novo modo de agir e interagir, que fomentam uma redefinição de papéis na educação. A multifuncionalidade dos recursos e o seu uso efetivo, com fim pedagógico, a fim de transformar de fato equipamentos tecnológicos em tecnologias educacionais articuladas ao currículo, corroboram para a autonomia individual e coletiva para o aprendizado. Isso fica nítido quando se pensa na possibilidade de produção de conteúdos e conhecimentos pelos alunos, numa perspectiva de colaboração colocando o aluno na posição de construtor e não apenas de receptor do que já foi construído.

Essa intenção é frequente nos discursos dos representantes das secretarias de educação entrevistados e nos objetivos dos programas mencionados e nós buscaremos observar na prática em sala de aula como isso vem acontecendo, de certa forma relacionaremos aquilo que é prescrito e pensado de uma forma mais ampla com aquilo que se efetiva na prática docente e discente.

Por meio das ações governamentais apresentadas, compreendemos que do livro ao quadro de giz, ao retroprojetor, à televisão, ao vídeo/DVD, ao computador, aos laptops, aos dispositivos móveis, *tablets*, a escola vem se estruturando tecnologicamente, sofrendo transformações que levam também aos alunos e professores a modificarem suas ações. São variadas formas de comunicação, diferentes maneiras de acesso e produção de conhecimento, que podem ser utilizadas como ferramentas que atendam às necessidades individuais e coletivas, estimulando a construção criativa e a capacidade de reflexão, que favorece o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável.

Para responder aos questionamentos presentes em nossa pesquisa, no que se refere à presença das tecnologias no ambiente escolar e de que maneira o professor ao recorrer às tecnologias como ferramentas de ensino e de aprendizagem desenvolve/exercita a autonomia,

tivemos a intenção de descrever, neste capítulo, quais recursos tecnológicos compõem o cenário educativo do estado de Pernambuco, em especial a cidade do Recife. Para que assim, pudéssemos analisar as possíveis relações entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores (foco do Estudo 1) e o uso das tecnologias na prática em sala de aula (Foco do Estudo 2).

De acordo com Mazzotti e Campos (2011), a tecnologia constitui um mecanismo estruturante de novas formas de pensar, convergindo linguagens e mídias, potencializando as comunicações, saberes e apropriação de bens simbólicos, numa dinâmica cultural considerada sinônimo de cultura contemporânea. É nesse sentido que Lèvi (1993), afirma que a tecnologia se transformou no meio pelo qual se propagam as representações. Moscovici (1995), complementa que o uso da mídia eletrônica nos permite abordar sob um ângulo diferente a gênese das representações sociais. A cibercultura se forma numa rede de informação e portanto os diferentes cruzamentos impregnam a vida cotidiana da sociedade, na medida que ela está cada vez mais ligada aos resultados da comunicação e máquinas informáticas.

O impacto da cultura digital (cibercultura), na conduta dos indivíduos e grupos, corrobora para a necessidade de reflexão dos fenômenos das representações sociais neste novo cenário tão complexo. Alerta-se para o fato de que a cibercultura e as tecnologias são formas de conhecimento e cultura humanas que compartilham crenças, valores, ideologias, significados e padrões de comportamento (MAZZOTTI; CAMPOS, 2011).

É nesse processo de transformação social, que queremos entender as ações dos professores, pois ao que parece já não é mais possível fugir dessa nova cultura digital onde se constroem saberes consensuais e compartilhados.

Reafirmamos nossa escolha pela teoria das representações sociais visto que a mesma considera as construções do senso comum que são os sentidos compartilhados coletivamente que norteiam comportamentos, justificando-os e permitindo a comunicação social. Adotando esta teoria assumimos que a formação do sujeito é sempre influenciada pelas mudanças do contexto social e que o próprio sujeito é também protagonista dessas mudanças.

Ao inserir as novas tecnologias, no cotidiano dos alunos, propõe-se uma nova forma de aprender “é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line” (MORAN, 2013, p. 69).

Necessitamos de uma escola que abra espaço para a elucidação das dúvidas dos alunos, não baseada nas respostas e, sim, nos questionamentos. Como afirma Freire (2002), o

aluno precisa se sentir sujeito de sua própria autonomia. E esta autonomia se desenvolve na interação com o outro, pelo respeito mútuo e pela cooperação conforme orienta Piaget (1994) e Contreras (2002).

É nesse sentido que as tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria (MORAES, 2002). Esses recursos não são o fim da aprendizagem, mas "são meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a 'aprender a aprender' com interesse, com criatividade, com autonomia" (BEHRENS, 2013, p. 112).

A partir dessas considerações, buscaremos compreender como estão articuladas as representações sociais de autonomia com a presença da tecnologia, em ações pedagógicas que levam ao desenvolvimento da autonomia, principalmente porque, como vimos, esses recursos já estão disponíveis nas instituições de ensino.

No próximo capítulo, veremos os objetivos, bem como o desenho metodológico da pesquisa que se constituiu a partir da realização de dois estudos empíricos.

4 OBJETIVOS E REALIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1 Objetivo geral

Analisar as representações sociais de autonomia compartilhadas por professores de escola pública, identificando as relações que se estabelecem entre essas representações e a prática docente visando o desenvolvimento da autonomia, em situações de sala de aula onde são utilizados recursos tecnológicos.

4.1.1 Objetivos específicos

1. Apreender as representações sociais de autonomia e autonomia docente, no discurso do professor;
2. Descrever o panorama geral dos programas de implementação da tecnologia educacional a partir de informações oficiais;
3. Analisar as possíveis relações entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias em sala de aula, no sentido do desenvolvimento da autonomia do aluno.

4.2 O desenho metodológico da investigação

Concordamos com Lüdke e André (1986) quando afirmam que a abordagem do objeto parte da visão de mundo do pesquisador, onde os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas.

A primeira questão colocada ao pesquisador das representações sociais é concernente às ferramentas que ele vai escolher e utilizar para apreender o seu objeto de estudo. A escolha de um percurso metodológico (de coleta e de análise dos dados) é determinada tanto por considerações empíricas (natureza do objeto, tipo de população estudada), como também pelo sistema teórico que orienta e justifica a pesquisa. Segundo Abric (1994b), os métodos de coleta aparecem como um ponto chave determinando prioritariamente o valor dos estudos sobre as representações sociais. O referido autor, distingue os métodos de coleta em dois grandes tipos: métodos interrogativos (a entrevista, o questionário, a perspectiva monográfica – utilização de diferentes técnicas: técnicas etnográficas, enquetes sociológicas, análises históricas, técnicas psicossociológicas) e métodos associativos (evocações ou associações livres, mapas associativos).

Para a efetivação desta pesquisa utilizamos uma perspectiva plurimetodológica, recorrendo aos seguintes instrumentos de coleta de dados: teste de associação livre de palavras, observação da prática docente, questionário e entrevista.

Tendo em vista os objetivos propostos desenhamos nossa investigação a partir da constituição de dois estudos.

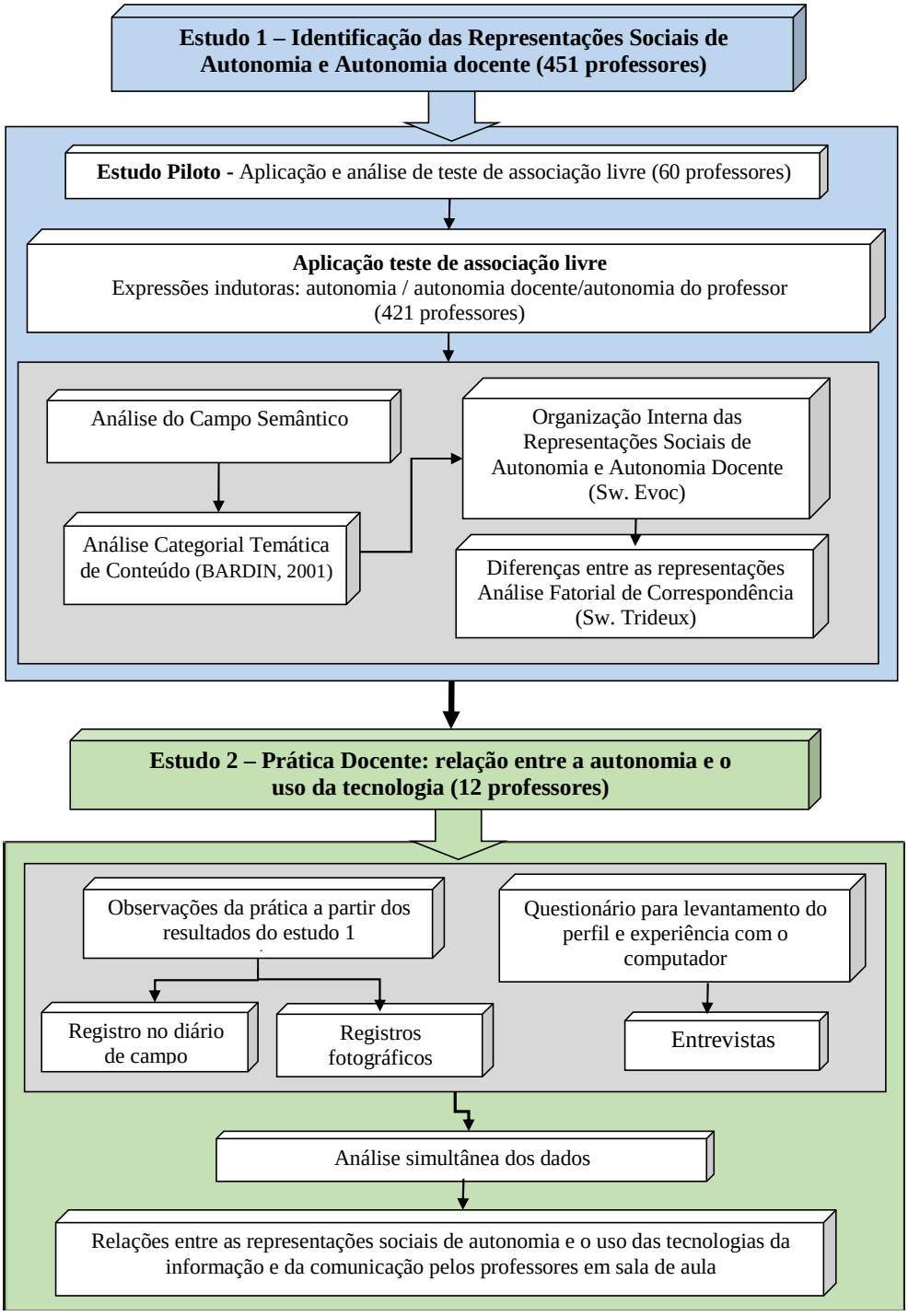
O estudo 1 foi destinado à identificação das representações sociais de autonomia e autonomia docente. Nele levamos em consideração que a análise das representações sociais deve se constituir de vários momentos (PEREIRA, 2005). Com um caráter mais quantitativo, este estudo teve por objetivo identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por 421 professores do estado de Pernambuco. A partir do teste de associação livre e da hierarquização das evocações, no primeiro momento conhecemos o conteúdo das representações sociais. No segundo, conhecemos a estrutura, identificando o sistema central e o sistema periférico, bem como as diferenças entre as representações em função das características dos participantes. Buscamos o auxílio de técnicas de análise para o alcance de cada um destes momentos mesclando análise manual com automáticas (*softwares*) que validaram as escolhas e os passos no alcance de nossos objetivos. Identificar a estrutura das representações sociais de autonomia e autonomia docente nos ofereceu um panorama geral dos sentidos que circulam em torno do objeto, e a partir desses sentidos obtivemos subsídios para analisar as relações com as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, especificamente quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

O estudo 2, com caráter mais qualitativo, foi destinado a encontrar relações entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias, a partir da observação da prática docente. Em 1994 Abric (1994b) relatava que os estudos realizados pela abordagem estrutural das representações sociais focavam as práticas elas mesmas e que na maioria das pesquisas, as práticas sociais são inferidas apenas a partir do discurso. Trabalha-se portanto “mais sobre práticas representadas do que práticas efetivas” (ABRIC, 1994b, p. 82). Isso nos revelou a implicação em buscar recursos metodológicos para coleta de práticas efetivas, e que para tanto seria fundamental a observação. Observamos as ações em sala de aula de 12 professores oriundos de 4 instituições públicas da cidade do Recife - PE. Para estabelecer as relações desejadas também tivemos como instrumento de coleta de dados, questionário de identificação pelo qual conhecemos o perfil dos participantes, com algumas questões relativas às experiências com as tecnologias, mais especificamente o computador, e entrevistas semiestruturadas, realizadas com 1 professor de cada instituição questionando sobre a

autonomia e as tecnologias. A análise dos dados obtidos, bem como os resultados do estudo 1 possibilitaram responder as questões que compõem nossa investigação.

Portanto, a realização da pesquisa seguiu momentos sucessivos que sistematizaram a coleta e a análise dos dados. A figura 2 sintetiza o desenho metodológico que orientou o trabalho, situando os procedimentos que compuseram os referidos estudos, o detalhamento dos mesmos será apresentado nos capítulos que correspondem a cada um deles.

Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte – Produção do autor.

5 ESTUDO 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E DE AUTONOMIA DOCENTE

O objetivo geral deste primeiro estudo de nossa investigação é a análise das representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores de escolas públicas. A pesquisa foi feita junto a 451 professores de escolas públicas do estado de Pernambuco.

Seguindo o rigor proposto pela teoria e os cuidados éticos necessários em pesquisa que envolve seres humanos, descreveremos os procedimentos e instrumentos utilizados para a efetivação deste estudo.

Iniciamos apresentando o estudo piloto que auxiliou na definição de encaminhamentos metodológicos. Posteriormente identificamos o campo semântico bem como a análise do sistema central e sistema periférico das representações sociais de autonomia e autonomia docente. Por fim, analisamos as diferenças entre as representações sociais em função de algumas das características dos sujeitos, quais sejam: etapa de atuação, área de formação e tempo de experiência profissional.

Dessa forma, trazemos a seguir o estudo piloto, em seguida a descrição do instrumento de coleta de dados utilizado, bem como os procedimentos e recursos utilizados para a análise dos dados. Apresentamos os achados referentes as etapas acima descritas.

5.1 Estudo piloto

Realizamos um estudo piloto cujo objetivo foi avaliar a adequação dos termos indutores, bem como a ordem de apresentação destes termos para o teste de associação livre.

Conforme Almeida (2005) é interessante a construção do instrumento a partir de um estudo piloto, testando a sua adequação para o alcance dos objetivos. Possuíamos dúvidas sobre a ordem dos termos indutores, para que um não influenciasse a associação do outro, e também, além de autonomia, que expressão melhor se aproximaria do aspecto profissional pelas possíveis associações dos professores: Autonomia Docente ou Autonomia do Professor?

Assim, os instrumentos testados continham a variação dos termos: Autonomia; Autonomia Docente; Autonomia do Professor. Participaram deste estudo inicial 60 professores de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife-PE, sendo que cada instrumento foi respondido por 15 professores num total de 4 variações: a) Autonomia e

Autonomia Docente; b) Autonomia Docente e Autonomia; c) Autonomia e Autonomia do Professor; d) Autonomia do Professor e Autonomia.

A partir da análise das associações percebemos que as palavras evocadas à Autonomia do Professor, pareciam estar mais relacionadas ao sujeito professor, enquanto que para Autonomia Docente as evocações se voltavam mais à categoria profissional. Na ocasião compreendemos que estas nuances poderiam nos levar a encontrar distintas dimensões.

Dessa forma, validamos o instrumento de coleta de dados optando por elaborar dois testes para a coleta de dados com termos indutores diferentes. Escolhemos como primeiro termo Autonomia e o segundo a variação de Autonomia Docente e Autonomia do Professor.

Por meio deste estudo piloto, ficou definido também, a participação na pesquisa de professores que atuam em diferentes etapas de ensino, bem como com diversas áreas de formação, na suposição de diferentes sentidos atribuídos ao objeto a partir dessas características específicas.

Uma primeira aproximação do campo semântico das associações nos mostra que os professores entendem a autonomia como o exercício da *liberdade* com *responsabilidade* e *independência*. De forma geral, nesses achados preliminares a autonomia é vista como constituída pela *liberdade* e *direito* de desenvolver uma *capacidade* para *tomar decisões*, e principalmente que para ser autônomo deve-se ser *livre* e *responsável*. Podemos perceber ainda uma dimensão relacional - institucional da autonomia no sentido de relação com os outros numa hierarquia social, que parece se expressar nas palavras *poder, autoridade, compromisso, domínio*. Dos 60 questionários coletados, 30 foram incorporados na coleta oficial, pois continham a mesma ordem dos termos indutores.

5.2 Instrumento e procedimentos de coleta dos dados: teste de associação livre de palavras

Tomando a abordagem estrutural como referência, tem-se noção que o percurso escolhido necessita utilizar métodos visando encontrar e fazer emergir elementos constitutivos da representação, bem como a organização destes elementos (ABRIC, 1994b; 2005).

Neste estudo, optamos por percorrer o caminho dos métodos associativos, especificamente utilizando a técnica de associação livre de palavras, acompanhada da hierarquização efetuada pelo próprio participante.

A técnica de associação[17] ou evocação livre de palavras consiste em apresentar a um sujeito uma palavra (ou uma série de palavras) que funcionará como um termo indutor. A partir deste termo indutor é solicitado ao sujeito que produza palavras, frases ou expressões que lhe vierem à mente de forma espontânea. A associação ou evocação livre é considerada um instrumento que permite a atualização de elementos implícitos ou latentes mascarados nas produções discursivas, possibilitando acessar mais rapidamente e de forma menos controlada os elementos que constituem o campo semântico do objeto estudado (ABRIC, 1994b). De rápida e fácil aplicação, admitindo múltiplas variantes, as técnicas associativas podem ser consideradas ideais na abordagem estrutural das representações sociais (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003).

Conforme o modelo teórico apresentado por Abric (2005) para identificação do conteúdo explícito e da organização de uma representação, o método de evocação hierarquizada permite recolher tanto o conteúdo como o *ranking* de importância das palavras apresentadas pelo próprio sujeito, como um dos indicadores de provável pertença ao núcleo central das representações.

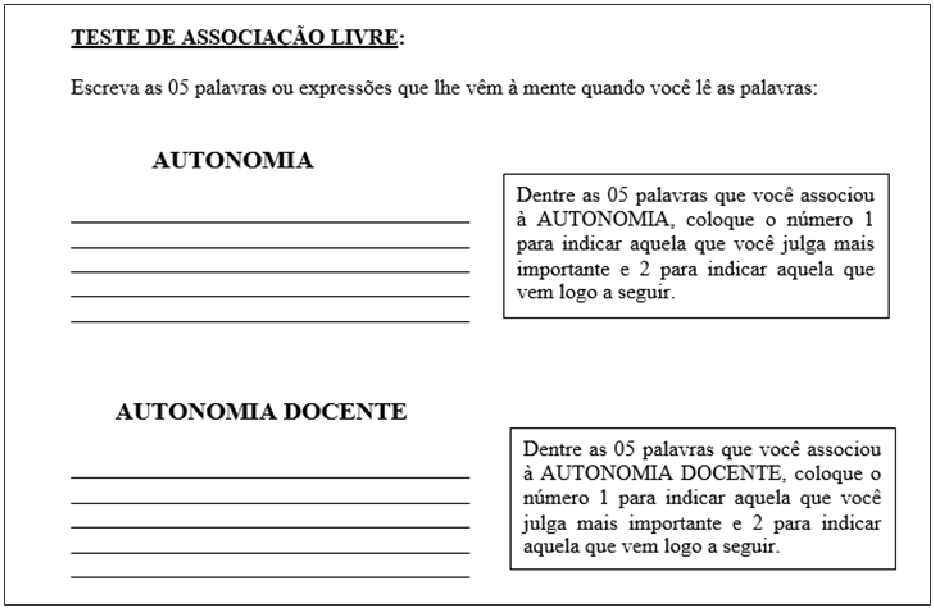
A primeira fase consiste em, a partir do termo indutor, solicitar ao sujeito a produção de palavras ou expressões que lhe venham à mente. Na segunda fase, a de hierarquização, o sujeito é incitado a classificar sua própria produção em função da importância que ele atribui a cada termo para definir o objeto em questão. A frequência de aparição e a ordem de importância atribuída são, portanto, indicadores de centralidade. Importante salientar que a palavra geralmente mais associada ou associada em primeiro lugar, não é necessariamente a mais importante para um sujeito, podendo ser simplesmente aquela que é mais partilhada socialmente. Assim, o cruzamento de duas informações recolhidas permite uma primeira observação do status dos elementos da representação.

A partir das orientações do método de evocação hierarquizada (ABRIC, 2005), nós utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário composto de duas partes: uma de caracterização dos participantes (dados de identificação), e a outra com as expressões

[17] Esta técnica tem diversas origens e segundo Seca (2001) o trabalho de Freud sobre a associação livre é uma delas. O método utilizado por Freud consistia em convidar o paciente a dar livre curso a todas as suas ideias no momento que lhe venham à mente, sem restrição, nem seleção, sobre o conteúdo ou a forma. A associação livre de palavras passou a ser usada na teoria das representações sociais justamente pela hipótese que se reporta a existência de lugares semânticos, lexicais, referenciais, analógicos, taxionômicos e de simbolização entre as palavras e a (ou as) representações. As associações produzidas são consideradas como espontâneas e elaboradas reativamente. Elas escondem uma dimensão projetiva já que o termo indutor não é uma questão precisa, podendo ser interpretado por cada sujeito em função do seu próprio âmbito de pensamento (SECA, 2001). Por essas características, essa técnica é frequentemente utilizada em estudos de representações sociais, mais especificamente nos trabalhos com caráter experimental.

indutoras para o teste de associação livre e a indicação pelo sujeito da importância das palavras associadas. Apresentamos na figura 3 o teste de associação livre de palavras que compunha o questionário:

Figura 3 - Teste de associação livre de palavras.



Fonte - Produção do autor.

Segundo Sá (2002, p. 115) normalmente o termo indutor é o "próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação", portanto escolhemos como primeiro termo a palavra autonomia para compreendermos o significado geral atribuído e após, optamos por outras palavras que se voltavam ao aspecto mais profissional, como Autonomia Docente e Autonomia do Professor.

No entanto, o segundo termo do teste não foi o mesmo para todos os participantes. Havia uma variação onde ora era a expressão Autonomia Docente, ora Autonomia do Professor. Essa decisão foi tomada a partir da realização do estudo piloto. O questionário na íntegra está apresentado no apêndice B (o questionário definido como 'A' possui as expressões Autonomia; Autonomia docente, e o questionário 'B' as expressões Autonomia; Autonomia do Professor).

A primeira parte do questionário foi composta por itens cujo objetivo foi o de identificar o perfil dos participantes tais como: gênero, faixa etária, rede de ensino a qual pertence (estadual ou municipal), série que leciona, nível e área de formação, e tempo de atuação docente.

Aplicamos este instrumento, junto a 421 professores de escolas públicas de Pernambuco. A coleta de dados foi feita durante formações oferecidas aos professores pelas

secretarias de educação: Municipal do Recife e Estadual de Pernambuco e também alguns questionários foram aplicados nas próprias escolas públicas do estado de Pernambuco.

Foram assim preenchidos 354 questionários nas formações ocorridas no período de junho a dezembro de 2011. Após a autorização do coordenador ou responsável pela formação, nós fazíamos o contato com os professores nos momentos iniciais, enquanto esperavam a chegada de todos e nos intervalos. Contamos ainda, com o apoio de colegas pesquisadores que, enquanto formadores, aplicaram os testes em formações que aconteceram no interior do estado.

Na abordagem aos professores, explicávamos o objetivo da pesquisa e apresentávamos o questionário, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE[18] (Apêndice C), deixando-os a vontade para colaborar ou não. Nesses encontros a aplicação ocorria coletivamente onde pedíamos que respondessem de modo particular e singular, entregando assim que terminasse de preencher, com o referido termo de consentimento assinado.

Os professores levavam em média de 10 a 15 minutos para o preenchimento e a aceitação foi muito favorável. O fato de solicitarmos aos professores enquanto estavam em formação foi um ponto positivo para a coleta, pois além de atingirmos um grande número ao mesmo tempo, eles estavam fora da rotina escolar, e sem preocupação com as tarefas a cumprir com os alunos.

Também tivemos a oportunidade de visitar 11 escolas localizadas em Recife e outras cidades do estado. Foram aplicados nestas instituições, durante o mesmo período, 67 questionários. Na ocasião, após a anuência da direção da escola (Apêndice D) nós contatávamos os professores individualmente.

Alguns comentários em relação ao tema feitos pelos professores foram anotados com o intuito de facilitar a aproximação com os significados no momento da análise.

Os critérios para participação na pesquisa nesta etapa foi que trabalhassem no sistema público de ensino e que estivessem dispostos a colaborar. Veremos no quadro 4 os munícipios de onde os professores são oriundos e a quantidade de participantes em cada local, explicitando ainda o quantitativo por rede de ensino. Destacamos em negrito as cidades em que foram realizadas a coleta diretamente na instituição de ensino. Apenas em Recife foram coletados tanto em escola quanto em formação. Pelo fato de termos aplicado os questionários

[18] No referido termo constam os objetivos da pesquisa, seguidos dos compromissos da pesquisadora que se dispõe a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, a respeitar os desejos dos participantes de suspender a colaboração a qualquer momento e de garantir o sigilo e anonimato. É informado que a participação na pesquisa não implicará nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes e finalmente é solicitado o consentimento por meio da assinatura.

em formações, tivemos dois participantes que atuam na rede particular de ensino. Por uma postura ética decidimos não descartar estes questionários, visto que houve uma disposição destes professores para a participação na pesquisa.

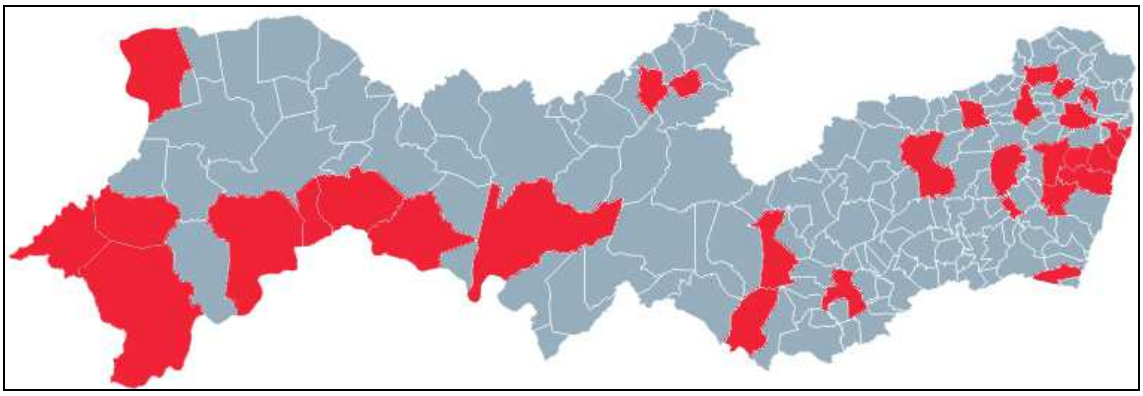
Quadro 4 - Municípios dos professores participantes da pesquisa.

MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	REDE DE ENSINO				
		M	E	P	F	M E
RECIFE	**273**	**226**	**30**	**1**	**1**	**15**
AFRÂNIO	2		2			
ÁGUAS BELAS	1	1				
ARARIPINA	2		2			
AFOGADOS DA INGAZEIRA	2		2			
ARAÇOIABA	1	1				
ALDEIA	1			1		
BARREIROS	2		2			
BELÉM DE SÃO FRANCISCO	**4**		**4**			
CABO	1					1
CARUARU	2		2			
CABROBÓ	9		9			
CORTÊS	2	1	1			
DORMENTES	4		3			1
ESCADA	1	1				
FLORESTA	2		2			
GARANHUNS	1		1			
GRAVATÁ	1		1			
INGAZEIRA	**13**		**11**			**2**
JABOATÃO DOS GUARARAPES	**9**	**9**				
LIMOEIRO	3	1	2			
MORENO	2	1				1
NAZARÉ DA MATA	3		3			
OLINDA	2	2				
OROCÓ	2		2			
PETROLINA	38		36			2
PEDRA	**6**		**5**			**1**
SANTA MARIA DA BOA VISTA	1		1			
SURUBIM	**5**		**5**			
VIVÊNCIA	1					1
PAUDALHO	**4**		**4**			
VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	**3**	**3**				
OUTRO (não informaram)	18	11	4			3
TOTAL	421	257	134	2	1	27

Fonte - Produção do autor. Data da coleta – junho a dezembro de 2011.
Legenda – **M:** Municipal **E:** Estadual **P:** Privada **F:** Federal **M E:** Municipal e Estadual.
Em negrito, as cidades que foram realizadas coletas diretamente na escola.

Ressaltamos que os professores se deslocam para participarem das formações, por isso alguns municípios possuem poucos representantes. Buscamos situar a abrangência de regiões do estado de Pernambuco, destacando no mapa apresentado na figura 4 a localização dos municípios participantes.

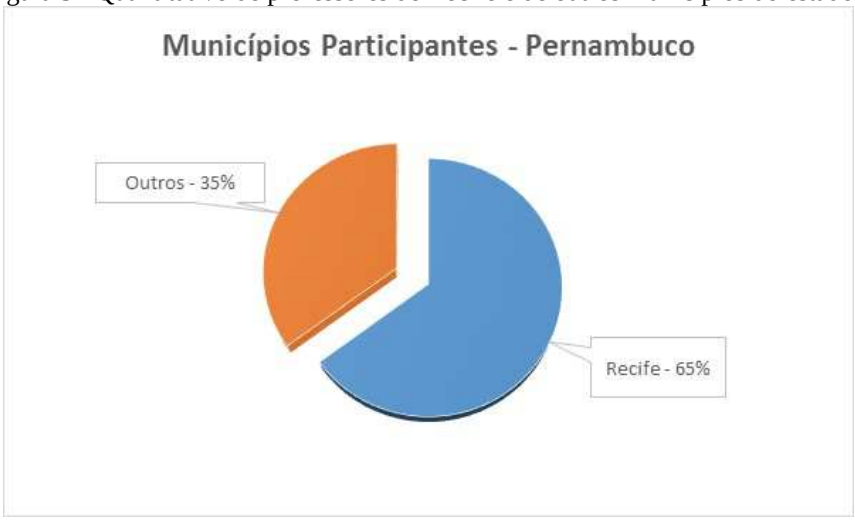
Figura 4 - Mapa do Estado de Pernambuco.



Fonte – http://www.uep.cnps.embrapa.br/solos/index.php?link=pe e arte da pesquisadora.
Legenda – Destacados em vermelho municípios que tiveram professores participantes da pesquisa.

Conforme podemos observar no mapa acima, a estratégia de coleta em formações favoreceu a participação de professores de várias regiões do estado. Apesar da maior parte atuar em Recife, temos uma grande concentração de professores de regiões próximas da capital e ainda do interior do estado, em torno de 26%. Consideramos relevante essa representatividade. Na figura 5 temos o quantitativo de participantes do Recife e de outros municípios do estado.

Figura 5 - Quantitativo de professores de Recife e de outros municípios do estado de Pernambuco.



Fonte – Produção do autor.

5.3 Instrumentos e procedimentos de análise das associações livre de palavras

Os dados foram analisados com a ajuda do *software* Trideux[19] versão 5.0, da Análise Categorial Temática de Conteúdo proposta por Bardin (2001) e também do *software* Evoc[20] versão 2003 (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations – Conjunto de programas que permitem a análise de evocações).

A familiaridade com o conteúdo acontece desde quando o pesquisador aplica os instrumentos, até a organização de sua coleta para efetuar a análise e transformar em dados da pesquisa. Todas as ações realizadas na operacionalização para a organização e preparação do *corpus*[21] são consideradas etapas da análise de conteúdo que não são lineares, mas entrelaçadas e constituídas de idas e vindas. Trata-se de uma preparação material e eventualmente de uma preparação formal necessária para o tratamento informático dos dados, por exemplo, no caso de utilização de *softwares* (BARDIN, 2001).

Para a operacionalização da análise de conteúdo são propostos por Bardin (2001) três polos cronológicos que nós chamaremos de etapas: 1) pré-análise: que é a fase de organização propriamente dita, realizada a partir da chamada leitura flutuante; 2) exploração do material que "é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem a descrição exata das características pertinentes do conteúdo" (BARDIN, 2001, p.135). Neste momento são definidas as unidades de análise e delimitadas as categorias; 3) por fim, o tratamento dos dados, inferência e interpretação, momento de estabelecimento de quadros de resultados, colocando em relevo as informações. Parte-se da descrição, passando pela inferência até chegar à interpretação.

---

[19] Trideux é um *software* livre, utilizado para o tratamento estatístico de dados empíricos (questões abertas ou palavras associadas) criado por Phillipe Cibois e disponível em http://cibois.pagesperso-orange.fr/Trideux.html, que permite gerar automaticamente um quadro lexical, no qual para cada sujeito, o vocabulário analisado segue um registro de sua posição sobre cada variável (no nosso caso relacionada ao perfil dos sujeitos).

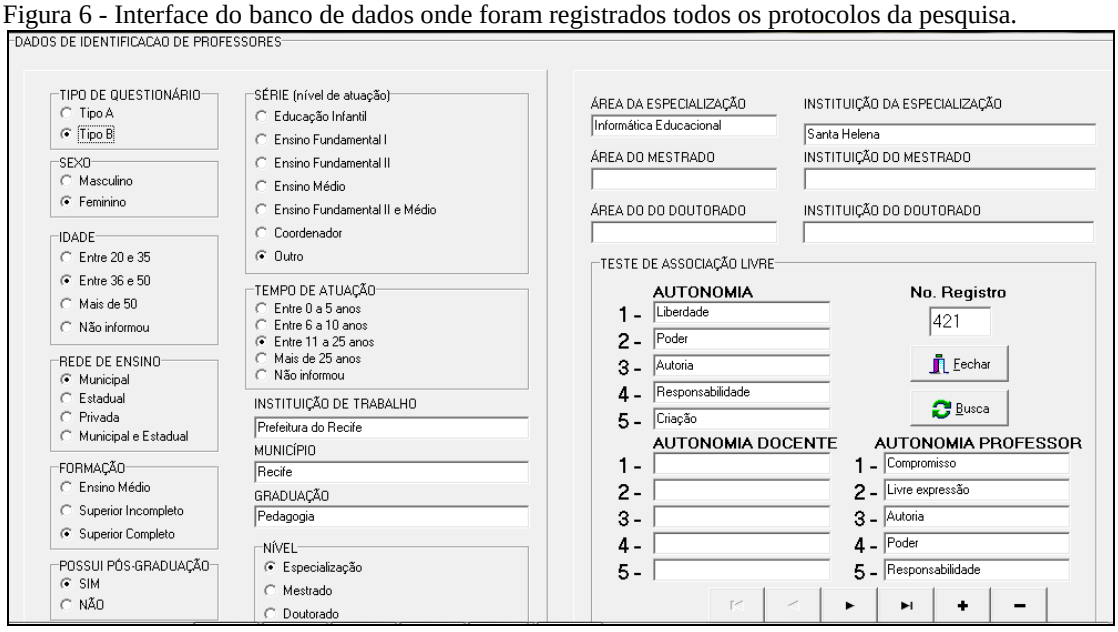
[20] Evoc é um conjunto de programas elaborado por Pierre Vergès que realiza a análise estrutural dos dados de evocações hierarquizadas, gerando a partir da análise prototípica das palavras, um quadro de quatro casas construído em função do resultado do cálculo de frequências *versus* ordens de evocação das palavras. A versão 2003 do *software* (versão por nós utilizada neste trabalho) está disponível em http://www.4shared.com/rar/toSbILQt/evoc_2003.htm.

[21] De acordo com Bardin (2001, p. 127), "*corpus* é o conjunto de documentos considerados para serem submetidos aos procedimentos analíticos". A sua constituição implica escolhas e seleções.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo[22] oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Nossos dados foram analisados e preparados se mesclando entre a preparação para o uso de *softwares* auxiliares, bem como a construção manual de transformação dos dados em achados da pesquisa. Assim, nós iniciamos nossa pré-análise e exploração do material, registrando todos os protocolos num banco de dados, elaborado para facilitar o manuseio das informações, visto que possuímos um importante quantitativo de participantes.

Por meio desse banco de dados foi possível cruzar informações para fazermos o levantamento estatístico no sentido de conhecer melhor nossos participantes. Na figura 6 apresentamos a interface do banco de dados onde foram digitalizados todos os questionários.

Figura 6 - Interface do banco de dados onde foram registrados todos os protocolos da pesquisa.



Fonte - Produção do autor.

Após esse procedimento, nós enumeramos nossos protocolos atribuindo um código para cada sujeito conforme as suas características informadas nos dados de identificação. Esse procedimento é necessário para a preparação do arquivo utilizado na análise realizada com o *software* Trideux.

Na preparação do arquivo elaboramos um glossário de registro das palavras que necessitam ser reduzidas a um mesmo radical para que seja contabilizada no momento de

[22] O conceito de análise de conteúdo que adotamos é: "um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens" (BARDIN, 2001, p.47). Isto é, obter indicadores (qualitativos ou quantitativos) que permitam inferências de conhecimentos.

entrada dos dados. Na ocasião nós não alteramos as palavras, apenas deixamos na mesma forma de escrita com o limite de caracteres aceito pelo *software*. Também reduzimos a uma mesma forma, palavras compostas ou expressões associadas. Destacamos que nesta ação, chamada de lematização, apenas modificamos as palavras a um mesmo radical tendo como critérios gramaticais gênero e número, sem fazer junção ou trocas por sinônimos ou categorias. Esta ação é a mais recomendada primeiramente, porque evita ambiguidades e divergências a respeito da categorização dos conteúdos, que poderia levar à homogeneização das frequências e enviesar o critério de ponto de corte em algumas análises realizadas, como por exemplo composição de quadrantes. Ainda, pela possibilidade de tornar o processo replicável com maior facilidade (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003; WACHELKE; WOLTER, 2011).

Como recurso auxiliar para o momento da interpretação dos dados, elaboramos também, uma lista com as expressões encontradas em alguns protocolos de participantes que não associaram apenas palavras, mas escreveram frases e se posicionaram em relação ao objeto pesquisado.

Em seguida, construímos tabelas com as palavras associadas e a quantidade de vezes que foram evocadas e atribuídas como mais importantes. Após essa organização do material, com o auxílio do *software* Trideux, chegamos ao campo semântico, listagem das palavras citadas com suas respectivas frequências de ocorrência. O campo semântico é o conjunto dos sentidos, dos valores, dos referentes e dos empregos de uma palavra; concerne à significação ou as significações (HOFFMANS-GOSSET, 2000). A análise das representações sociais deve abordar o estudo dos conteúdos e seu campo estrutural, se solicitamos para que os docentes falem de autonomia, com que termos é possível explicá-la?

O campo semântico das representações sociais de autonomia foi identificado por meio das palavras emitidas pelos docentes e de suas respectivas frequências de ocorrência.

A partir da identificação do campo semântico realizamos a categorização dos sentidos que emergiam dos dados. Esta análise buscou apreender dimensões semânticas que caracterizavam as representações sociais de autonomia. Neste procedimento adotamos a Análise Categorial Temática proposta por Bardin (2001), que consistiu em agrupar as palavras tratadas estatisticamente pelo *software* Trideux e que revelavam qualitativamente um mesmo sentido compartilhado.

A análise temática é, entre outras, uma técnica da análise de conteúdo considerada rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples. De acordo com Bardin (2001) este tipo de análise pode ser formalizada de forma a dar relevo aos tratamentos

estatísticos. Fazer uma análise temática consiste em “assinalar os ‘núcleos de sentido’ que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2001, p. 137).

O conteúdo pode ser respostas de um teste, como no nosso caso, no qual foi realizada a análise dos significados das unidades de registro: as palavras. Assim, os conteúdos das mensagens foram sistematizados buscando relacionar o que está por trás do que foi evocado. Esta sistematização resultou, em agrupamentos analíticos que constituíram nossas categorias de análise e possibilitaram entender melhor a que se referiam os elementos das representações compartilhadas pelos professores, permitindo destacar as categorias que permaneciam ou desapareciam quando tratávamos de especificidades na análise, como por exemplo, das palavras analisadas por ordem de hierarquização, ou palavras associadas a termos indutores diferentes. Conhecemos, então, o conteúdo das representações sociais de autonomia e autonomia docente.

Na busca por elementos que nos auxiliassem no estudo da prática docente, um dos objetivos da pesquisa, nós trabalhamos com as palavras hierarquizadas pelos participantes, na intenção de mais nos aproximar dos elementos nucleares que compõem as representações sociais compartilhadas pelos mesmos e que segundo Abric (1994a), orientam as práticas sociais.

O arquivo inicial preparado para a entrada no *software* Trideux foi adequado para a entrada no *software* Evoc. Um ponto interessante é que como já foi efetuada a lematização dos dados para o tratamento no primeiro *software*, a organização para o segundo foi facilitada necessitando apenas a retirada de códigos, revisão no *corpus* para permanecer as evocações de participantes que efetuaram a hierarquização das palavras conforme solicitado e conversão de Word TXT para Excel CSV.

Nesse momento, nós trabalhamos a estrutura dos elementos que compõem as representações tendo como auxílio o resultado da análise lexicográfica e prototípica proporcionada pelo *software* Evoc. Conforme Wachelke e Wolter (2011, p.523), a análise prototípica (comumente chamada de análise do quadro das quatro casas ou quadrantes) é uma convenção de apresentação de dados para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de associações livres. Esta não é uma análise estatística padrão, “mas sim um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético”.

Um dos tipos de análise efetuada por alguns dos programas que compõem o Evoc, a exemplo o *Rangmot*, calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das

ordens médias ponderadas do conjunto de termos evocados. Obtém-se então uma lista da distribuição dos *rankings*[23] para todas as palavras. Ao fim da lista encontra-se a distribuição de todas as palavras por frequência e média geral do *ranking*. Encontra-se também o número de palavras diferentes e o número total de evocações. Outra informação importante obtida é a distribuição de frequências, por exemplo, a quantidade de palavras que aparecem apenas uma vez ou a quantidade de palavras que contém uma mesma frequência informando a porcentagem em relação ao total de evocações.

Essa lista é um grande auxílio na identificação de discrepâncias derivadas da polissemia do material coletado. A distribuição das frequências segue uma lei logarítmica que aproxima-se da distribuição de Zipf[24]. Essa distribuição permite identificar 3 zonas de frequências: aquela zona onde as palavras são muito pouco numerosas para uma mesma frequência (por exemplo a palavra *liberdade* foi evocada 243 vezes); aquela zona onde as palavras são pouco numerosas para uma mesma frequência e a zona onde as palavras são muito numerosas para uma mesma frequência (por exemplo 203 palavras foram evocadas apenas 1 vez) (OLIVEIRA et al., 2005; VERGÈS; SCANO; JUNIQUE, 2006).

A leitura dessas informações oferecidas leva o pesquisador a definir o ponto de corte para compor o quadro das quatro casas construído a partir da média geral do *ranking* de Ordem Média de Evocação – OME e das partições nas frequências efetuadas com base no quadro de distribuição de frequências (*Rangmot.lst*). Essas interferências do pesquisador são necessárias para efetuar as entradas no programa *Rangfrq* que propõe o quadro '*ranking versus* frequência' localizando as palavras em quatro quadrantes que correspondem à estrutura da representação estudada.

O quadro 5 apresenta a disposição do resultado dos cruzamentos em dois eixos que compõem os quadrantes. No eixo vertical, encontra a frequência de evocação das palavras e no eixo horizontal, a ordem de evocação.

---

[23] Normalmente o termo utilizado em francês é *rang*. No Brasil a terminologia de origem inglesa *ranking* se refere em estatística a um tipo de classificação, a posição ou lugar que alguém ou um objeto ocupa numa ordem hierárquica (VERGÈS, 2005a).

[24] Lei que leva o nome de seu criador, o linguista George K. Zipf, é uma lei empírica que rege a dimensão de importância ou frequência dos elementos de uma lista ordenada. A distribuição logarítmica baseada nesta lei é uma "distribuição aplicável ao vocabulário de diversas línguas, que estabelece que a frequência de palavras num *corpus* está relacionada com o posto da palavra em termos de frequência por meio de uma lei de potência inversa com expoente próximo de 1; essa relação implica que algumas formas verbais possuem muitas ocorrências e a grande maioria aparece apenas poucas vezes" (WACHELKE; WOLTER, 2011). A lei de Zipf é regida pela equação: $r \times f = k$, onde r é a posição da palavra, f é a sua frequência e k é a constante (ARAÚJO, 2006).

Quadro 5 - Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo programa *Rangfreq*.

FREQUÊNCIA	RANKING DE IMPORTÂNCIA – ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (OME)	
	Casa 1 Zona do Núcleo Central (Palavras com forte frequência e grande importância)	Casa 2 1ª periferia (Palavras com forte frequência e fraca importância)
	Casa 3 Elementos Contraste (Palavras com fraca frequência e grande importância)	Casa 4 2ª periferia (Palavras com fraca frequência e fraca importância)

Fonte – Produção do autor com base em Abric (2005).

Abric (2005) orienta a leitura dos elementos que compõem cada quadrante apresentados no quadro 5 da seguinte forma: a casa 1 considerada zona do núcleo central compreende palavras com alta frequência e baixa ordem de evocação, ou seja, palavras evocadas por grande número de participantes e consideradas muito importantes. Os elementos do núcleo central das representações sociais possivelmente são representados por algumas das palavras contidas nessa zona. Na casa 2 encontramos a primeira periferia que inclui as palavras com alta frequência e alta ordem de evocação. São respostas com saliência, mas que indicam elementos secundários da representação. Na casa 3 estão os elementos de contraste. Nela encontramos elementos com pouca frequência, mas considerados como muito importantes. São apenas complementos da primeira periferia, ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente. Na casa 4 encontram-se os elementos da segunda periferia menos presentes e pouco importantes, podem trazer palavras mais particularizadas.

Aspectos técnicos referentes à realização da análise desses quadrantes e do ponto de corte nos nossos dados serão apresentados na descrição dos resultados no item 5.5.1.1.

Prosseguindo a análise da composição dos quadrantes, retomamos algumas categorias já definidas quando da análise do campo semântico, para entender qual dimensão poderia ser considerada fundamental nas representações sociais de autonomia e quais estariam mais relacionadas à sua periferia.

Por fim, buscamos as aproximações e distanciamentos das representações sociais por meio da análise fatorial de correspondência elaborada pelo *software* Trideux, bem como suas relações com as características dos sujeitos.

O Trideux realiza o tratamento estatístico através da recorrência quantitativa das palavras. Esse recurso é uma ferramenta que permite além da identificação da frequência de ocorrência das palavras associadas, a análise fatorial de correspondência que possibilita a apreciação dos dados de forma simultânea sob diversas perspectivas, a partir da multiplicidade de dimensões apresentadas e associadas em um plano fatorial.

As técnicas de análises fatoriais, em especial de análise fatorial de correspondência, são métodos estatísticos descritivos que podem ser utilizados se quisermos resumir um conjunto de dados.

A análise fatorial de correspondência (AFC) é uma técnica de tratamento de matrizes de dados de diferentes tipos (quadros de contingências, quadros e frequências, etc) que é baseada na hipótese de independência entre as linhas e as colunas do quadro. O tratamento repousa sobre uma decomposição do quadro ou da matriz dos diferentes quadros, mais simples, que permitem levar em conta as distâncias da independência expressa na média do qui-quadrado. Por isso que se fala do qui-quadrado como medida de distância, ou seja, a semelhança entre duas linhas e duas colunas é calculada a partir de um quadro de frequência das respostas e não sobre os dados absolutos. A análise procede pela reclassificação das linhas e colunas de forma a ordenar aquelas que se correspondem e pela atribuição de um ranking a cada uma delas. Este procedimento permite maximizar a associação entre os dois conjuntos (linhas e colunas), determinando a posição de cada uma das linhas e colunas sobre um fator (ou dimensão). Geralmente um só fator, não permite levar em conta as distâncias de independência de conteúdo de uma mesma matriz. A análise busca uma segunda dimensão pelo mesmo procedimento mas buscando um grau de associação máxima que seja independente do primeiro, e assim por diante. A interpretação dos resultados pode utilizar gráficos os quais figuram as coordenadas de linha e colunas sobre duas dimensões (DOISE; CLEMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992).

Foi com a intenção de fornecer aos pesquisadores sociais a possibilidade de analisar seus dados com métodos estatísticos como o citado, facilitando e automatizando a análise, que Philippe Cibois propôs um *software* livre e de simples utilização para que cada pesquisador possa utilizar em sua própria máquina, bem como comunicar suas interpretações garantindo o reconhecimento do criador em sua difusão. Este foi o objetivo de criação do *software* mencionado pelo seu próprio idealizador na página onde se efetua o seu download.

Segundo Cibois (1990) o princípio utilizado no *software* Trideux é o mesmo que permeia todas as análises fatoriais, que é o de substituir um quadro difícil de ler por outro mais simples que seja uma boa aproximação do primeiro. A ideia geométrica subjacente é de

substituir uma nuvem de ‘n dimensões’ por ‘n eixos’ ordenados que correspondem aos ‘eixos fatoriais’. O eixo 1 corresponde a melhor representação unidimensional possível da nuvem, nuvem que engloba todas as variáveis analisadas[25]. A representação fatorial é apresentada em forma de um plano fatorial formado pelos dois primeiros eixos, aqueles que mais se aproximam da totalidade das variáveis e projeta a proximidade entre as variáveis estudadas.
Dois índices indicam a qualidade da representação e orientam à interpretação do plano. A ‘inércia acumulada’ que informa sobre a qualidade da representação, ou seja, o percentual ao qual corresponde a representação do plano em relação à totalidade dos dados. A ‘contribuição para o fator’ (CPF) é o segundo índice que permite identificar quais as variáveis mais importantes para a formação do plano e que orienta o pesquisador na sua interpretação dos dados.

A interpretação do plano fatorial pode ser feita em termos de aproximações e distanciamentos entre as variáveis projetadas nos fatores, onde as oposições podem indicar as diferenças entre as variáveis (BONA; MAIA, 2012).

Portanto, com o interesse na possibilidade de poder relacionar e compreender a quais grupos mais se aproximam determinada construção da representação social, evidenciando algumas tendências nós interpretamos alguns planos fatoriais, com o objetivo de elucidar as diferenças nas representações em função das características dos sujeitos. Conforme Escofier e Pagès (1990), devemos falar em interpretação e não estudo dos planos, em função de que as informações estatísticas iniciais, que não são tão claras por si, recebem sentido quando associadas a um contexto onde ganha vida o caráter pessoal de uma interpretação, sobretudo, no modo de apresentação dos resultados. Efetua-se então, a junção de uma análise automática, realizada pela técnica ou por um *software* (no nosso caso o Trideux e o Evoc) com uma análise pessoal (mais subjetiva), que é de interpretação do que nos mostram os quadrantes e os gráficos à luz do conhecimento sobre o objeto estudado, que são exteriores ao gráfico.

Recorrer ao *software* Trideux permitiu orientar e sequenciar as nossas ações, que mesclou análise quantitativa com interpretação subjetiva dos dados durante não só a construção do corpus mas no decorrer de toda a análise. Por um lado, realizamos a identificação do campo semântico das representações sociais a partir da análise das frequências de ocorrência das palavras e por outro, a identificação das diferenças entre as representações e suas relações com as características dos sujeitos, a partir da análise fatorial de correspondência. Recorrer ao Evoc permitiu compreender a estrutura das representações

[25] Na pesquisa em questão, essa nuvem é formada por todas as palavras associadas às expressões indutoras (linhas) e pelas variáveis que identificam os sujeitos pesquisados (colunas).

sociais, identificando o duplo sistema que a compõe, seus elementos centrais e periféricos. Entendemos que estas análises se complementam fornecendo diferentes visões e relações acerca do objeto e o grupo estudado.

Assim, na sequência discutiremos os resultados do estudo das representações sociais de autonomia e autonomia docente trazendo o campo semântico, bem como a análise dos elementos constitutivos fundamentais que expressam os princípios organizadores e estruturantes das representações e que orientam a prática social. E ainda, os cruzamentos das evocações com o perfil dos sujeitos em planos fatoriais. A seguir apresentamos o perfil dos participantes concernente a este estudo.

5.4 Perfil dos participantes

Participaram deste estudo 421 professores de escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco, que responderam ao instrumento 1, teste de associação livre de palavras. 213 participantes responderam ao teste com os termos indutores: Autonomia; Autonomia Docente (Tipo A) e 208 participantes com os termos: Autonomia; Autonomia do Professor (Tipo B).

Para a caracterização dos participantes elegemos variáveis na suposição de sua influência na compreensão dos sentidos atribuídos ao objeto estudado. Participaram professores de diferentes etapas de ensino, diferentes áreas e níveis de formação, bem como professores que no momento da coleta, assumiram cargos administrativos na escola, como por exemplo coordenação.

Apresentamos, então, o perfil dos 421 participantes levando em conta: sexo, idade, rede de ensino, etapa de atuação, nível de formação, área de formação, e tempo de exercício profissional. Apreciaremos o quantitativo de participantes por características.

Em relação à caracterização dos professores temos um predomínio de participantes do gênero feminino, sendo 362 mulheres (86%) e 59 homens (14%).

No que se refere à idade, no quadro 6 temos o quantitativo dos participantes que estão distribuídos em três faixas etárias: 31% possuem entre 20 e 35 anos, 50% entre 36 e 50 anos, e 12% mais de 50.

Quadro 6 - Idade dos participantes.

IDADE	**Quant.**	**%**
Entre 20 e 35 anos	129	31%
Entre 36 e 50 anos	210	50%
Mais de 50 anos	52	12%
Não informaram	30	7%
Total	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

Os professores em sua maioria estão vinculados à Rede Municipal de Ensino com a porcentagem de 61% dos participantes. 32% atuam na Rede Estadual e em torno de 6% estão vinculados concomitantemente às Redes Estadual e Municipal de Ensino. Podemos comprovar este quantitativo no quadro 7.

Quadro 7 - Rede de Ensino que os professores participantes possuem vínculo.

REDE DE ENSINO	**Quant.**	**%**
Municipal	257	61%
Estadual	134	32%
Privado	2	0,6%
Municipal e Estadual	27	6%
Federal	1	0,4%
Total	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

Em se tratando da etapa de atuação 50% trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e somados 28% atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa porcentagem é compatível com a rede de ensino onde a maioria dos professores é pertencente à Rede Municipal que preferencialmente, conforme a legislação oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Contamos ainda com a participação de coordenadores, gestores e professores que no momento estavam atuando fora de sala totalizando 15%. No quadro 8 trazemos a quantidade de professores em cada etapa de atuação.

Quadro 8 - Etapa de atuação dos professores participantes da pesquisa.

ETAPA DE ATUAÇÃO	**Quant.**	**%**
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	211	50%
Anos Finais do Ensino Fundamental	21	5%
Ensino Médio	57	14%
Anos Finais e Ensino Médio	38	9%
Outros (gestor, agente administrativo, coordenador)	64	15%
Educação Infantil	3	1%
Não informaram	27	6%
Total	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

Destacamos que ao informar sobre sua formação 76% dos participantes declararam ter pós-graduação, 18% informaram possuir curso superior completo e 5% superior incompleto. Um número muito reduzido apenas com Ensino Médio, como pode ser observado no quadro 9.

Quadro 9 - Nível de formação dos participantes.

NÍVEL DE FORMAÇÃO	Quant.	%
Ensino Médio	3	1%
Superior incompleto	21	5%
Superior completo (apenas com graduação)	76	18%
Pós-graduação	321	76%
Total:	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

Dos 321 professores (76% da amostra total) que possuem pós-graduação 296 informaram se tratar de especialização, 21 com mestrado, 1 com doutorado e 3 não informaram.

A área de formação da graduação predominante foi pedagogia 47%, seguida por matemática 17%, linguagem 11%, ciências da natureza 10% e ciências humanas e sociais 9%, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 - Área de formação dos professores participantes.

ÁREA DE FORMAÇÃO	Quant.	%
Matemática e exatas	70	17%
Pedagogia	196	47%
Linguagem	47	11%
Ciências Humanas e Sociais	40	9%
Ciências da Natureza	41	10%
Não informaram	27	6%
Total:	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

No quadro 11 o tempo de experiência profissional evidencia que 17% possuem menos de 5 anos, 21% entre 6 e 10 anos, 47% possuem entre 11 e 25 anos de atuação e 8% possuem mais de 25 anos de experiência.

Quadro 11 - Tempo de experiência profissional

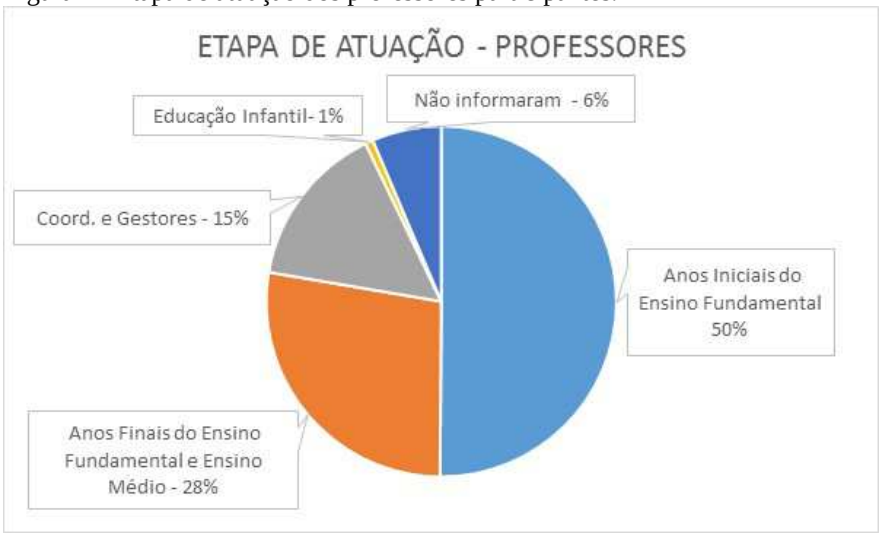
TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Quant.	%
Menos de 5 anos	71	17%
Entre 6 e10 anos	87	21%
Entre 11 e 25 anos	198	47%
Mais 25 anos	34	8%
Não informaram	31	7%
Total:	**421**	**100%**

Fonte - Produção do autor.

Na análise fatorial de correspondência o nível de atuação e a área de formação serão duas variáveis que nos parecem fundamentais à compreensão de possíveis diferenças entre as

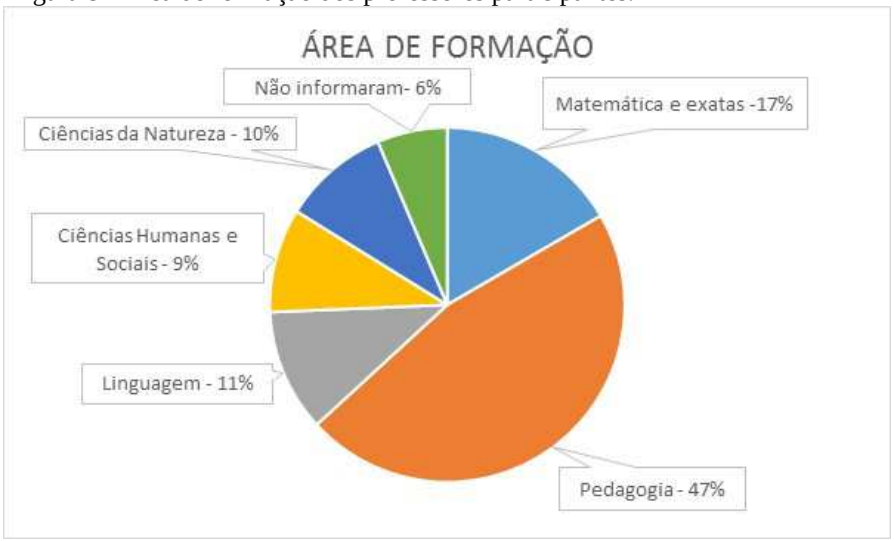
representações sociais ligadas a essas duas características. Apresentamos nas figuras 7 e 8 os gráficos com as porcentagens de participantes na etapa de atuação e área de formação.

Figura 7 - Etapa de atuação dos professores participantes.



Fonte - Produção do autor.

Figura 8 - Área de formação dos professores participantes.



Fonte - Produção do autor.

Em síntese, nossos participantes são predominantemente do gênero feminino, 50% na faixa etária entre 36 e 50 anos. A maioria possui especialização e 5% mestrado. Grande parte é graduado em Pedagogia. O tempo de experiência profissional evidencia que 47% possuem entre 11 e 25 anos de atuação e 38% até 10 anos de experiência. Há também, predominância de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e estão vinculados à Rede Municipal de Ensino.

5.5 O campo semântico das representações sociais de Autonomia

Pautada nas construções teóricas realizadas pelos autores já citados Piaget (1994), Freire (2002), Contreras (2002), buscamos agora, a apreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes envolvidos: os professores, através de suas representações sociais. Apreendê-las significa entender como os professores interpretam e constroem o fenômeno da autonomia a partir de suas próprias referências e das referências de seu contexto.

A técnica de associação livre permitiu identificar quais os elementos mais compartilhados pelos professores, e que fornecem o sentido predominante do objeto representado.

Os 421 professores evocaram ao termo indutor Autonomia, 2.043 palavras, resultando em 388 diferentes, dessas, 90 palavras tiveram frequência igual ou superior a 4 (frequência mínima indicada '*par défaut*' para a realização da análise fatorial de correspondência pelo *software* Trideux).

No quadro 12 apresentamos as palavras associadas ao termo indutor autonomia[26], que tiveram frequência igual ou superior a 4.

Quadro 12 - Palavras associadas ao termo indutor: Autonomia com frequência igual/superior a 4.

Termo indutor: AUTONOMIA					
PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.
Liberdade	243	Trabalho	11	Tomada de decisão	6
Responsabilidade	130	Maturidade	10	Mudança	5
Independência	85	Interação	10	Coerência	5
Segurança	72	Planejamento	10	Direcionamento	5
Conhecimento	67	Saber	10	Estudo	5
Compromisso	63	Cidadania	10	Controle	5
Respeito	53	Criticidade	10	Liberdade de agir	5
Decisão	52	Comprometimento	9	Formação	5
Liderança	44	Autoconfiança	9	Livre escolha	5
Escolha	42	Conquista	9	Desempenho	5
Poder	37	Disciplina	9	Apoio	5
Confiança	34	Livre	9	Construção	5
Criatividade	33	Reflexão	9	Pesquisa	5
Capacidade	29	Liberdade de Expressão	9	Experiência	4
Direito	26	Expressão	8	Disponibilidade	4
Competência	25	Aprender	7	Humildade	4
Determinação	23	Coragem	7	Coletividade	4
Autoridade	21	Autoestima	7	Objetivo	4
Atitude	20	Deveres	7	Força	4
Participação	19	Vontade própria	7	Perseverança	4
Ação	18	Habilidade	7	Prazer	4
Consciência	17	Individual	7	Sabedoria	4
Domínio	17	Criação	7	Apropriação	4

[26] A lista completa das palavras associadas encontra-se no apêndice E.

Realização	15	Fazer	7	Satisfação	4
Democracia	15	Atuação	7	Qualidade	4
Organização	14	Compreensão	6	Vontade	4
Iniciativa	14	Dinamismo	6	Valorização	4
Flexibilidade	13	Firmeza	6	Motivação	4
Dedicação	11	Discernimento	6	Fazer só	4
Poder de decisão	11	Pensar	6	Falar	4
Total de palavras: 1.639 Total de palavras diferentes: 90					

Fonte - Produção do autor.
Data da coleta – junho a dezembro de 2011.

Uma leitura inicial das associações revela que o pensamento compartilhado sobre a autonomia aparece tanto como uma forma de emancipação e de realização de si quanto um fator de integração no mundo social.

Destacamos que a palavra *liberdade* apareceu 243 vezes, o que totaliza 11,8% das evocações sendo associada por 57,7% dos participantes. Essa palavra também foi recorrente na indicação das mais importantes pelos participantes. Esse que parece ser um elemento primeiro das representações sociais de autonomia pode revelar a apropriação de um saber científico oriundo da filosofia, pois na definição do termo, autonomia concerne à "liberdade do homem que, por esforço de sua própria reflexão, se dá a ele mesmo seus princípios de ação" (LALANDE, 1962, p. 101).

Nossos referenciais também podem corroborar esse pensamento dos professores. Para Piaget (1998b, p. 146) a liberdade é um valor moral, considerando a importância de uma educação da liberdade. Segundo o autor, é preciso compreender que liberdade não representa anomia ou anarquia: ela é autonomia isto é, o indivíduo se submete a uma disciplina que ele mesmo escolhe e colabora para a sua constituição, pressupondo, então "[...] a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política".

Freire (1996, p. 13) no seu projeto educativo pedagógico postulado de 'ação cultural libertadora', defende que a educação para a liberdade implica exercício constante da conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, encontrando razões que expliquem a situação concreta do homem no mundo. "A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica do educando".

Dois outros elementos aparecem com maior frequência: a *responsabilidade* (130) e a *independência* (85). Essas duas palavras também estão entre as elencadas como mais importantes nas associações.

A frequência da palavra *responsabilidade* pode nos indicar que a ideia de liberdade implícita não é aquela de liberdade total, ditada apenas pela razão individual. Notamos que quando os professores julgaram liberdade como a mais importante, a responsabilidade foi enumerada com importância 2, o que parece demonstrar a consideração como extremamente necessária no convívio social. Afirma Piaget (1994, p. 155),

> [...] sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria que fosse tratado.

A palavra *independência* foi a terceira mais evocada e na enumeração de sua importância ela foi a segunda no julgamento de importância 1, isso pode nos sugerir assim como já anunciado por Freitas (2002), que a palavra autonomia tem sido entendida como sinônimo de independência. Junto com liberdade e responsabilidade pode trazer à tona uma ideia consistente da autonomia que parece se aproximar dos conceitos Piagetianos e Freirianos, que propõem um equilíbrio entre a independência de juízo do sujeito e a responsabilidade social.

Conforme Abric (1994a, 2000), as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. São consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais. Por isso, a partir do campo semântico das associações feitas pelos professores buscamos agrupar as palavras pelos sentidos que possam nos guiar a uma intepretação das conexões entre as associações.

A leitura das associações permitiu encontrar dimensões semânticas da autonomia:

- Do ponto de vista moral (Moral Heterônoma x Moral Autônoma);
- Do ponto de vista social (Relações sociais tipo coercitiva x cooperativa);
- Desenvolvimento intelectual;
- Aspectos afetivos;
- Profissional (Contexto **no** ou **do** qual se exerce ou é exigido para o desenvolvimento da autonomia – pedagógica - financeira).

A análise do campo semântico foi realizada por meio da análise categorial temática (BARDIN, 2001) onde criamos categorias e subcategorias para as dimensões que surgiram dos agrupamentos analíticos. Para Bardin (2001, p. 150), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida por

reagrupamento segundo o gênero (analogia), após critérios previamente definidos". De acordo com a autora, a delimitação das categorias pode ser: analíticas (surgem do conhecimento já produzido na literatura) ou empíricas (surgem dos dados). Nesse sentido, Laville e Dione (1999) corroboram apresentando três modelos de categorias, o modelo aberto, onde as categorias tomam forma no próprio curso da análise; o modelo fechado em que as categorias são definidas *a priori*, apoiados em pontos de vista teóricos e por fim, o modelo misto que situa-se entre os dois modelos citados. Neste, as categorias seriam selecionadas a princípio, mas no curso da análise o pesquisador se permite modificá-las em função de seus achados.

Dessa forma, a partir do conteúdo das associações, com todas as palavras, nós buscamos primeiramente agrupar o maior número de palavras em categorias analíticas, previamente fixadas baseadas nos teóricos que nos orientam. Nesse momento, muitas palavras ficaram à parte. Depois de sucessivas revisões, tomando como ponto de partida os elementos não classificados inicialmente, fomos levados a criação de novas categorias ou subcategorias, o que provocou a revisão do conjunto dos elementos. Nessa ampliação emergiram dos próprios dados as categorias empíricas, utilizando então o modelo misto para a sua constituição.

Essas elaborações e reelaborações teceram uma rede das associações distribuídas em cinco categorias, a saber: 1) Moral, subdividida em Natureza, Autônoma e Heterônoma; 2) Social, subdividida em Experiência Humana, Relações Heterônomas e Relações Autônomas; 3) Intelectual, subdividida em Características, Atuação e Formação; 4) Afetiva, subdividida em Emocional e Identitária; 5) Profissional, subdividida em Gestão, Pedagógica e Financeira.

As categorias empíricas criadas a partir do conjunto das evocações permitem a visualização do conteúdo da representação, uma vez que essas categorias não apenas agrupam os elementos, mas mostram a estrutura das ligações estabelecidas entre eles, de forma mais clara do que no conjunto de termos produzidos (VERGÈS, 1994).

Para uma visão global das nossas categorias, trazemos no quadro 13 todas as categorias, as subcategorias bem como as palavras classificadas em cada uma delas.

Quadro 13 - Categorização de todas as palavras associadas à autonomia.

AUTONOMIA	MORAL	NATUREZA	Liberdade (243); Responsabilidade (130); Compromisso (63); Respeito (53); Direito (26); Comprometimento (9); Livre (9); Liberdade de expressão (9); Deveres (7); Livre escolha (5); Liberdade de agir (5); Liberdade de escolha (3); Verdade (3); Valor (3); Dignidade (3); Liberdade de falar (2); Julgamento (2); Convicção (2); Ética (2); Regras; Normas; Normas próprias; Lei; Fé; Direitos e deveres; Ideologia; Obrigação; Assiduidade; Certeza; Falsa; Liberdade responsável; Liberdade de atuação; Liberdade de fazer; Liberdade de opinião; Liberdade de calar; Liberdade emocional; Liberdade de errar; Livre intelectual; Liberal; Respeito pelas decisões; Direito de expressão; Consequência;
		AUTÔNOMA	Independência (85); Decisão (52); Iniciativa (14); Poder de decisão (11); Tomada de decisão (6); Individual (7); Vontade própria (7); Vontade (4); Fazer só (4); Sozinho (2); Age por si mesmo (2); Agir (2); Autogoverno; Livre arbítrio; Liberdade de governar por si próprio; Autodeterminação; Autoescolha; Cidadão crítico;
		HETERÔNOMA	Dependência; Subordinação; Poder de persuasão; Onipotente;
	SOCIAL	EXPERIÊNCIA HUMANA	Liderança (44); Autoridade (21); Ação (18); Realização (15); Cidadania (10); Disciplina (9); Conquista (9); Expressão (8); Fazer (7); Atuação (7); Mudança (5); Experiência (4); Falar (4); Qualidade (4); Opinião (3); Gerenciamento (3); Protagonismo (3); Visão (2); Praticante (2); Vivência (2); Diversidade (2); Mobilização (2); Transformação (2); Limite (2); Progresso (2); Propor; Socializar; Revolução; Luta; Libertação; Ação livre; Fazer acontecer; Mudança de atitude; Responsabilidade social; Executar com responsabilidade; Falar com fundamentação; Comunicação; Futuro; Novos horizontes, Caminho; Direção; Governo; Cidadão humano; Representatividade; Público; Autonomia política; Realidade;
		RELAÇÕES HETERÔNOMAS	Poder (37); Domínio (17); Firmeza (6); Controle (5); Autoritarismo (3); Ordem (2); Ajustar (2); Delegação (2); Posição social (2); Autossuficiente (2); Pulso; Monitorar; Domina algo; Deliberar; Superioridade; Aplicação; Permissão; Regência; Comando; Autorização; Regulada; Empoderamento; Status; Voz forte; Cobrança;
		RELAÇÕES AUTÔNOMAS	Participação (19); Democracia (15); Flexibilidade (13); Interação (10); Dinamismo (6); Compreensão (6); Apoio (5); Construção (5); Direcionamento (5); Disponibilidade (4); Coletividade (4); Compartilhar (3); Colaboração (3); Percepção do outro (3); Cooperação (2); Diálogo (2); Negociar (2); Descentralização (2); Orientação (2); Argumentação (2); Ser ouvido; Imparcial; Encaminhamento; Troca; Parceria; Espírito de equipe; Ajuda; Integração; Relação interpessoal; Responsabilização pelos seus atos; Trabalho em grupo; Solidariedade; Retorno; Fluidez; Dinâmica; Companheirismo; Concessão; Consenso; Condução;

	INTELECTUAL	CARACTERÍSTICAS	Criatividade (33); Capacidade (29); Competência (25); Consciência (17); Organização (14); Maturidade (10); Criticidade (10); Habilidade (7); Discernimento (6); Desempenho (5); Coerência (5); Eficiência (3); Atenção (2); Capaz (2); Sucesso (2); Dom (2); Esperteza; Capacitado; Capacidade cognitiva; Concentração; Expressão de pensamento; Dúvida; Complicada; Inexistente; Confusa; Difícil;
		ATUAÇÃO	Planejamento (10); Reflexão (9); Criação (7); Pensar (6); Resolver (3); Resolução (3); Resultado (3); Busca solução (2); Produção (2); Analisar; Simplificar; Elaborar; Logística; Coesão; Estratégia; Estruturar; Eficácia; Otimização; Rápido raciocínio; Saber conduzir; Questionador; Observação; Saber fazer (2); Autocrítica; Autoavaliação (2); Perceber; Aptidão; Senso-crítico (2);
		FORMAÇÃO	Conhecimento (67); Saber (10); Aprender (7); Estudo (5); Pesquisa (5); Formação (5); Sabedoria (4); Apropriação (4); Preparo (2); Entender (2); Clareza (2); Informação; Maior entendimento; Avaliação (2); Atividade (2); Oratória;
	AFETIVA	EMOCIONAL	Segurança (72); Escolha (42); Confiança (34); Determinação (23); Atitude (20); Autoconfiança (11); Dedicação (11); Autoestima (7); Coragem (7); Perseverança (4); Prazer (4); Satisfação (4); Valorização (4); Força (4); Motivação (4); Objetivo (4); Opção (3); Autoconhecimento (3); Autocontrole (3); Superação (3); Autoria (3); Busca (3); Equilíbrio (3); Felicidade (2); Ousadia (2); Desejo (2); Afirmação (2); Interesse; Garra; Prosperidade; Afeto; Amizade; Amor; Sonho; Esperança; Alegria; Cuidado; Ter compaixão; Sentir-se bem; Bom senso; Senso; Moderação; Meta; Propósito; Valer; Seleção;
		IDENTITÁRIA	Humildade (4); Identidade (3); Ser (3); Agilidade (3); Espontâneo (3); Decidida (2); Personalidade (2); Eu; Sujeito; Ter; Versatilidade; Autenticidade; Honestidade; Integridade; Calma; Credibilidade; Caráter; Idoneidade; Transparência; Plenitude; Lealdade; Solícito; Seriedade; Proativo; Grande; Extrovertido; Tranquilidade; Sensatez; Resiliência; Comportamento; Persistência; Desprendimento; Desenvoltura; Liberalidade; Propriedade; Exemplo; Condição;
	PROFISSIONAL	GESTÃO	Profissionalismo (2); Executar (2); Execução de metas; Gestão; Mobilidade profissional; Gestão democrática; Coordenação; Experiência profissional; Sem horário rígido; Pontualidade; Desafio; Critérios; Prioridade; Importância; Perfeição; Espaço; Tempo;
		PEDAGÓGICA	Domínio de conteúdo (3); Prática (2); Flexibilidade de conteúdo (2); Formação continuada (2); Paulo Freire (2); Professor pesquisador; Domínio de classe; Desvinculada; Leitura permanente; Segurança em atuar; Autonomia em sala de aula; Educação Participativa; Autonomia educacional;
		FINANCEIRA	Trabalho (11); Financeira (3); Autônomo (2); Profissão; Empreender; Dinheiro; Empresário; Investimento; Administração responsável; Independência financeira; Sustentabilidade; Recursos; Autonomia econômica; Remuneração adequada; Profissão opcional; Autonomia profissional; Sem patrão; Chefe;

Fonte - Produção do autor.

Na sequência, faremos a discussão dos elementos que compõem cada categoria, para facilitar a visualização optamos por trazer o quadro da categoria mencionada novamente em sua apresentação. No quadro 14 apresentamos a categoria Moral.

Quadro 14 - Categoria Moral.

MORAL	NATUREZA	Liberdade (243); Responsabilidade (130); Compromisso (63); Respeito (53); Direito (26); Comprometimento (9); Livre (9); Liberdade de expressão (9); Deveres (7); Livre escolha (5); Liberdade de agir (5); Liberdade de escolha (3); Verdade (3); Valor (3); Dignidade (3); Liberdade de falar (2); Julgamento (2); Convicção (2); Ética (2); Regras; Normas; Normas próprias; Lei; Fé; Direitos e deveres; Ideologia; Obrigação; Assiduidade; Certeza; Falsa; Liberdade responsável; Liberdade de atuação; Liberdade de fazer; Liberdade de opinião; Liberdade de calar; Liberdade emocional; Liberdade de errar; Livre intelectual; Liberal; Respeito pelas decisões; Direito de expressão; Consequência;
	AUTÔNOMA	Independência (85); Decisão (52); Iniciativa (14); Poder de decisão (11); Tomada de decisão (6); Individual (7); Vontade própria (7); Vontade (4); Fazer só (4); Sozinho (2); Age por si mesmo (2); Agir (2); Autogoverno; Livre arbítrio; Liberdade de governar por si próprio; Autodeterminação; Autoescolha; Cidadão crítico;
	HETERÔNOMA	Dependência; Subordinação; Poder de persuasão; Onipotente;

Fonte - Produção do autor.

A categoria **moral** traz o conjunto de palavras que parecem se referir ao seu sentido mais primitivo. Definimos Moral como uma categoria de análise, partindo da proposta de Piaget (1994) de que a moral é um sistema de regras, e que a essência de toda moralidade está no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Na subcategoria nomeada de **natureza**, estão presentes os elementos definidores da moral, constituída por princípios, por um sistema de *regras* que norteia as ações de um sujeito com vistas ao bem. O bem comum parte de um meio que proporcione lucidez dos *direitos*, dos *deveres*, a *ética*, o *comprometimento*. A moral é identificada pelo *respeito* que o sujeito confere às regras e pela *liberdade* dada a esse sujeito. A *liberdade* aspecto central das representações, por seu *ranking* de evocação e também indicação de importância, aparece ainda com locuções que a circunscreve: *liberdade de expressão, liberdade de atuação, liberdade de fazer, liberdade de opinião, liberdade de errar*, e parecem nos mostrar aspectos que dá ao ser o protagonismo de sua participação na sociedade. Essa *liberdade* confiada, deve ser ainda utilizada com *responsabilidade*, pelo *compromisso* moral que se estabelece na relação com o outro. A presença marcante dos elementos como *responsabilidade* e *compromisso* pode demonstrar que a ênfase dada à palavra *liberdade*, talvez não tenha o sentido de se fazer o que quiser, mas sim de que em uma

convivência social é necessário estar atento às *consequências* de seus atos. Parece então, ficar evidente que a liberdade dos outros aparece como um limite a nossa própria liberdade, e talvez a frequente presença da liberdade se traduza no 'se liberar', na *livre escolha*, no ter *liberdade de escolha*, estando atrelada ao fato do ser humano ter possibilidade de *decisão.* Segundo Freire (2009, p. 37), "a liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos".

Recorrendo também à Piaget (1994) em relação aos tipos de moral, outras duas subcategorias surgem, a **autônoma** com aspectos que se voltam a uma *iniciativa* do próprio sujeito: *independência*, *decisão, individual*, *vontade própria*, *fazer só, agir* ratificam um tipo de moral presente nas representações dos sujeitos em que deve ser atribuído ao sujeito o *poder de decisão,* de *autogoverno*, de *agir por si mesmo*, mas num contexto cooperativo e de respeito mútuo. Segundo Freitas (2003) Piaget concorda com Kant quando refere que autonomia moral reflete a independência do sujeito racional frente às pressões do grupo.

A liberdade tão citada, agora parece se complementar mediante um sujeito que tem iniciativa, que possui o poder de decidir, de se autogovernar, agir por si mesmo e de *autoescolha*. A liberdade implica a escolha, mas a escolha torna o sujeito responsável e essa moralidade da cooperação aflora justamente, não porque é imposta, mas porque é adaptativa. Ela incorpora os valores construídos e internalizados pelo indivíduo, em um senso de obrigação que o leva a agir conforme aqueles valores que considera justo para si e para os outros.

Na subcategoria **heterônoma**, trazemos um pequeno grupo de palavras, mesmo com menor frequência, mas que não podemos deixar de mencionar. Conforme Piaget (1994), o desenvolvimento da moral autônoma passa antes pela heteronomia onde o respeito pelas regras morais seria inspirado por sentimentos como medo, amor, sagrado. Nesse sentido, as palavras que compõem nossa subcategoria poderiam estar se referindo a um momento inicial do desenvolvimento, de predominância do respeito unilateral em que o sujeito estaria mais submetido a uma *subordinação* e *dependência.* A coação moral acontece quando um sujeito exerce sobre o outro, sua *onipotência* e *poder de persuasão*. A coação a que se refere Piaget é a coação exercida de um adulto a uma criança, quando desde o nascer lhe são impostas regras sofrendo pressão externa dos indivíduos uns sobre os outros.

Percebemos no conjunto das associações que os elementos definidores da moral aqui categorizados são os mais frequentes. Compreendemos que estes valores morais são

orientadores das ações dos indivíduos e que nossos participantes trazem como essência da autonomia a construção de um sujeito que se torne apto a tomar decisões por si. Os valores morais não devem ser impostos, mas sim construídos interiormente pelo indivíduo a partir de suas interações com o meio social. Podemos inferir que a alta frequência da palavra *liberdade* nas associações, pode estar relacionada às relações estabelecidas socialmente onde seja possibilitada a liberdade para decidir a partir das oportunidades que são oferecidas pelo meio. Consideramos que a construção da moral autônoma ou heterônoma está intrinsecamente relacionada aos tipos de relações sociais estabelecidas com os outros. Estas relações compõem a categoria **Social** apresentada no quadro 15**.**

Quadro 15 - Categoria Social.

SOCIAL	EXPERIÊNCIA HUMANA	Liderança (44); Autoridade (21); Ação (18); Realização (15); Cidadania (10); Disciplina (9); Conquista (9); Expressão (8); Fazer (7); Atuação (7); Mudança (5); Experiência (4); Falar (4); Qualidade (4); Opinião (3); Gerenciamento (3); Protagonismo (3); Visão (2); Praticante (2); Vivência (2); Diversidade (2); Mobilização (2); Transformação (2); Limite (2); Progresso (2); Propor; Socializar; Revolução; Luta; Libertação; Ação livre; Fazer acontecer; Mudança de atitude; Responsabilidade social; Executar com responsabilidade; Falar com fundamentação; Comunicação; Futuro; Novos horizontes, Caminho; Direção; Governo; Cidadão humano; Representatividade; Público; Autonomia política; Realidade; Posicionamento;
	RELAÇÕES HETERÔNOMAS	Poder (37); Domínio (17); Firmeza (6); Controle (5); Autoritarismo (3); Ordem (2); Ajustar (2); Delegação (2); Posição social (2); Autossuficiente (2); Pulso; Monitorar; Domina algo; Deliberar; Superioridade; Aplicação; Permissão; Regência; Comando; Autorização; Regulada; Empoderamento; Status; Voz forte; Cobrança;
	RELAÇÕES AUTÔNOMAS	Participação (19); Democracia (15); Flexibilidade (13); Interação (10); Dinamismo (6); Compreensão (6); Apoio (5); Construção (5); Direcionamento (5); Disponibilidade (4); Coletividade (4); Compartilhar (3); Colaboração (3); Percepção do outro (3); Cooperação (2); Diálogo (2); Negociar (2); Descentralização (2); Orientação (2); Argumentação (2); Ser ouvido; Imparcial; Encaminhamento; Troca; Parceria; Espírito de equipe; Ajuda; Integração; Relação interpessoal; Responsabilização pelos seus atos; Trabalho em grupo; Solidariedade; Retorno; Fluidez; Dinâmica; Companheirismo; Concessão; Consenso; Condução;

Fonte - Produção do autor.

Noções de justiça, respeito à regra e dignidade humana são o resultado de uma gênese que pressupõe *ação* e *interação*, *experiência* de vida no grupo. A grande recorrência de palavras que parecem se referir às relações sociais e interindividuais nos levam a outra categoria, por nós denominada de **Social.** Nela encontramos aspectos atitudinais de uma *vivência* coletiva.

Contreras (2002) fala de autonomia como uma prática das relações sociais, é por isso que agrupamos na subcategoria **Experiência Humana,** palavras como *liderança, autoridade, ação, expressão, fazer, realização, atuação, mudança,* que não são só atributos individuais mas que se inscrevem numa malha de influências que atingem o coletivo construindo uma forma de vivência em sociedade. Entendemos que a recorrência da palavra *autoridade* pode estar atrelada ao *poder*, no entanto, pela sua importância nas relações socialmente estabelecidas, optamos por resgatar o seu sentido etimológico, conforme destacado por Correia e Matos (1999), de autor, criador, dando legitimidade ao sujeito de inventar *novos caminhos. Falar*, emitir *opinião, mobilização, libertação,* proporciona a *transformação* da *realidade*, a *conquista* de um *futuro* de *qualidade* e que se desenhe uma prática social como campo de *lutas*, de *ação livre* e *diversidade*, onde se viva a *cidadania.*

O conjunto das palavras associadas nos assinalaram ainda o estabelecimento de dois tipos de relações: um onde predomina a coação e a imposição da obediência propiciada por respeito unilateral que denominamos **relações heterônomas.** Aqui também parece se referir a uma hierarquia social, que é evidenciada nas palavras *poder, domínio, controle, firmeza, autoritarismo.* É como se a autonomia estivesse atrelada ao *status* e a *posição social* ocupada pelo sujeito.

O outro tipo de relação social, a cooperativa, é baseado na reciprocidade e se fundam em **relações autônomas**, onde ocorre a *interação, participação, flexibilidade*. Não há uma negação da obediência, mas esta é desenvolvida a partir do respeito mútuo e de relações de *cooperação*, de *colaboração, compreensão*, onde se *compartilha*, há *construção, percebe-se o outro* e *descentraliza-se,* enfim há *democracia.*

Para Piaget na relação social de cooperação, os sujeitos interagem e trocam pontos de vista. Essa decisão só é tomada, quando o sujeito considera relevante a reciprocidade na relação entre as partes, em oposição à verticalidade da situação heterônoma.

Elementos presentes nas associações marcam uma aproximação com o conhecimento científico definido por Freire, Piaget e Contreras. As palavras *construção, ação, interação e coletividade* são um ponto comum entre os teóricos. Ao analisar os tipos de relações humanas e a construção das regras morais Piaget (1994) conclui que as relações autônomas só podem emergir das relações cooperativas, nas quais está presente o respeito mútuo. Freire (2002) e Contreras (2002) também defendem a dimensão dinâmica e transformadora das relações entre o individual e o coletivo numa prática cooperativa, baseada em relações recíprocas. É a partir do ponto de vista relacional que se evidenciam as condições em que autonomia pode se efetivar.

Podemos perceber algumas nuances nas associações dos professores evidenciando além dos elementos que demonstram uma forma de conviver em sociedade, as oscilações entre relações heterônomas e autônomas. São essas nuances que mostram o quanto em função de seus contextos e atuações sociais as representações sociais são marcadas por contradições. Essas contradições provavelmente estão relacionadas ao estabelecimento de práticas sociais diferenciadas relativas ao objeto. As diferenciações no conteúdo das representações sociais são consideradas por Abric (1994c) como modulações individuais da representação que permitem a cada um se posicionar sob variações pessoais.

As trocas com o meio são imprescindíveis para que haja conhecimento, sendo indispensável também para a conduta humana o desenvolvimento intelectual, que seria uma organização da razão. A nossa próxima categoria que denominamos **intelectual** será discutida a partir do quadro 16.

Quadro 16 - Categoria Intelectual.

INTELECTUAL	CARACTERÍSTICAS	Criatividade (33); Capacidade (29); Competência (25); Consciência (17); Organização (14); Maturidade (10); Criticidade (10); Habilidade (7); Discernimento (6); Desempenho (5); Coerência (5); Eficiência (3); Atenção (2); Capaz (2); Sucesso (2); Dom (2); Esperteza; Capacitado; Capacidade cognitiva; Concentração; Expressão de pensamento; Dúvida; Complicada; Inexistente; Confusa; Difícil;
	ATUAÇÃO	Planejamento (10); Reflexão (9); Criação (7); Pensar (6); Resolver (3); Resolução (3); Resultado (3); Busca solução (2); Produção (2); Analisar; Simplificar; Elaborar; Logística; Coesão; Estratégia; Estruturar; Eficácia; Otimização; Rápido raciocínio; Saber conduzir; Questionador; Observação; Saber fazer (2); Autocrítica; Autoavaliação (2); Perceber; Aptidão; Senso-crítico (2);
	FORMAÇÃO	Conhecimento (67); Saber (10); Aprender (7); Estudo (5); Pesquisa (5); Formação (5); Sabedoria (4); Apropriação (4); Preparo (2); Entender (2); Clareza (2); Informação; Maior entendimento; Avaliação (2); Atividade (2); Oratória;

Fonte - Produção do autor.

A categoria **intelectual** traz aspectos do desenvolvimento cognitivo que se reportam a uma tomada de *consciência*, para que o indivíduo se coloque acima de seu eu e reflita sobre suas ações.

Dividimos esta categoria em 3 subcategorias. Na subcategoria **características** estão presentes palavras que parecem se referir às propriedades, às condições da autonomia intelectual e parecem caracterizá-la: *criatividade, capacidade, competência, consciência, organização, maturidade, criticidade, habilidade, discernimento*.

Na subcategoria **atuação** temos palavras que se referem às ações de um sujeito autônomo intelectualmente. Essa prática pressupõe: *planejamento, reflexão, criação, pensar, resolver, resolução, resultado, analisar, simplificar, saber fazer, senso crítico.*

Atuar intelectualmente de forma autônoma está intrinsecamente ligado à **formação,** à *apropriação* de *saberes.* Nesta subcategoria temos: *conhecimento, saber, aprender, estudo, pesquisa, sabedoria, preparo, entender, clareza, informação, avaliação, atividade.*

Freire (2002) afirma que através do *pensar* e da *reflexão* o ser humano adquire a capacidade de conhecer o mundo e que a prática crítica e reflexiva se caracteriza pela compreensão do ser humano de seu inacabamento. Para o autor, aprender e pesquisar referem-se a dois momentos: aquele em que se aprende os conhecimentos já existentes e aquele em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Alguns professores mencionaram estes aspectos que podem ser ilustrados nas seguintes expressões encontradas nos protocolos: *'Conhecedor dos conhecimentos' (P 50); 'Movimento intelectual livre' (P 177); 'Ser capaz de construir novos conhecimentos' (P 413).*

Juntamente com o desenvolvimento intelectual e cognitivo há a necessidade de criar um sentido de autoconfiança, onde o sujeito busca caminhos mais seguros que o conduzam à aprendizagem, transformando-se em solucionador de problemas. Os aspectos designados como afetivos compõe a categoria **afetiva** apresentada no quadro 17.

Quadro 17 - Categoria Afetiva.

AFETIVA	EMOCIONAL	Segurança (72); Escolha (42); Confiança (34); Determinação (23); Atitude (20); Autoconfiança (11); Dedicação (11); Autoestima (7); Coragem (7); Perseverança (4); Prazer (4); Satisfação (4); Valorização (4); Força (4); Motivação (4); Objetivo (4); Opção (3); Autoconhecimento (3); Autocontrole (3); Superação (3); Autoria (3); Busca (3); Equilíbrio (3); Felicidade (2); Ousadia (2); Desejo (2); Afirmação (2); Interesse; Garra; Prosperidade; Afeto; Amizade; Amor; Sonho; Esperança; Alegria; Cuidado; Ter compaixão; Sentir-se bem; Bom senso; Senso; Moderação; Meta; Propósito; Valer; Seleção;
	IDENTITÁRIA	Humildade (4); Identidade (3); Ser (3); Agilidade (3); Espontâneo (3); Decidida (2); Personalidade (2); Eu; Sujeito; Ter; Versatilidade; Autenticidade; Honestidade; Integridade; Calma; Credibilidade; Caráter; Idoneidade; Transparência; Plenitude; Lealdade; Solícito; Seriedade; Proativo; Grande; Extrovertido; Tranquilidade; Sensatez; Resiliência; Comportamento; Persistência; Desprendimento; Desenvoltura; Liberalidade; Propriedade; Exemplo; Condição;

Fonte - Produção do autor.

No conjunto das palavras há uma referência aos mecanismos psicológicos do sujeito, apontando para a sua subjetividade que agrupamos na categoria denominada **afetiva.**

Ao caráter **afetivo** de fazer *escolhas, sentir-se bem,* de ter *confiança* e *segurança* no que faz, foi atribuída a denominação **emocional**. O emocional cria um sentido de *autoconfiança, autoconhecimento, autocontrole, determinação,* significando a necessidade de controlar e dirigir o seu *eu* de maneira eficiente e efetiva. Isso permitiria uma *satisfação, afirmação, prazer* a partir de suas *atitudes*.

Nessa categoria também encontramos elementos que denominamos **identitária** porque parecem identificar ou adjetivar o sujeito autônomo: *humildade, espontâneo, agilidade, decidida, integridade.* Essa tendência parece se voltar ao pensamento de Kant que aconselha a identificação de qualidades individuais, a serem conquistadas pelos indivíduos.

Decorrente da proposição feita por Piaget entendemos que a autonomia afetiva leva à ação e interação social cooperativa, com base no *desejo* de fazer o que é correto, claro, justo e responsável para os outros e para si mesmo. A autonomia afetiva seria a base para aquilo que muitos chamam de autodisciplina, já que constitui um guia para *seleção* de *comportamento,* apoiado na própria construção dos valores e um senso de obrigação de aderir esses valores.

Ao fazer essa exposição, não estamos dicotomizando o desenvolvimento intelectual do afetivo, apenas expomos que são de natureza diferente, sem ignorar a sua unidade. Conforme Piaget (1994) inteligência e afetividade são elementos distintos, mas indissociáveis na conduta. Isso pode ser ratificado nas associações dos professores onde *segurança* (72) e *conhecimento* (67) são respectivamente a quarta e a quinta palavras mais evocadas, sendo estas também indicadas como as mais importantes.

Considerando a frequência das evocações, o caráter emocional está muito presente e parece salientar que para que se faça escolhas são necessárias a *segurança* e a *confiança*. Uma relação cooperativa que se estabelece com o outro, deve ter por base a confiança para que se possa oferecer e viver a liberdade.

Dentre os sentidos atribuídos à autonomia encontramos também menções ao aspecto profissional, nossa última categoria que será apresentada no quadro 18.

Quadro 18 - Categoria Profissional.

PROFISSIONAL	GESTÃO	Profissionalismo (2); Executar (2); Execução de metas; Gestão; Mobilidade profissional; Gestão democrática; Coordenação; Experiência profissional; Sem horário rígido; Pontualidade; Desafio; Critérios; Prioridade; Importância; Perfeição; Espaço; Tempo;
	PEDAGÓGICA	Domínio de conteúdo (3); Prática (2); Flexibilidade de conteúdo (2); Formação continuada (2); Paulo Freire (2); Professor pesquisador; Domínio de classe; Desvinculada; Leitura permanente; Segurança em atuar; Autonomia em sala de aula; Educação Participativa; Autonomia educacional;
	FINANCEIRA	Trabalho (11); Financeira (3); Autônomo (2); Profissão; Empreender; Dinheiro; Empresário; Investimento; Administração responsável; Independência financeira; Sustentabilidade; Recursos; Autonomia econômica; Remuneração adequada; Profissão opcional; Autonomia profissional; Sem patrão; Chefe;

Fonte - Produção do autor.

Atentos à polissemia do conceito, notamos a recorrência de elementos que se reportam ao aspecto **profissional**. Há aspectos que se referem ao contexto no qual se ‘exige ou se considera a autonomia’, a própria profissão do professor. As palavras presentes na subcategoria **gestão** traz elementos do fazer profissional em que se exige *profissionalismo* e se *executa metas*. Parecem considerar a *importância* da condição autônoma do sujeito, e ao mesmo tempo vê-la como um *desafio*.

As palavras classificadas na subcategoria **pedagógica** provavelmente são influência do grupo social de participantes: professores. De acordo com Almeida (2005, p. 45), a forma pela qual os conteúdos das representações são “determinados e organizados, através de uma relação ideológica com o mundo social, com as normas institucionais, e com os modelos ideológicos aos quais obedecem, depende do lugar que os indivíduos ocupam ou das funções que exercem”.

Temos ainda palavras referentes a uma independência ***financeira*** possibilitada pelo *trabalho*, pela *profissão*, onde se caracteriza por *autônomo* quando não *se tem patrão*, que busca sua *sustentabilidade* sem estar vinculado a uma empresa ou instituição.

A análise do campo semântico ratifica um contexto global de nossos teóricos de referência de que a autonomia é indissociavelmente moral, social, intelectual e afetiva.

A moral responde a pergunta de como se deve agir, neste caso, autonomia parece significar liberdade para agir, mas alicerçada em responsabilidade e compromisso. Evidenciando que o pensar e o agir autônomo possuem limites ou são definidos por instâncias exteriores ou pela própria razão do indivíduo. De acordo com Hoffmans-Gosset (2000), não

podemos falar de autonomia em um contexto de isolamento porque junto com a autonomia é necessário ter em mente um certo número de significados sobre: o eu, a lei, o valor, a escolha, a responsabilidade, a relação social onde o sujeito se descobre. A ação do sujeito só passa a ter um caráter moral quando o princípio norteador da ação é conscientizado como sendo válido, aceito racionalmente, necessário socialmente para o convívio no grupo e seguido livremente de forma individual (FREITAS, 2003).

Em síntese, podemos perceber a presença de ambivalências e ambiguidades nas associações dos professores e estas são fortes marcas das diferentes relações que se estabelecem no contexto social.

Em sua maioria a autonomia é significada como o ato de ser governado por si mesmo, de poder decidir, de fazer escolhas, ser independente. A partir da interação social a individualidade do ‘eu sujeito’ se constrói, pela participação, no fazer e no agir consciente, nas relações de reciprocidade efetivadas pelo respeito aos direitos e liberdades do outro. Na possibilidade de trilhar caminhos com segurança e confiança, de construir conhecimento, de transformar a realidade. Entretanto, surgiram alguns aspectos que podem ser compreendidos como relacionados a uma heteronomia, que talvez se refiram a um momento inicial do desenvolvimento humano, pois a construção da plena autonomia pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Ao trabalharmos com todo o campo semântico das representações estamos trabalhando tanto com os elementos centrais quanto com os periféricos. Mas se faz necessária uma aproximação da organização, mais especificamente dos elementos centrais que compõem e que dão sentido a estas representações. Estes elementos, segundo Abric (1994d), funcionam como prescritores de comportamentos e de práticas.

Apresentaremos a seguir a organização interna das representações sociais de autonomia, onde tomamos a frequência e a ordem de indicação das palavras pelos participantes como critérios de centralidade. Pois, a análise da hierarquização ou indicação das palavras mais importantes efetuada pelos próprios participantes, permite a identificação dos elementos que compõem o sistema central e o sistema periférico da representação (ABRIC, 2005).

5.5.1 Organização interna das representações sociais de autonomia: sistema central e sistema periférico

Abric (1994a; 1994c; 2003) afirma que a organização e o funcionamento das representações sociais são regidos por um duplo sistema, onde cada um possui papel específico, porém complementar ao outro. Os dois componentes estruturantes das representações são o sistema central e o sistema periférico.

Nesta perspectiva Abric (1987), especifica que o estudo experimental das representações necessita não só adentrar ao conteúdo mas também analisar a organização das representações sociais, sendo que as cognições constitutivas dessas representações são organizadas em torno de um núcleo que determina suas significações e a natureza de suas relações. Essa perspectiva teórica estruturalista, supõe, entre outras coisas, o reconhecimento da existência de elementos consensuais do núcleo que se abrem à realidade cotidiana por meio da grande flexibilidade das práticas sociais. A ideia subjacente é de que o núcleo central gera o conjunto da representação social, isto quer dizer, o funcionamento do sistema periférico no cotidiano (FLAMENT, 1994).

Para a teoria do núcleo central, toda pesquisa de representação social, passa por uma fase de identificação dos elementos centrais (MOLINER, 1995). Diversos métodos foram propostos para atender este objetivo (ABRIC, 1987, 1994b, 2005; VERGÈS, 1994; SÁ, 2002; GUIMELLI, 2005; APOSTOLIDIS, 2005). Dentre os métodos existentes, escolhemos o método de evocação hierarquizada (ABRIC, 2005) que permitiu recolher além do conteúdo, o *ranking* de importância das palavras apresentadas pelo próprio sujeito, possibilidade de identificação dos possíveis elementos do núcleo central.

Este modelo inspirado nos trabalhos de Vergès (1994) inicialmente considerava o *ranking* de aparição da palavra evocada, onde apenas a ordem das palavras associadas era interpretada como um indicador de importância dos termos pelos sujeitos. Dito de outra forma, em uma associação livre considerava-se que as palavras ou ideias mais importantes seriam enunciadas primeiramente. Surgem críticas de que não necessariamente as ideias essenciais aparecem primeiramente, alerta Abric (2005, p. 61-62) “que em um discurso, as coisas essenciais não aparecem frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de ‘aquecimento’ de ter confiança ou de redução de mecanismo de defesa”. É com base nesta afirmativa que o autor propõe o abandono do ‘*ranking* de aparição’ substituindo-o pelo ‘*ranking* de importância’, resultado de uma hierarquização efetuada pelo próprio sujeito.

Abric (2005) sugere então, solicitar ao sujeito se expressar em dois tempos: em uma fase de associação livre e em uma fase de hierarquização, que corresponde a uma reflexão dos sujeitos sobre os dados.

Assim, solicitamos aos nossos participantes que eles mesmos, após as associações efetuassem um trabalho cognitivo de análise e por meio de um exercício de reflexão julgassem as palavras mais importantes por eles evocadas, dentre aquelas que foram associadas ao termo indutor autonomia; indicando com o número 1 a mais importante e com o número 2 a segunda mais importante.

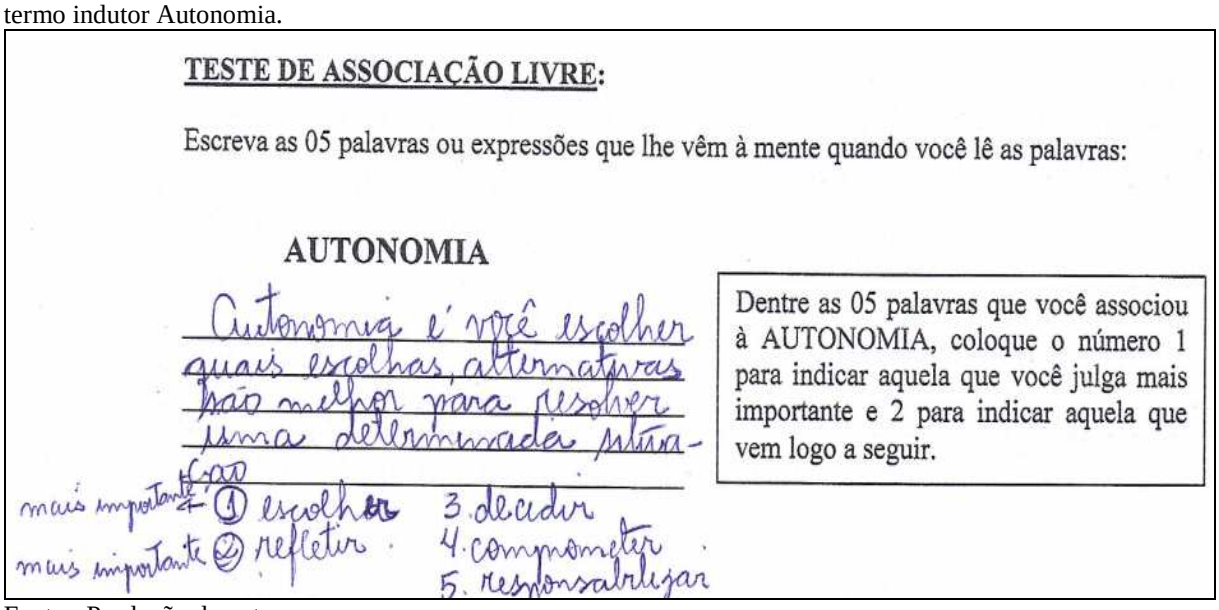
A maneira de quantificar as respostas faz aparecer duas informações diferentes: a primeira que coloca em evidência os termos enunciados sobre a base de uma hierarquia, termos mais frequentes e menos frequentes. A segunda que indica a média de importância de evocação dos sujeitos, considerando o critério de importância atribuído pelo sujeito à sua evocação.

São duas dimensões ontológicas diferentes. De uma parte é colocada em evidência uma dimensão coletiva, o número de vezes que a palavra foi evocada tendo o conjunto da população de participantes como referência 100%.

De outra parte é calculado o *ranking* médio, da distribuição estatística correspondendo a uma operação individual: em que o sujeito estabeleceu uma ordem entre as palavras que ele enunciou. Ao critério de importância, junta-se um critério de caráter individual de significação, onde certas palavras são mais relacionadas que outras ao tema da representação social.

A propriedade quantitativa se articula à uma propriedade mais qualitativa mesmo que ainda se apresente em forma numérica. Na figura 9 trazemos um protocolo que ilustra esse caráter qualitativo de reflexão efetuado pelos participantes da pesquisa sobre suas associações, embora esta não seja uma resposta típica à todos os participantes, registramos o caráter reflexivo deste instrumento.

Figura 9 - Protocolo preenchido pelo professor participante 225. Associação e atribuição de importância ao termo indutor Autonomia.



TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE:

Escreva as 05 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê as palavras:

AUTONOMIA

Autonomia é você escolher quais escolhas, alternativas são melhor para resolver uma determinada situação

mais importante ① escolher 3. decidir

mais importante ② refletir 4. comprometer

5. responsabilizar

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

Fonte - Produção do autor.
Data da coleta – junho a dezembro de 2011.

Conforme Abric (2005), pelo papel que os elementos centrais desempenham na representação social, eles têm todas as chances de estarem muito presentes nas verbalizações dos sujeitos. A frequência de aparição é, portanto, um indicador de centralidade na condição de ser completada por uma informação mais qualitativa de reflexão do sujeito, no nosso caso a importância que o sujeito atribui à palavra evocada.

Nós iremos dividir a análise da organização das representações sociais de autonomia em dois momentos. No primeiro trabalharemos com o *corpus* das associações efetuando o cruzamento da frequência, bem como a média da ordem de evocação, com todas as palavras dos participantes que efetuaram a hierarquização, quais sejam 362 professores que atenderam à nossa solicitação de um total de 421 participantes. Neste, efetuaremos análise do quadro das quatro casas (ou quatro quadrantes) gerado pelo *software* Evoc 2003.

Em um segundo momento, trabalharemos com a categorização das palavras que constituíram os quadrantes, bem como a análise fatorial de correspondência. A partir do *software* Trideux, buscaremos aproximações e diferenças entre as representações sociais com o perfil dos participantes. Entendemos que as duas análises realizadas a seguir visam se complementar na busca de nos aproximarmos cada vez mais dos elementos que orientarão a análise das práticas.

5.5.1.1 Saliência das representações sociais de autonomia

O cruzamento de duas informações recolhidas permite uma primeira localização do *status* dos elementos da representação. A partir de dois indicadores quantitativos é então efetuada a análise da centralidade: a frequência de aparição e o escore de importância.

Nesta fase vamos trabalhar com a saliência das representações (VERGÈS, 1994) visto que já trabalhamos com as frequências em termos de ocorrências quantificando todos os enunciados apresentando da maior para menor quantidade de aparecimento[27] das palavras, bem como a identificação do campo semântico das representações. Nosso intuito agora, é evidenciar a saliência dos elementos que compõem este campo semântico considerando a importância das palavras evocadas para os sujeitos que as enunciaram.

Retomando algumas considerações já apresentadas em seção anterior, para a análise prototípica, que é estudo das frequências e dos *rankings* de aparição, calcula-se a média de evocação de cada palavra com a média das ordens em que ela foi evocada pelos diversos sujeitos (lembrando que consideramos a indicação de importância atribuída pelo sujeito no momento de preparação do *corpus*). Para a média das ordens, é atribuído ‘peso 1’ a uma evocação em primeiro lugar, ‘peso 2’ quando se trata da segunda evocação e assim por diante. A partir da interseção da frequência média de evocação do conjunto inteiro de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes (quatro casas) que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que o compõem (SÁ, 2002).

Cada uma das quatro casas nos traz uma informação essencial (ABRIC, 2005). A casa 1 agrupa elementos muito frequentes e muito importantes. Nesta casa, possivelmente se encontram os candidatos ao núcleo central. Na casa 2 encontramos os elementos periféricos considerados mais importantes, é chamada de primeira periferia. Na casa 3 estão os elementos de contraste. Nela encontramos elementos com pouca frequência, mas considerados como muito importantes. Pode revelar a existência de um subgrupo, cujo núcleo central seria constituído também por elementos presentes nesta casa, ou um complemento da primeira periferia. Na casa 4 encontram-se os elementos da segunda periferia menos presentes e pouco importantes.

A localização das palavras nas casas ocorre pela frequência *versus* escore de importância, para que se encontre o valor do *ranking* médio, bem como pelo ponto de corte

[27] Esta hierarquia foi apresentada no quadro 12.

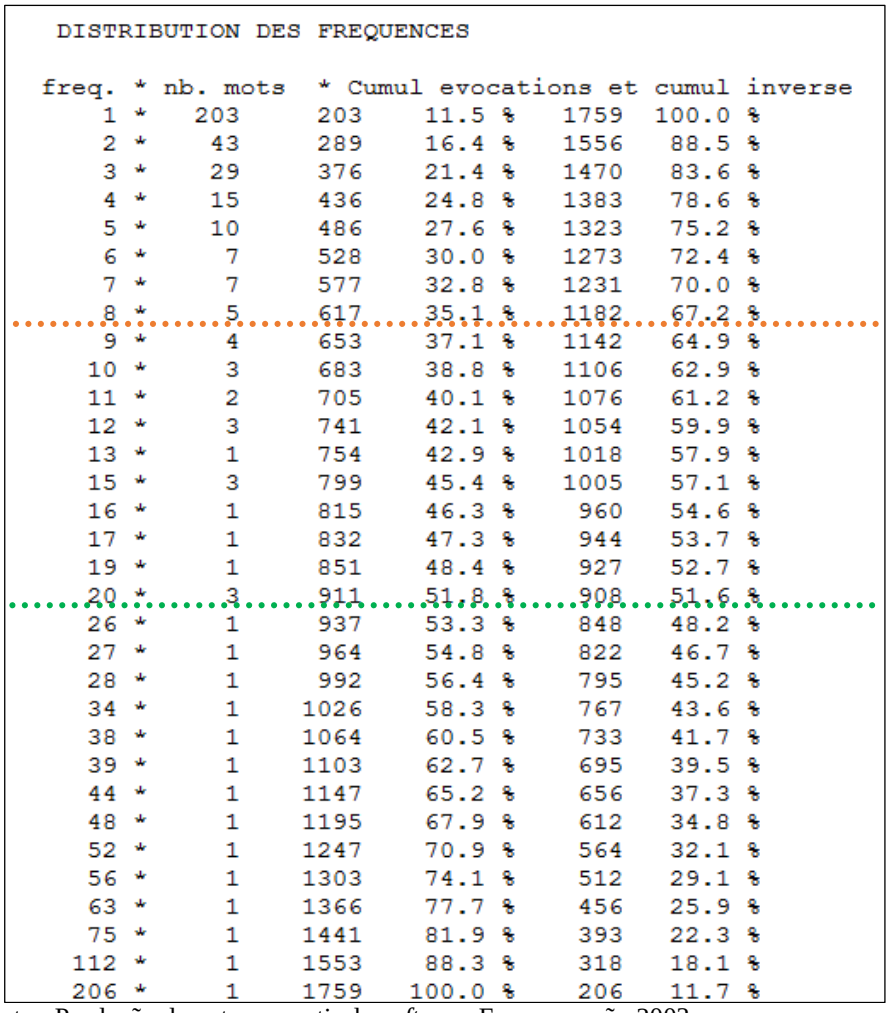
nas frequências, onde considera-se uma frequência mínima e intermediária para composição dos quadrantes.

Há diversas linhas acerca dos aspectos para a partição dos dados e pontos de corte. Uma leitura atenta de relatos de pesquisa (VERGÈS, 1994, 2005a; SÁ, 2002; ALBUQUERQUE, 2005; OLIVEIRA et al., 2005; WACHELKE; WOLTER, 2011) nos indica caminhos e oferece subsídios para a efetivação. Entretanto, o que é consenso entre autores é a necessidade, na realização de uma análise prototípica, de que algumas informações essenciais, como por exemplo a frequência das palavras e porcentagem estejam presentes, garantindo a transparência nas escolhas (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Das 355 palavras diferentes (20,1%) em um total de 1759 evocações ao termo indutor autonomia, levamos em consideração as 36 palavras que aparecem com frequência superior igual a 9, que embora constituindo aproximadamente 10% das palavras diferentes, correspondem a 64,9% do total das evocações. O ponto de corte da frequência mínima foi efetuado por meio da análise das informações oferecidas pelo *software* Evoc, mais especificamente do programa *Rangmot.* O referido programa disponibilizou uma lista de distribuição de frequências (*Rangmot.lst*) para a identificação das zonas[28] de frequências simples e acumuladas das evocações. Apresentamos esta lista na figura 10 onde por meio dela foi possível realizar a partição do *corpus* de entrada na constituição do quadro dos quatro quadrantes.

[28] Informações sobre a lei de distribuição das frequências simples e acumuladas, bem como sobre as zonas de frequência foram descritas no item 5.3.

Figura 10 - Distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas ao termo indutor autonomia.



DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul evocations	et cumul	inverse
1	203	203	11.5 %	1759	100.0 %
2	43	289	16.4 %	1556	88.5 %
3	29	376	21.4 %	1470	83.6 %
4	15	436	24.8 %	1383	78.6 %
5	10	486	27.6 %	1323	75.2 %
6	7	528	30.0 %	1273	72.4 %
7	7	577	32.8 %	1231	70.0 %
8	5	617	35.1 %	1182	67.2 %
9	4	653	37.1 %	1142	64.9 %
10	3	683	38.8 %	1106	62.9 %
11	2	705	40.1 %	1076	61.2 %
12	3	741	42.1 %	1054	59.9 %
13	1	754	42.9 %	1018	57.9 %
15	3	799	45.4 %	1005	57.1 %
16	1	815	46.3 %	960	54.6 %
17	1	832	47.3 %	944	53.7 %
19	1	851	48.4 %	927	52.7 %
20	3	911	51.8 %	908	51.6 %
26	1	937	53.3 %	848	48.2 %
27	1	964	54.8 %	822	46.7 %
28	1	992	56.4 %	795	45.2 %
34	1	1026	58.3 %	767	43.6 %
38	1	1064	60.5 %	733	41.7 %
39	1	1103	62.7 %	695	39.5 %
44	1	1147	65.2 %	656	37.3 %
48	1	1195	67.9 %	612	34.8 %
52	1	1247	70.9 %	564	32.1 %
56	1	1303	74.1 %	512	29.1 %
63	1	1366	77.7 %	456	25.9 %
75	1	1441	81.9 %	393	22.3 %
112	1	1553	88.3 %	318	18.1 %
206	1	1759	100.0 %	206	11.7 %

Fonte - Produção do autor, a partir do *software* Evoc – versão 2003.

Encontramos na figura 10 a distribuição das frequências simples na coluna 1 e quantidade de palavras por frequência na coluna 2. Temos 203 palavras que apareceram apenas 1 vez e uma só que apareceu 206 vezes. A exemplo, a palavra *liberdade* foi evocada 206 vezes (11,7%) enquanto que 203 palavras (11,5%) foram evocadas apenas 1 vez, representando uma grande variação das frequências das evocações.

As duas primeiras colunas da figura 10 permitiram identificar três zonas de frequência: uma zona onde as palavras são muito pouco numerosas (=1) para a frequência, aqui de 26 a 206; uma zona onde as palavras são pouco numerosas para a frequência (de 9 a 20); e também a zona onde as palavras são muito numerosas para uma mesma frequência (de 1 a 8). Esta distribuição segue as indicações da Lei de Zipf que auxilia na determinação estatística do número de palavras que serão estudadas.

Podemos conhecer pelas duas distribuições acumuladas nas colunas 3, 4, 5 e 6 a importância de cada uma das zonas de frequência. A zona de 26 a 206 representa 48,2% das evocações (nb = 848); a zona de 1 a 8 representa 35,1% das evocações (nb = 617). A zona de 1 a 8 será desconsiderada na análise.

Com base nesse detalhamento, foi possível estabelecer, a frequência mínima igual a 9 (64,9%, nb 1142). A primeira partição (para frequência mínima) está representada com uma linha vermelha na figura 10.

Para a frequência intermediária consideramos as palavras que são muito pouco numerosas para uma mesma frequência (de 26 a 206) que representa 48,2% (nb 848). Essa segunda partição está demarcada pela linha verde na figura 10 estabelecendo 26 como frequência intermediária para entrada no programa *Rangfreq* (programa que irá propor o quadro '*ranking versus* frequência').

A partir destas informações, e ainda pela média do *ranking* de ordem média (também informada pelo Evoc), foi composto o quadro das quatro casas, por meio do qual se discriminam os possíveis elementos do núcleo central e os periféricos da representação.

No quadro 19 apresentamos os quadrantes com a organização das palavras, gerado pelo *software* Evoc 2003. Trabalhamos com frequência mínima 9 (64,9%), frequência intermediária 26 (48,2%) e com o *ranking* da ordem média de evocação 2,9 (OME).

Quadro 19 - Estrutura das representações sociais de autonomia.

	IMPORTÂNCIA *Ranking* < 2,9		**IMPORTÂNCIA** *Ranking* ≥ 2,9	
FREQUÊNCIA ≥ 26	**Casa 1 - Elementos Centrais**		**Casa 2 – 1ª Periferia**	
	206 Liberdade	(2,15)	39 Escolha	(3,07)
	75 Independência	(2,22)	52 Compromisso	(3,07)
	112 Responsabilidade	(2,45)	27 Confiança	(3,18)
	56 Conhecimento	(2,51)	44 Respeito	(3,29)
	48 Decisão	(2,60)	34 Poder	(3,32)
	63 Segurança	(2,71)	28 Criatividade	(3,32)
	26 Capacidade	(2,88)		
	38 Liderança	(2,89)		
FREQUÊNCIA ≥ 9 e ≤ 25	**Casa 3 – Zona de Contraste**		**Casa 4 – 2ª Periferia**	
	09 Liberdade de expressão	(2,00)	12 Flexibilidade	(3,00)
	11 Iniciativa	(2,27)	10 Planejamento	(3,00)
	09 Cidadania	(2,33)	20 Direito	(3,10)
	11 Poder de decisão	(2,45)	16 Ação	(3,12)
	15 Democracia	(2,66)	15 Consciência	(3,33)
	20 Determinação	(2,70)	10 Dedicação	(3,40)
	20 Competência	(2,75)	09 Livre	(3,77)
	09 Maturidade	(2,77)	10 Trabalho	(3,80)
	12 Realização	(2,83)	13 Organização	(3,92)
	17 Autoridade	(2,88)	15 Participação	(4,06)
	19 Atitude	(2,89)	12 Domínio	(4,25)

Fonte - Produção do autor, a partir do *software* Evoc – versão 2003.
Legenda - A numeração que precede a palavra evocada indica a sua frequência de aparição. A numeração entre parênteses após a palavra indica seu *ranking* de ordem média de evocação (OME).

O quadro 19 coloca em relevo a hipótese de existirem 8 elementos nucleares nas representações sociais compartilhadas pelos professores. Na casa 1 que é o quadrante do alto à esquerda, encontram-se as palavras *liberdade, independência, responsabilidade, conhecimento, decisão, segurança, capacidade e liderança*. Conforme Abric (1994a) o núcleo é constituído de um ou alguns elementos que ocupam na estrutura da representação uma posição privilegiada: são aqueles que dão à representação a sua significação. É por meio desses elementos centrais que os outros ganham sentido, evidenciando a sua função geradora. O núcleo é determinado de uma parte pela natureza do objeto representado, de outra parte pela relação que o sujeito - ou o grupo – mantém com esse objeto, enfim pelos sistemas de normas e valores que constituem o ambiente ideológico do grupo.

O *ranking* de importância ratifica a ideia da autonomia como um exercício de *liberdade, independência* e *responsabilidade*.

A centralidade da *liberdade* parece evidenciar que sem ela não se poderia falar em autonomia e em princípios éticos. O termo *liberdade* se destaca pela sua alta frequência e também por ser a primeira colocada nas indicações dos participantes. Essa indicação talvez

expresse uma recusa à submissão e se relaciona a uma moral autônoma proporcionada pela *independência* e pela *decisão*.

Outros dois elementos também destacados, o *conhecimento* e a *capacidade*, nos sugere a importância dada ao desenvolvimento intelectual que é intrinsecamente ligado ao desenvolvimento moral e ainda ao afetivo representado pela *segurança*.

Podemos considerar que ao adquirir conhecimento o ser humano se torna seguro para *decidir*. Essa estrutura ratifica as colocações de Piaget (1994) de que inteligência e afetividade são indissociáveis na conduta humana. Outra palavra que compõe este quadrante a *liderança* pode ser interpretada a partir de dois pontos de vista: um que vem complementar o entendimento da autonomia como uma atitude em que o sujeito se dirige. E outro que está relacionado à condução de um grupo de pessoas, transformando-o em uma equipe que gera resultados. Por esta lente *liderança* seria a habilidade de motivar, influenciar de forma ética, contribuindo no alcance de objetivos de uma equipe.

Os próximos quadrantes trazem elementos que possivelmente compõem a periferia das representações sociais de autonomia. Abric (1994a) orienta que os elementos do sistema periférico podem estar mais próximos ou não do núcleo. Próximo do núcleo eles têm um papel importante na concretização da significação da representação.

A primeira periferia que compõe a casa 2, parece descrever em que se concretiza a autonomia, à sua propriedade. *Escolha, compromisso, confiança, respeito, poder, criatividade,* são os elementos que parecem estar mais próximos dos elementos centrais.

Enquanto os elementos nucleares parecem se ancorar no aspecto moral, os elementos periféricos trazem como pode se efetivar no dia a dia a autonomia pelo *compromisso*, pela *escolha*, no *respeito* e *confiança*, pela *criatividade*. A presença da palavra *poder*, sugere a interpretação de que ter poder seria um indicativo de autonomia. Em outras palavras, seria considerar que se o sujeito tem poder ele não seria governado por outro e daí decorreria sua autonomia. Podemos associá-lo ao poder de escolha, poder de decisão. No entanto se faz necessário refletir sobre o real sentido dado à palavra poder pelos participantes.

Na casa 3, quadrante inferior à esquerda, estruturam-se aspectos que corroboram com a primeira periferia e ainda podemos considerar a possibilidade de se constituírem como elementos nucleares de subgrupos de professores, pois mesmo com menor frequência de aparição são considerados como muito importantes.

Liberdade de expressão, poder de decisão, trazem o anúncio da importância da autonomia no exercício da *cidadania* e que supõe a *democracia*.

Alguns aspectos trazem a evidência de que o agir autônomo é definido pela própria razão do indivíduo mas circunscrita por instâncias exteriores.

Para tanto, a *maturidade* nos sugere que é no decorrer do desenvolvimento humano que a autonomia se constrói e que decorre de um espaço de *realização*, com *atitudes competente*s e *determinadas*, ter *autoridade*.

É próprio de quem possui *autoridade*, tomar *iniciativa*, assumir responsabilidade por si e pelos outros, se assim entendida é inegável a conotação positiva associada a esta palavra e ao exercício de funções na vida em sociedade, como por exemplo a autoridade do professor.

Na casa 4 se encontram os elementos periféricos mais distantes do núcleo. Seriam esses os elementos que ilustram ou justificam a concretização da significação da representação (ABRIC, 1994a).

As atitudes competentes mencionadas no quadrante anterior podem ser ilustradas pela *ação consciente* dos sujeitos que se *dedicam*, *participam, planejam* e *organizam* seu *trabalho*. Assim, seria um *direito* do sujeito ser *livre* para *organizar, planejar, flexibilizar*. A palavra *domínio* pode estar se referindo ao domínio das ações, ao domínio do que se faz, mas também ao domínio de outrem, no sentido de heteronomia.

Verificamos pois, que a composição dos quadrantes sugere que no sistema central coexistem elementos normativos ligados aos sistemas de valores dos participantes e elementos funcionais associados às características descritivas e a inscrição do objeto nas práticas sociais definindo os princípios fundamentais em torno dos quais são geradas as representações sociais de autonomia. Segundo Abric (2003) é a coexistência destes dois tipos de elementos que permite ao núcleo central, realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, isto é, de um lado justificar os julgamentos de valor e de outro atribuir as práticas específicas no cotidiano.

Buscamos conhecer como os elementos possivelmente estão estruturados nas representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores. Conforme Vergès (2005b), esse é um início de compreensão da organização das representações, mas convém ir mais longe procurando relações que existem entre os elementos que participam da sua construção. A seguir, visamos compreender quais dimensões estão mais relacionadas ao tema, retomando as categorias construídas na análise do campo semântico para caracterizar as evocações estudadas que compuseram os quadrantes.

5.5.1.2 A evidência dos elementos centrais: dimensões mais relacionadas à autonomia

Uma vez que as representações sociais orientam a prática e que segundo Abric (1994a) são os elementos centrais que significam e direcionam a ação do sujeito, buscaremos nos aproximar das dimensões que integram os elementos centrais e suas relações com a periferia. Ainda, de uma forma qualitativa entenderemos as possíveis conexões entre as associações e as práticas sociais, relacionando as associações com as características de nossos participantes.

Para entender a evidência atribuída pelos participantes e qual dimensão poderia ser considerada fundamental nas representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores, nós agrupamos as palavras retomando nossas categorias, sabendo que algumas subcategorias não seriam preenchidas. Conforme Bardin (2001) a análise temática assinala os sentidos que compõem uma comunicação, a presença, a frequência de aparição ou ausência podem ser significativos em torno do objetivo analítico.

O quadro 20 traz as palavras classificadas nas categorias, com o objetivo de conhecer quais as dimensões associadas ao objeto são mais significativas e quais as palavras estão no interior de cada tema. Temos a presença das nossas 5 categorias gerais mas elas não apresentam todas as subcategorias.

Quadro 20 - Categorização das palavras com frequência maior igual a 9.

Categoria		Subcategoria	Palavras	QT.
AUTONOMIA	MORAL	NATUREZA	Liberdade (206); Responsabilidade (112); Compromisso (52); Respeito (44); Direitos (20); Liberdade de expressão (9); Livre (9);	597
		AUTÔNOMA	Independência (75); Decisão (48); Iniciativa (11); Poder de decisão (11);	
	SOCIAL	EXPERIÊNCIA HUMANA	Liderança (38); Autoridade (17); Ação (16); Realização (12); Cidadania (9);	180
		RELAÇÕES HETERÔNOMAS	Poder (34); Domínio (12);	
		RELAÇÕES AUTÔNOMAS	Democracia (15); Participação (15); Flexibilidade (12);	
	INTELECTUAL	CARACTERÍSTICAS	Capacidade (26); Competência (20); Criatividade (28); Consciência (15); Maturidade (9); Organização (13);	177
		ATUAÇÃO	Planejamento (10);	
		FORMAÇÃO	Conhecimento (56);	
	AFETIVA	EMOCIONAL	Segurança (63); Escolha (39); Atitude (19); Determinação (20); Confiança (27); Dedicação (10);	178
	PROFISSIONAL	FINANCEIRA	Trabalho (10);	10
Palavras diferentes 36 / Total de evocações 1142				

Fonte - Produção do autor.

Ao categorizar as palavras, podemos perceber que a dimensão moral predomina. Estamos considerando quantas palavras foram categorizadas e ainda a frequência acumulada de suas ocorrências. Embora tenhamos quase a mesma quantidade de palavras categorizadas como Moral, Social e Intelectual, quando somadas as frequências fica nítido o quanto a categoria Moral se destaca. As atribuições de importância aos elementos que estão compondo esta categoria totalizam 52% das evocações.

As categorias Social, Intelectual e Afetiva totalizam cada uma aproximadamente 15,5%. A categoria profissional é lembrada pela palavra *trabalho* e representa menos de 1%. O interesse de retomar as categorias pode ser definido em função das ligações que mantêm entre si ou com o tema representado. De acordo com Vergès (1994) se procedermos uma análise temática, categorizando os termos de cada casa será possível apreciar e caracterizar cada quadrante, verificando em que medida eles exprimem uma mesma ideia ou se encontramos uma mesma categoria fragmentada no conjunto das casas. Assim as palavras dos quadrantes foram complementadas pelas categorias conforme o quadro 21 a seguir.

Quadro 21 - Categorias dos elementos estruturais referentes à autonomia.

CATEGORIAS	
Casa 1 - Elementos Centrais	**Casa 2 – 1ª Periferia**
Moral – Natureza (Liberdade) Moral – Autônoma (Independência) Moral – Natureza (Responsabilidade) Intelectual - Formação (Conhecimento) Moral-Autônoma (Decisão) Afetiva-Emocional (Segurança) Intelectual-Característica (Capacidade) Social-Experiência Humana (Liderança)	Afetiva-Emocional (Escolha) Moral-Natureza (Compromisso) Afetiva-Emocional (Confiança) Moral-Natureza (Respeito) Social-Relações Heterônomas (Poder) Intelectual-Característica (Criatividade)
Casa 3 – Zona de Contraste	**Casa 4 – 2ª Periferia**
Moral-Natureza (Liberdade de expressão) Moral-Autônoma (Iniciativa) Social- Experiência Humana (Cidadania) Moral-Autônoma (Poder de decisão) Social-Relações Autônomas (Democracia) Afetiva-Emocional (Determinação) Intelectual-Característica (Competência) Intelectual-Característica (Maturidade) Social-Experiência Humana (Realização) Social-Experiência Humana (Autoridade) Afetiva-Emocional (Atitude)	Social-Relações Autônomas (Flexibilidade) Intelectual-Atuação (Planejamento) Moral- Natureza (Direito) Social-Experiência Humana (Ação) Intelectual-Característica (Consciência) Afetiva-Emocional (Dedicação) Moral- Natureza (Livre) Profissional-Financeira (Trabalho) Intelectual-Característica (Organização) Social-Relações Autônomas (Participação) Social-Relações Heterônomas (Domínio)

Fonte - Produção do autor.

Como se vê, o quadro 21 mostra as categorias complementando os espaços de seus atributos nos elementos estruturais. No intuito de evidenciar os temas, elaboramos o quadro 22 a seguir, para considerar o índice de comparecimento comparando os quadrantes.

Quadro 22 - Frequência das categorias por quadrantes.

CATEGORIAS e SUBCATEGORIAS		ELEMENTOS CENTRAIS	1ª PERIFERIA	ZONA DE CONTRASTE	2ª PERIFERIA	Total
MORAL	Natureza	2	2	1	2	7
	Autônoma	2	-	2	-	4
SOCIAL	Experiência Humana	1	-	3	1	5
	Relações Autônomas	-	-	1	2	3
	Relações Heterônomas	-	1	-	1	2
INTELECTUAL	Característica	1	1	2	2	6
	Atuação	-	-	-	1	1
	Formação	1	-	-	-	1
AFETIVA-EMOCIONAL		1	2	2	1	6
PROFISSIONAL-FINANCEIRA		-	-	-	1	1
Total		**8**	**5**	**11**	**10**	**36**

Fonte - Produção do autor.

O quadro 22 nos revela que os elementos das representações sociais de autonomia não estão estruturados no sentido de abordar apenas um tema no seu núcleo e os demais em sua periferia. O que fica evidente é a fragmentação das categorias pelo conteúdo das representações sociais. Algumas subcategorias estão apenas em alguns quadrantes, e outras em todos, mas podemos afirmar que todas as categorias estão presentes nos quadrantes, desconsiderando apenas a profissional que desde o princípio era a menos presente e que pelo *ranking* da palavra encontra-se distante do centro. Por exemplo, as categorias Moral-Natureza, Intelectual-Característica e Afetiva-Emocional estão em todos os quadrantes.

Neste misto das associações encontramos que a autonomia se estabelece a partir das relações interindividuais. É nas relações com os outros que nos constituímos como seres humanos. Um aspecto importante é a evidência da indissociabilidade entre a moral, o intelectual, o afetivo e o social nas representações sociais dos professores, ou seja, que um aspecto exige o outro na construção da autonomia. Ainda que o poder e o domínio sejam mencionados, predominam aspectos que exaltam o fazer humano e a construção do conhecimento. Trazendo o emocional como meio para atitudes e escolhas seguras.

Segundo Piaget (1998b, p. 146) é livre "[...] o indivíduo que sabe julgar e em que o espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica se colocam a

serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e não dependendo de qualquer autoridade exterior".

Os elementos que compõem o sistema central intervêm na formulação de tomadas de posição ou condutas. Os elementos definidores da moral, constituída por princípios que norteiam as ações do sujeito, estão no centro das representações sociais de autonomia e também se fazem presentes na periferia. Consideramos que a liberdade e a responsabilidade, bem como o conhecimento e a segurança tornam os sujeitos independentes e capazes de decidir. Pesquisar o núcleo central é procurar o fundamento social da representação, que se moldará e se individualizará no sistema periférico (ABRIC, 1994c).

O sistema periférico é a parte mais sensível às características do contexto imediato. Os elementos periféricos, constituem a interface entre o sistema central e a situação concreta no qual se elabora ou funciona a representação. Em seu sistema periférico as representações sociais admitem fortes diferenças individuais. A análise dos quadrantes, bem como a categorização das palavras que os compuseram nos mostrou que existem temas nas representações sociais de autonomia que são consensuais e que caracterizam o sistema central, mas também evidenciou a existência de alguns elementos menos recorrentes e que parecem ser essenciais para determinados grupos de professores.

Em síntese, foi necessário passarmos por distintas etapas de análise neste estudo. Partindo da análise do campo semântico de autonomia, com a elaboração de categorias que nos mostraram que na composição do conteúdo das representações sociais se mesclam elementos da moral, do social, do intelectual, do afetivo e do profissional. A *liberdade* tão evidenciada nas evocações, fomentou a nossa busca de qual sentido estava relacionado a este termo. Qual seria o cerne das representações sociais compartilhadas? A que tipo de liberdade os professores se referiam? Traçamos algumas estratégias metodológicas com vistas a compreender em uma segunda etapa a estrutura das representações sociais, levando-nos a perceber que a moral é o aspecto primeiro quando se pensa em autonomia, mas que outros elementos estão relacionados à liberdade para defini-la e circunscreve-la como uma prática efetiva contrária ao pensamento de se fazer o que quiser. O papel da liberdade na construção da autonomia foi destacado por Freire (2002) ao afirmar que a autonomia se funda na responsabilidade da liberdade que vai sendo assumida pelo ser humano. Este aspecto ficou evidente nas representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores, onde afirmam que o sujeito deve sempre considerar a responsabilidade das suas ações e que no convívio em sociedade é necessário respeitar e compreender o ponto de vista do outro.

Entretanto, não podemos negar que existem algumas diferenças, tensas ou não entre as representações sociais aqui analisadas. Essas diferenças muitas vezes são geradas pelas influências dos contextos em que se originam. A seguir buscaremos identificar as diferenças entre as representações em relação às características dos sujeitos, a partir da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), nos aproximando dos elementos que podem estar constituindo e significando as representações sociais de grupos distintos.

5.5.1.2.1 Diferenças entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e suas relações com os seus perfis: análise fatorial de correspondência

Trabalhar a estrutura das representações sociais implica em trabalhar simultaneamente com o conteúdo de representações sociais produzidos pelos sujeitos, com a sua organização, bem como com as condições de produções destes conteúdos (DESCHAMPS, 2005). Relembramos pois, o que foi postulado por Almeida (2005), que o lugar que os indivíduos ocupam ou as funções que exercem influenciam na forma pela qual os conteúdos das representações são organizados podendo ser interferidos por normas institucionais ou obedecer a modelos ideológicos.

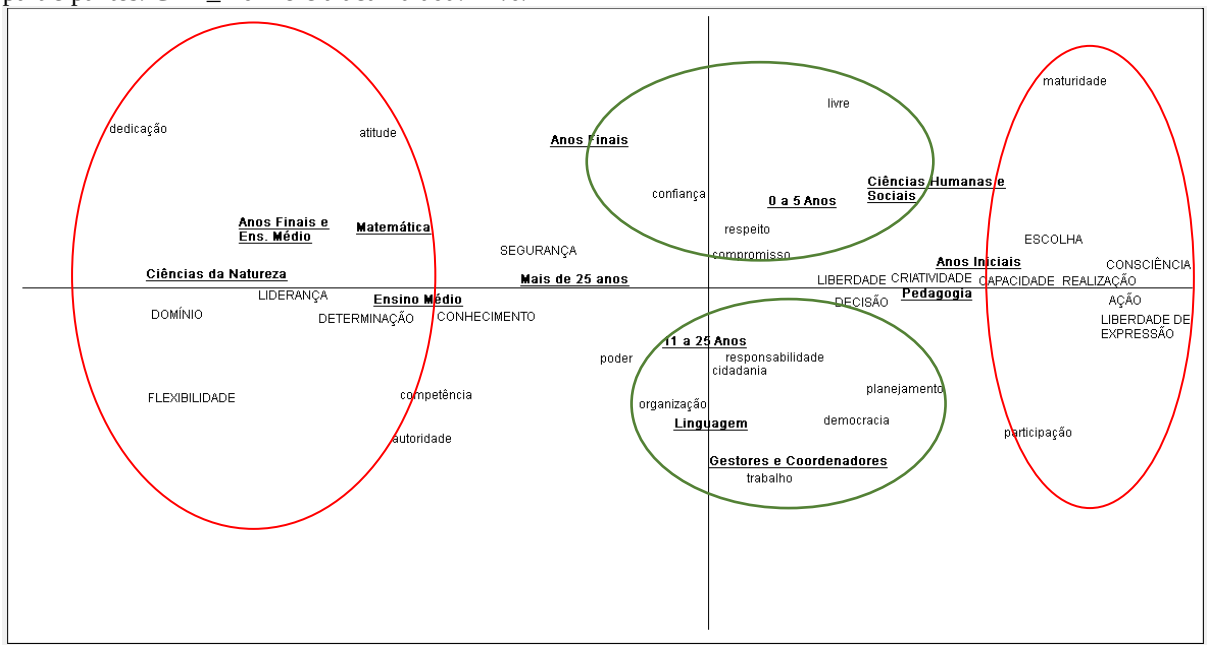
A análise fatorial de correspondência, considerada como um método de análise exploratório, permite descrever as relações existentes entre diferentes variáveis qualitativas que caracterizam os sujeitos e as representações sociais estudadas. Buscamos então, a correspondência entre as representações sociais e o perfil de seus evocadores. Essa é uma nova etapa de análise, não independente das etapas anteriores. O plano fatorial, resultado da análise fatorial de correspondência efetuada pelo *software* Trideux, nos permite identificar as diferenças entre as representações sociais.

Para a construção e interpretação do plano partimos do pressuposto de que a formação (nível e área), etapa de atuação dos professores ou tempo de experiência profissional, podem os conduzir a formular lógicas representacionais específicas em relação ao objeto de representação estudado. Para a sua composição trabalhamos com as mesmas palavras analisadas no quadro das quatro casas - análise efetuada no item 5.5.1.1 deste mesmo capítulo -, que tiveram frequência igual ou superior[29] a 9.

O plano fatorial exposto na figura 11, foi interpretado a partir da identificação das oposições encontradas entre as palavras projetadas nele.

[29] Essa frequência mínima para a análise também já foi justificada na seção 5.5.1.1 desse capítulo.

Figura 11 - Plano fatorial das palavras associadas à expressão autonomia com frequência superior ou igual a 9 e as variáveis projetadas: etapa de atuação, área de formação e tempo de atuação profissional dos professores participantes. CPF ≥ 10 Inércia acumulada: 44%.



Fonte - Produção do autor, gerado pelo *software* Trideux.
As palavras em maiúsculo pertencem ao Fator 1 e em minúsculo ao Fator 2. Em negrito e sublinhado destacamos as variáveis.

A leitura do plano acima nos revela uma certa oposição nas representações. Iniciamos nossa interpretação no fator 1, pelas oposições nas extremidades laterais onde temos do lado direito a autonomia representada como ação opondo-se a uma representação que se volta às condições para o exercício da autonomia situada à esquerda do plano. Destacamos estas oposições com círculos vermelhos. Podemos perceber que há uma oposição entre os elementos que compõem o sistema central da representação (identificados na análise dos quadrantes) e que parecem orientar diferentes sentidos atribuídos à autonomia. Segundo Abric (2000) esta diferença entre as representações sociais, é justamente o que orienta as práticas e dão garantia de estabilidade do núcleo. Por meio da sua função organizadora, o núcleo central determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação (ABRIC, 1994a). Encontramos no plano fatorial certos elementos centrais organizando e aproximando os elementos periféricos em sua volta. Os elementos periféricos pela sua função de personalização, permitem uma certa modulação individual das representações. Pela sua flexibilidade admite a integração na representação das variações individuais ligadas às suas experiências específicas. Permitem então, uma certa heterogeneidade de comportamento e conteúdo que constituem a parte operatória da representação (ABRIC, 1994c).

Salientamos que as oposições encontradas nas representações estão relacionadas às características dos participantes e foi justamente a análise fatorial de correspondência que nos permitiu essa percepção.

Como já mencionamos, o lado direito do plano apresenta a ênfase dada à *ação consciente* do sujeito, que *realiza* suas *escolhas*, colocado em evidência pela *liberdade de expressão.* A *ação* humana implica tomada de *consciência*, a frase encontrada nos protocolos *'consciência do que é e pode ser' (P 38),* parece revelar que a consciência da ação demonstra o que o sujeito é, mas fazer escolhas e agir propicia também algo que pode modificar e o que pode vir a ser. É ter consciência de si e consciência do mundo. A ação consciente leva a agir com engajamento, fomentada pela *participação*. Por meio da *maturidade* se alcança o mecanismo psicológico interno de tomada de consciência de seu próprio ponto de vista em relação ao dos outros.

A autonomia vista como ação consciente do sujeito, é orientada pela representação simbólica de ser capaz evidenciado pela palavra *capacidade*. Este elemento parece influenciar as práticas dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e são formados em Pedagogia. Lembramos que os professores participantes da pesquisa são professores de escolas públicas, que talvez vejam nesta etapa de ensino a possiblidade de formar alunos que saibam se expressar e escolher os recursos colocados à disposição para seu desenvolvimento, visando a sua preparação para a participação na sociedade. Nesse sentido, *liberdade* e *decisão* parecem garantir o pensamento da autonomia enquanto ação.

Em oposição a este pensamento, encontramos do lado esquerdo do plano uma ênfase à *dedicação, flexibilidade, domínio, determinação, atitude, autoridade* e *competência.* Estas palavras parecem estar se referindo à autonomia como '*uma forma de comportamento' (P 277)* e representam as condições para que se exerça a autonomia. Orientando este grupo de palavras temos a *liderança*. Podemos entender que a *liderança* é uma atitude determinada do sujeito competente, flexível. É próprio de quem é líder possuir *autoridade* e ter *domínio,* desde que não ultrapasse os limites desta autoridade. Próximo a este pensamento encontramos os professores que atuam ao mesmo tempo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – formados em Ciências da Natureza.

Destacamos que há uma aproximação entre os professores que atuam no Ensino Médio e formados em Matemática e Exatas com a palavra *conhecimento*. Este realce da dimensão intelectual/cognitiva, pode indicar uma tendência dos professores que trabalham com alunos já maiores de dar ênfase ao desenvolvimento intelectual em que são priorizados os

conhecimentos adquiridos e as competências para a execução das atividades. Esses aspectos podem se referir tanto ao trabalho do professor quanto ao do aluno.

Chama-nos atenção também que a *segurança* é um elemento evidenciado por professores que possuem mais de 25 anos de atuação profissional.

O sentido atribuído aos aspetos que caracterizam a condição da autonomia parece ser orientado pelos elementos nucleares *conhecimento e segurança,* evidenciando a inteligência e afetividade como indissociáveis na conduta humana e que refletem em um sujeito que se torna líder.

Outras duas oposições também merecem destaque, elas são projetadas no fator 2 e estão destacadas com círculos verdes. Temos na parte inferior do plano, os professores formados na área de linguagem e os que ocupam cargos administrativos de gestão ou coordenação, evidenciando aspectos referentes ao *trabalho, democracia, planejamento, cidadania, organização.* O elemento nuclear *responsabilidade* parece orientar a atuação destes participantes. Inferimos ainda, que outros elementos podem se tornar centrais nas representações sociais em função dos cargos que exercem. Na análise efetuada do quadro das quatro casas, algumas destas palavras estavam integrando a casa da zona de contraste que poderiam indicar possíveis elementos nucleares para um subgrupo de participantes, como por exemplo *cidadania* e *democracia*.

Na parte superior do plano, os professores que trabalham nos Anos Finais do Ensino Fundamental atribuem à autonomia ser *livre,* mas a *liberdade* sendo prescrita pela *confiança,* pelo *respeito,* pelo *compromisso*. Essa dimensão moral é destacada pelos professores formados em Ciências Humanas e Sociais e que possuem até 5 anos de atuação profissional.

A análise destes diferentes sentidos atribuídos à autonomia, permite melhor compreender o que pode estar na origem do núcleo central e também o que funda as diferenças entre os diversos aspectos das representações (ABRIC, 1994c). Em nossa investigação parece ficar claro que a etapa de atuação profissional do professor o leva a estabelecer lógicas distintas em relação ao objeto. Por exemplo, os professores que atuam ao mesmo tempo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio valorizam os aspectos sociais e afetivos relacionados à autonomia, ressaltando elementos como *domínio, flexibilidade, dedicação, liderança*. Fica nítida a ênfase dada ao *conhecimento,* a *competência* e a *segurança* pelos professores que atuam no Ensino Médio. Enquanto os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental associam à autonomia a *liberdade de expressão*, a *escolha,* a *participação* e a *consciência* que o sujeito tem de *agir*. Os distanciamentos e oposições encontrados demonstraram a particularidade de cada grupo e projetaram os

diferentes sentidos atribuídos à autonomia, mostrando como os elementos centrais podem orientar práticas distintas.

Antes de partirmos para a análise da prática dos professores que é foco do Estudo 2 que compõe esta investigação, vamos analisar as representações sociais construídas a partir das expressões indutoras autonomia docente e autonomia do professor, apresentadas no próximo item.

Dessa forma, poderemos ter maior clareza se as representações sociais de autonomia docente oferecem algumas especificidades em relação a uma autonomia geral. A partir desta análise teremos elementos suficientes para compreender a prática docente a partir de suas representações sociais de autonomia e autonomia docente.

5.6 O campo semântico das representações sociais de Autonomia Docente

Uma das decisões tomadas nesta investigação a partir da realização do Estudo Piloto (estudo descrito no item 5.1), foi a aplicação de dois questionários usando além do termo autonomia, dois termos indutores diferentes: Autonomia Docente ou Autonomia do Professor. Na ocasião, trabalhando com uma amostra de 60 professores (30 associando a cada termo variado), ocorreu uma maior variabilidade dos resultados e as análises preliminares nos levaram a entender que fracionando as associações seriam evidenciadas dimensões distintas. No entanto, ao ampliarmos nosso número de participantes para 421 com aproximadamente 210 professores associando a cada termo indutor, percebemos que havia pouca diferença entre as palavras evocadas independentemente às duas expressões indutoras. Surge então, uma maior aproximação do campo semântico e o que antes era distinto torna-se mais comum. Concluímos que o aumento do tamanho amostral, neste caso, a unificação das associações efetuadas à autonomia docente e autonomia do professor, favorecerá a análise possibilitando mais clareza na diferenciação dos elementos que compõem o conteúdo, bem como a organização das representações sociais.

O que apontamos acima, pode ser justificado a partir das considerações de Wachelke, Wolter e Matos (2013), de que uma quantidade diferente de amostras pode levar a um resultado diferenciado. O referido trabalho dos autores supracitados, avaliou o efeito de variações no tamanho de amostras na configuração dos resultados e concluiu a partir da análise de subamostras, que tamanhos diferentes, como por exemplo 25, 50, 100 e 200 participantes distanciaram-se dos resultados da amostra de referência com um total de 469 participantes.

Quanto à quantidade de participantes, não há uma indicação precisa, mas há a necessidade de que a amostra seja constituída por um número significativo de participantes, pois quanto maior o número, mais estáveis serão os resultados. Conforme Wachelke e Wolter (2011), permitirá uma maior aproximação da realidade observada na população de que é extraída.

Destacamos que em nossa análise separada das associações aos termos, não foi por nós encontrada real diferença entre os termos associados à autonomia docente ou autonomia do professor. Existem alguns elementos que são mais destacados em um ou outro caso, mas considerando as associações mais frequentes e indicadas como mais importantes pelos professores, nós percebemos uma aproximação que justifica o agrupamento das palavras associadas às duas expressões indutoras para a análise que fizemos e será apresentada a seguir. A partir de agora escolhemos utilizar apenas a expressão **Autonomia Docente** para nos referirmos no decorrer da análise conjunta às evocações tanto à autonomia do professor quanto autonomia docente.

Os 421 professores associaram 1964 palavras, 488 diferentes e 98 com frequência igual ou superior a 4.

As palavras referentes às associações à expressão Autonomia Docente trazem muita similaridade às evocações ao termo Autonomia. Grosso modo, comparando as associações entre autonomia e autonomia docente, observa-se um aumento da frequência de elementos que relacionamos à prática docente e a carreira profissional, como por exemplo: *planejamento, flexibilidade, avaliação, prática, executar, aprender, competência, conduzir, orientador, mediador, amor, valorização, compartilhar, construção, cooperação, equilíbrio, estudo, formação, pesquisa, domínio de conhecimento/conteúdo, profissionalismo,* palavras destacadas em amarelo no quadro 23. Notamos também o aparecimento das palavras: *ensino, afetividade, ser respeitado* e *não existe*, que não foram associadas ao termo indutor autonomia (palavras destacadas em lilás no quadro 23).

Quadro 23 - Palavras associadas pelos professores à expressão Autonomia Docente e que apresentam uma frequência[30] igual ou superior a 4.

Expressão indutora: AUTONOMIA DOCENTE					
PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.
Liberdade	128	Realização	11	Criação	6
Responsabilidade	105	Reflexão	11	Cooperação	6
Compromisso	87	Trabalho	11	Mudança	6
Conhecimento	71	Estudo	11	Limites	5
Segurança	55	Comprometimento	10	Liberdade de escolha	5
Respeito	55	Criticidade	10	Apoio	5
Competência	38	Pesquisa	10	Firmeza	5
Liderança	36	Prática	9	Motivação	5
Planejamento	35	Atuação	9	Habilidade	5
Independência	32	Poder de decisão	8	Sabedoria	5
Decisão	32	Equilíbrio	8	Ética	5
Escolha	28	Amor	8	Identidade	5
Criatividade	26	Fazer	8	Analisar	5
Confiança	23	Compreensão	8	Compartilhar	5
Ação	19	Profissionalismo	8	Resultado	4
Poder	19	Valorização	7	Conduzir	4
Flexibilidade	18	Iniciativa	7	Cidadania	4
Capacidade	17	Domínio de conhecimento/conteúdo	7	Prazer	4
Organização	17	Saber	7	Ousadia	4
Direito	16	Direcionamento	7	Controle	4
Domínio	15	Interação	7	Socialização	4
Disciplina	15	Autoconfiança	7	Afetividade	4
Participação	15	Experiência	7	Possibilidade	4
Autoridade	14	Qualidade	7	Não existe	4
Dedicação	14	Executar	6	Dignidade	4
Formação	14	Objetivo	6	Ser respeitado	4
Determinação	13	Deveres	6	Gerência	4
Atitude	13	Orientador	6	Dinamismo	4
Consciência	12	Solidariedade	6	Ensino	4
Democracia	12	Coragem	6	Resolver	4
Aprender	12	Liberdade de expressão	6	Gestão	4
Construção	12	Conquista	6	Liberdade de agir	4
Avaliação	12	Mediador	6		
Total de palavras: 1432 Total de palavras diferentes: 98					

Fonte - Produção do autor.
Data da coleta – junho a dezembro de 2011

A semelhança de termos associados à autonomia e autonomia docente nos leva a refletir sobre o aspecto dialético entre as associações dos professores, mesmo quando o participante está associando como sujeito ou como profissional, que de certa forma, esclarece a sua maneira de trabalhar perante os alunos na superação dos obstáculos enfrentados, possibilitando a construção do conhecimento.

[30] A lista completa das palavras associadas encontra-se no apêndice F.

Percebemos uma diminuição na frequência das palavras *independência, decisão, poder* em comparação às associações ao termo autonomia. *Liberdade* e *responsabilidade* também tiveram uma diminuição na frequência, no entanto, continuam sendo consideradas as duas palavras mais importantes no julgamento dos participantes.

Palavras que aumentam sua frequência como: *compromisso, planejamento, competência, formação, prática* podem revelar que talvez seja através delas que a autonomia docente ganha sentido, relacionando a sua prática à elaboração de sua proposta e de seu trabalho, ligado ao compromisso que o professor possui em relação aos seus alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. A exemplo trazemos dois comentários: *'Livre para seus planejamentos' (P 116); 'Poder colocar em prática o que se planejou' (P 339).*

A maior aproximação de frequência nas evocações das palavras *liberdade* e *responsabilidade*, ligando ainda a autonomia ao *compromisso*, ao *conhecimento* e à *competência*, pode nos levar a compreensão da autonomia profissional que conforme Contreras (2002) aponta para as três dimensões da profissionalidade na perspectiva educativa: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Entender a autonomia profissional no ensino não depende só da forma com que se interpretam os três aspectos da profissionalidade citados anteriormente, mas como são combinadas e articuladas (IDEM). Isso pode ser corroborado com os seguintes comentários dos participantes:

> *'Diante da realidade da sala de aula ser algo singular, o professor precisa ter autonomia de decidir, as escolhas visando o melhor caminho para que de fato ocorra a aprendizagem' (P 72).*
> *'Ter liberdade para expor sua aula e opiniões sobre qualquer assunto' (P 89).*
> *'Saber adequar os conteúdos, ou melhor, o trabalho à realidade dos educandos' (P 34).*
> *'Responsabilidade coletiva; Compartilhada; Com o aluno' (P 16; P 280; P 400).*

Mantendo a mesma forma de análise, nós categorizamos todas as palavras do campo semântico associado à autonomia docente nas categorias construídas na análise das associações ao termo autonomia, com o intuito de perceber o que pode aproximar ou distanciar. Pois, também temos a intenção nesse trabalho de estudar aspectos que se voltam ao professor e sua prática. Podemos visualizar as categorizações no quadro 24.

Quadro 24 - Categorização de todas as palavras associadas à autonomia docente.

AUTONOMIA DOCENTE	**MORAL**	NATUREZA	Liberdade (128); Responsabilidade (105); Compromisso (87); Respeito (55); Direito (16); Comprometimento (10); Deveres (6); Liberdade de expressão (6); Ética (5); Liberdade de escolha (5); Dignidade (4); Liberdade de agir (4); Verdade (3); Valor (3); Assíduo (3); Livre (2); Livre escolha (2); Direito de escolha (2); Livre expressão (2); Direito de expressão; Direito de fazer; Direito de resolução; Regras; Normas; Obrigação; Moral; Moral pessoal; Justiça; Julgamento de valores; Direitos e deveres; Fé; Ideologia; Respeito pelas decisões; Consequência; Liberdade com responsabilidade; Liberdade de decisão; Livre nas decisões; Liberdade para criar; Falsidade;
		AUTÔNOMA	Independência (32); Decisão (32); Poder de decisão (8); Iniciativa (7); Agir (3); Vontade (3); Tomada de decisão (2); Atitude espontânea; Ser; Independência construtiva; Vontade própria; Autodeterminação;
		HETERÔNOMA	Dependência;
	SOCIAL	EXPERIÊNCIA HUMANA	Liderança (36); Ação (19); Disciplina (15); Autoridade (14); Realização (11); Atuação (9); Fazer (8); Experiência (7); Qualidade (7); Conquista (6); Mudança (6); Socialização (4); Gerência (4); Cidadania (4); Opinião (3); Vivência (3); Expressão (3); Interferir (3); Humano (3); Comunicação (3); Adequação (2); Articulação (2); Futuro (2); Diversidade (2); Transformação (2); Caminho (2); Direção (2); Desburocratização (2); Libertadora (2); Responsabilidade coletiva (2); Protagonismo (2); Expressar opinião; Propor; Libertação; Relação interpessoal; Acontecer; Fazer acontecer; Convívio; Refazer; Bom relacionamento; Parcialidade; Romper limites; Possibilidade de adequação; Quebra tabu; Sem perseguição; Responsabilidade social; Visão do futuro; Influência; Conquista de liberdade; Qualidade de vida; Sede de mudança; Poder opinar; Visão de mundo; Visão planetária; Mobilidade; Aprova decisões; Arriscar-se; Aceitação de terceiros; Acompanhamento ajustado; Responsabilidade de ação; Viabilização; Responsabilidade para decidir; Relacionamento; Futuro melhor; Agir melhor; Falar e escutar com fundamentação; Inclusão; Político; Progresso; Governar; Capacidade para representar a classe; Livre politicamente; Público; Provocação; Desarticulação; Consolidação;
		RELAÇÕES HETERÔNOMAS	Poder (19); Domínio (15); Firmeza (5); Limites (5); Controle (4); Ser respeitado (4); Comando (3); Cobrança (2); Ordem (2); Autossuficiente (2); Delegar; Delegando tarefas; Arbitrar; Centralizar; Monitorar; Tomar rédeas; Controle da situação; Controle de atitude; Controle das ações; Prevalência; Ajustar; Deliberar; Permissão; Manipulação; Exploração; Pulso firme; Fiscalizar; Regulada; Limitado; Burocracia; Impotente;
		RELAÇÕES AUTÔNOMAS	Flexibilidade (18); Participação (15); Construção (12); Democracia (12); Compreensão (8); Interação (7); Direcionamento (7); Solidariedade (6); Mediador (6); Orientador (6); Cooperação (6); Compartilhar (5); Apoio (5); Dinamismo (4); Conduzir (4); Integração (3); Saber ouvir (3); Encaminhamentos (3); Coletividade (2);Oportunizar (2); Dinâmico (2); Parceria (2);Troca de experiência (2); Diálogo (2); Companheirismo (2); Abertura (2); Respaldo; Igualdade; Disponibilidade; Percepção do

			outro; Co-responsabilidade; Participação nas decisões; Atuação consciente; Troca; Troca de ideias; Reciprocidade; Equipe; Grupo; Descentração; Relação de troca; Interdependência; Espaço respeitado; Negociar; Saber trabalhar em equipe; Participação coletiva; Concessão; Dividir; Consenso;
	INTELECTUAL	CARACTERÍSTICAS	Competência (38); Criatividade (26); Capacidade (17); Organização (17); Consciência (12); Criticidade (10); Habilidade (5); Possibilidade (4); Difícil (3); Discernimento (3); Coerência (3); Eficiência (2); Maturidade (2); Desenvolvimento (2); Crescimento (2); Complicada (2); Competente na área; Sucesso; Aptidão; Curioso; Desempenho; Confusa; Conexão;
		ATUAÇÃO	Planejamento (35); Reflexão (11); Criação (6); Analisar (5); Resolver (4); Resultado (4); Auto avaliação (3); Resolução; Sistematizar; Saber fazer; Saber o que fazer; Saber conduzir; Resultados positivos; Rendimento; Bons resultados; Observação; Estratégia; Estrutura; Feedback; Produção; Dar subsídio; Questionar; Busca soluções; Resolve problemas; Organizador de ideias; Calcular; Calculo mental; Rapidez; Raciocínio; Razão; Aprimorar; Inovação; Praticidade; Comparar;
		FORMAÇÃO	Conhecimento (71); Formação (14); Aprender (12); Avaliação (12); Estudo (11); Pesquisa (10); Saber (7); Sabedoria (5); Inteligente (3); Clareza (2); Apropriação do conhecimento (2); Entendimento (2); Preparação (2); Atividade (2); Informação (2); Capacitado (2); Capacitação; Lógica; Formação crítica; Capacidade de conhecimento; Conhecedor; Oratória; Novos conhecimentos; Propriedade intelectual; Reaprender; Apropriação; Atualização; Busca de conhecimentos; Transcrever;
	AFETIVA	EMOCIONAL	Segurança (55); Escolha (28); Confiança (23); Dedicação (14); Atitude (13); Determinação (13); Equilíbrio (8); Amor (8); Autoconfiança (7); Valorização (7); Objetivo (6); Coragem (6); Motivação (5); Ousadia (4); Afetividade (4); Prazer (4); Autoria (3); Vocação (3); Envolvimento (2); Metas (2); Autocontrole (2); Sensibilidade (2); Interesse (2); Autocrítica (2); Bom senso (2); Opção (2); Buscar (2); Disposição (2); Doação (2); Autoestima (2); Força (2); Perspectiva (2); Amizade (2); Esperança (2); Seleção (2); Desejo; Admiração; Incentivo; Harmonia; Sonho; Alegria; Auto-organização; Coragem de errar; Elo; Enfrentar; Entusiasmo; Satisfação; Objetividade; Querer; Escolher com responsabilidade; Esforço; Subjetividade; Identificação; Aceitar o novo; Garra; Gostar; Acreditar; Perfeição; Se espera; Se deseja; Idealização;
		IDENTITÁRIA	Identidade (5); Resiliência (3); Seriedade (3); Humildade (2); Empatia (2); Tolerância (2); Proatividade (2); Tranquilidade (2); Reconhecimento (2); Autenticidade (2); Agilidade; Desenvoltura; Integridade; Irreverente; Lealdade; Paciência; Sinceridade; Credibilidade; Cumplicidade; Exemplo; Ser ele mesmo; Personalidade; Espontâneo; Versatilidade; Benevolência; Cautela; Persistência; Condições;

	PROFISSIONAL	GESTÃO	Profissionalismo (8); Executar (6); Gestão (4); Desafio (3); Espaço (3); Agilizar (2); Tempo (2); Coordenação (3); Professor (2); Diretor; Técnicos; Supervisão; Mobilidade escolar; Pontual; Criar critérios; Produtividade; Prioridade; Cumprimento; Promover; Importante (2); Fundamental; Indispensável; Necessidade; Não existe (4); Ausência; Utopia;
		PEDAGÓGICA	Domínio de conteúdo/conhecimento (7); Delimitar conteúdo (2); Liberdade de dar os conteúdos; Avançar conteúdos; Aplica conhecimento; Repassar conteúdo; Flexibilidade de conteúdo; Adequar conteúdos; Segurança no conteúdo; Sem currículo formal; Bases legais; Prática (9); Ensino (4); Metodologia (3); Currículo (3); Didática (3); Contrato didático (2); Liberdade de planejamento (2); Adequar planejamento; Re-planejar; Liberdade método utilizado; Escolha do livro (2); Livro; Organizar o seu trabalho (2); Segurança em atuar (2); Realizar projetos; Ensino-aprendizagem; Gerenciar suas aulas; Distribuição de tarefas; Liberdade para atuar; Liberdade de ensinar; Liberdade da prática; Liberdade para execução de atividades; Liberdade no desempenho das aulas; Livre pedagogia; Liberdade para trabalhar; Pedagogia da liberdade; Não engessado na atuação; Modifica a prática; Poder colocar em prática; Coerência pedagógica; Professor pesquisador (3); Formação continuada (2); Preparação teórica; Teorias; Leitura permanente; Ler e interpretar; Sala de aula (3); Autoridade em sala de aula (3); Dirigir sua sala de aula (2); Dono da sala de aula (2); Liberdade na sala (2); Domínio de classe; Controle na sala de aula; Ordem em sala; Conhecimento da turma; Apropriação da sala; Liderança em sala de aula; Mestre; Educador; Presença educativa; Formador de opinião; Liberdade docente; Realidade escolar; Escola; Aluno; Educado; Educação; Alunos melhores; Respeito ao aluno; Confiança da direção; Apoio dos pais; Gostar da profissão; Prazer em ensinar; Qualidade na educação;
		FINANCEIRA	Trabalho (11); Salário (2); Trabalho realizado; Empreender;

Fonte - Produção do autor

Quando trabalhamos com todo o campo semântico das representações de autonomia docente estamos trabalhando tanto com os elementos centrais como principalmente com os periféricos, que nos permitem uma apropriação mais individual dos temas.

Um olhar sobre todas as palavras e suas categorias evidencia que o caráter individual da autonomia cede espaço ao aspecto de troca de experiências, de construção pela formação, com ênfase dada nas práticas necessárias para a efetivação da autonomia docente. A exemplo das palavras *independência, individual, inciativa* que diminuíram sua frequência e das palavras *construção, cooperação, compartilhar* que pelo seu aumento nas associações podem demonstrar que a autonomia docente além de ser uma conquista individual, é uma conquista coletiva.

Percebemos que ao associar à autonomia docente nossos participantes colocam em relevo aspectos contextuais de sua ação e é por isso que daremos uma atenção à categoria intitulada **profissional,** mais especificamente a subcategoria **pedagógica**, que quando comparada às outras ganha um grande aumento de classificações, tanto em aumento de frequência quanto de palavras (novos sentidos). Mas antes, traremos algumas considerações sobre a presença de novos ou aumento na frequência de elementos nas demais categorias e também diminuição ou ausência de outros, que de certa forma nos ajudarão a compreender e que possivelmente estão atrelados aos elementos que compõem a categoria profissional.

Na categoria **Moral** na subcategoria **natureza**, há o aumento na frequência em relação à expressão autonomia, das palavras: *compromisso, comprometimento, ética, dignidade* e apesar da palavra direito reduzir a frequência, há a presença de palavras que o circunscrevem como: *direito de escolha, direito de expressão, direito de fazer, direito de resolução*. As palavras *liberdade, livre, livre escolha* tiveram a frequência reduzida. Na subcategoria moral **autônoma**, além da redução na frequência das palavras *independência* e *decisão*, conforme já anunciamos, *iniciativa* e *vontade própria*, também diminuíram e *individual, fazer só,* e *sozinho* não foram associadas. A subcategoria **heterônoma**, praticamente desaparece, ficando apenas a palavra *dependência*.

As palavras da categoria **Moral**, parecem agora enfatizar a atividade laboral do professor, que assume um compromisso ético e moral perante a sociedade. A liberdade que o ser humano tem para tomar suas decisões que foi tão evidenciada nas associações à autonomia, agora abre espaço a uma dimensão proveniente do papel de influência que o professor possui nas gerações que passam por suas mãos. As ações efetuadas e as decisões tomadas carregam o peso de uma responsabilidade social delegada ao professor. As consequências de suas atitudes e decisões implicam em todos os que sua prática venha a influenciar. Nesse sentido o compromisso e o comprometimento com a sua profissão se tornam mais evidentes.

Há talvez o indício de um clamor ao *direito de escolha* e ao *direito de fazer* que podem anunciar um cerceamento ou certas imposições e regulações do trabalho docente.

Na categoria **Social**, na subcategoria denominada **experiência humana**, alguns elementos são evidenciados como a *qualidade, socialização, experiência, disciplina* que parecem ratificar que a autonomia existe efetivamente quando há *mudança, transformação* e se vivencia na coletividade. Entendida como uma *visão de mundo* ou *do futuro*, a autonomia docente parece ser compreendida como processo, centrada em *experiências* e *relações*

interpessoais na busca por uma legitimidade do professor, da importância de sua ação e dessa profissão.

Na subcategoria **relações heterônomas** notamos uma diminuição na palavra *poder*, entretanto há o aparecimento da palavra *ser respeitado* que talvez venha denunciar uma falta de respeito ao professor que pode estar presente nas escolas. Não desconsideramos que também pode anunciar o aspecto do respeito unilateral. A palavra *controle* se mantém e ainda é complementada com os termos: *controle de atitude*, *controle da situação*, *controle das ações*. A presença de algumas palavras parecem evidenciar uma certa hierarquia que se estabelece na relação professor aluno ou na própria profissão que podem estar se referindo à possíveis imposições vindas de instancias que regulamentam a educação nacional. Parece existir uma ambiguidade nas palavras possibilitando a interpretação a partir de diferentes sentidos, como por exemplo que o professor é alguém que cobra ou é cobrado, que controla ou é controlado e que parecem estar se referindo a uma autonomia relativa da profissão, onde ora o professor é o dominante da situação e ora é alguém que é fiscalizado em sua ação.

Conforme Sacristán (2000) a ação docente transcorre dentro de uma instituição e, portanto, está inevitavelmente condicionada. O autor salienta as múltiplas interferências exteriores e controle sobre o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula. A ideia dos *limites* à autonomia docente e do *controle* a que está submetido são desenvolvidas por Sacristán (2000) e corroboradas por Contreras (2002) que lembram que a prática docente depende de decisões e escolhas individuais, mas que é regulada por normas coletivas institucionalizadas e adotadas por outros professores. Retomaremos essa discussão mais adiante, quando estivermos nos referindo à nossa categoria de análise denominada profissional.

Porém, a subcategoria **relações autônomas** pertencente à categoria social ganha mais espaço, *flexibilidade* e *construção*, bem como o conjunto das palavras nela categorizadas fortificam ainda mais a *solidariedade*, a *cooperação*, a *troca de experiência*, o *compartilhar* entendendo que o professor é um *mediador* e um *orientador*. Que na relação que se estabelece com o aluno ou com seus parceiros de profissão é essencial que prevaleça o sentimento de *equipe*, de *parceria*, de *companheirismo* em que *conduza* e *perceba o outro*. Afirma Freire (2002), quanto mais solidariedade entre professor e aluno no espaço educativo, mais aumenta a possibilidade de aprendizagem democrática na escola.

Na categoria **intelectual** que consideramos como uma organização da razão, a subcategoria **características** é marcada pelo aumento das palavras *competência*, *organização* e redução de *capacidade* e *maturidade*. As ações de um sujeito autônomo intelectualmente,

foram agrupadas na subcategoria **atuação**, onde percebemos que a palavra *planejamento* foi consideravelmente mais associada, e talvez seja esta a palavra que concretize a autonomia docente, pois está relacionada diretamente à elaboração de seu plano de trabalho. Para a sua concretização o professor *reflete, analisa* e *cria estratégias* na busca de *bons resultados*. Na subcategoria **formação** as palavras *conhecimento, formação, aprender, avaliação, estudo, pesquisa* tiveram aumento de frequência. Esta subcategoria também teve um aumento no conjunto de seus elementos que parecem se referir que a autonomia docente reflete a busca de conhecimentos que vão sustentar as escolhas e consequentemente resultar em mais *competência* no exercício profissional. De acordo com Contreras (2002) a competência profissional é uma das exigências para o exercício da docência.

Os aspetos referentes à categoria **afetiva** mais especificamente na subcategoria **emocional**, reduziram um pouco sua frequência, mas elementos como *amor, equilíbrio, afetividade, vocação, valorização* mostram que os professores remetem o caráter afetivo à profissão, associando à *dedicação*, ao *envolvimento*, à *disposição*, à *sensibilidade* em suas *atitudes*. As palavras que compõem esta categoria parecem se referir ao querer bem da própria prática educativa, da *alegria* necessária ao fazer docente, conforme defendido por Freire (2002). Segundo o autor

> é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários (FREIRE, 2002, p. 161).

A palavra *identidade* ganhou um pouco mais de força, juntamente com novos elementos que formam a subcategoria **identitária:** *seriedade, empatia, tolerância, reconhecimento* fazem parte do conjunto de associações que mantém ainda a *segurança, escolha* e *confiança* como a base da autonomia afetiva dos professores.

O conjunto das evocações dos professores nas categorias e suas subcategorias apresentadas até agora, parecem se aproximar tanto das propostas de Freire (2002) quanto de Contreras (2002) que vão se referir justamente a uma dimensão específica da autonomia, a profissional no ensino.

Ao discutir a ideia de coerência profissional, Freire (2002) indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce a autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém pode se contentar com uma maneira neutra de estar no

mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição. Enquanto presença, o professor não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Seu comprometimento faz com que revele aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Para ter segurança em sua prática, o professor deve estudar e preparar suas aulas. O esforço para atingir estas metas fornece a moral necessária para que o professor transpareça a segurança de seus conhecimentos e sua autoridade nos assuntos que vai ensinar. É ouvindo o aluno com paciência e criticamente que aprendemos a falar com ele. Aprendendo a escutar o educando, ouvindo suas dúvidas e seus receios, faz com que o docente aprenda a falar com ele.

A reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a formação permanente dos professores (FREIRE, 2002; CONTRERAS, 2002). Os educadores ao refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, modificam aquilo que acharem preciso, mas especialmente aperfeiçoam o trabalho, além de fazerem a cada dia a opção pelo melhor, com a certeza de que, se há tentativas, há esperanças e possibilidades de mudanças daquilo que em sua visão necessita mudar.

Voltando nosso olhar especificamente para a categoria de análise intitulada **profissional,** seus elementos se referem a aspectos do contexto onde se exige, se considera e se constrói a autonomia. Estamos falando da própria profissão de professor. As funções exercidas pelos professores e as relações estabelecidas com as normas institucionais, podem determinar e organizar o conteúdo das representações sociais por eles compartilhado.

As palavras aqui categorizadas nos ajudam a compreender e até mesmo ratificar as interpretações das categorias anteriores. Optamos por agrupar todas as palavras/expressões que necessariamente estavam se referindo à *realidade escolar*, mesmo que pudessem ser encaixadas nas categorias anteriores, para que tivéssemos exatamente a dimensão do sentido atribuído pelos professores nos ajudando a compreender seus enunciados. Esta categoria é apresentada no quadro 25.

Quadro 25 - Categoria Profissional.

PROFISSIONAL	GESTÃO	Profissionalismo (8); Executar (6); Gestão (4); Desafio (3); Espaço (3); Agilizar (2); Tempo (2); Coordenação (3); Professor (2); Diretor; Técnicos; Supervisão; Mobilidade escolar; Pontual; Criar critérios; Produtividade; Prioridade; Cumprimento; Promover; Importante (2); Fundamental; Indispensável; Necessidade; Não existe (4); Ausência; Utopia;
	PEDAGÓGICA	Domínio de conteúdo/conhecimento (7); Delimitar conteúdo (2); Liberdade de dar os conteúdos; Avançar conteúdos; Aplica conhecimento; Repassar conteúdo; Flexibilidade de conteúdo; Adequar conteúdos; Segurança no conteúdo; Sem currículo formal; Bases legais; Prática (9); Ensino (4); Metodologia (3); Currículo (3); Didática (3); Contrato didático (2); Liberdade de planejamento (2); Adequar planejamento; Re-planejar; Liberdade método utilizado; Escolha do livro (2); Livro; Organizar o seu trabalho (2); Segurança em atuar (2); Realizar projetos; Ensino-aprendizagem; Gerenciar suas aulas; Distribuição de tarefas; Liberdade para atuar; Liberdade de ensinar; Liberdade da prática; Liberdade para execução de atividades; Liberdade no desempenho das aulas; Livre pedagogia; Liberdade para trabalhar; Pedagogia da liberdade; Não engessado na atuação; Modifica a prática; Poder colocar em prática; Coerência pedagógica; Professor pesquisador (3); Formação continuada (2); Preparação teórica; Teorias; Leitura permanente; Ler e interpretar; Sala de aula (3); Autoridade em sala de aula (3); Dirigir sua sala de aula (2); Dono da sala de aula (2); Liberdade na sala (2); Domínio de classe; Controle na sala de aula; Ordem em sala; Conhecimento da turma; Apropriação da sala; Liderança em sala de aula; Mestre; Educador; Presença educativa; Formador de opinião; Liberdade docente; Realidade escolar; Escola; Aluno; Educado; Educação; Alunos melhores; Respeito ao aluno; Confiança da direção; Apoio dos pais; Gostar da profissão; Prazer em ensinar; Qualidade na educação;
	FINANCEIRA	Trabalho (11); Salário (2); Trabalho realizado; Empreender;

Fonte - Produção do autor.

Na subcategoria **financeira** temos categorizado o *trabalho* e o *empreender* que geram o salário responsável pelo sustento e sobrevivência.

Na subcategoria **gestão,** os elementos do fazer profissional mostram um aumento das palavras *profissionalismo, executar, gestão, agilizar, desafio.* São associados também cargos que podem ser ocupados no contexto escolar, como por exemplo: *coordenação, professor, diretor, técnicos, supervisão.*

Um conjunto de palavras anunciam que os participantes consideram a condição autônoma do professor *importante, indispensável, fundamental* e *necessária,* tratando-a como uma *prioridade.* A percepção do *espaço* destinado à autonomia dos atores que integram

determinado contexto vai depender exatamente das relações ali estabelecidas e de como a autonomia é construída. As palavras: *não existe*, *ausência* e *utopia,* quando associadas e compreendidas em conjunto com outras categorias colocam em evidência diferentes sentidos levando-nos a inferir que para alguns a autonomia docente é apenas uma utopia.

Resgatando a afirmação de Abric (1994a, 2000) de que as representações sociais são consensuais e ao mesmo tempo marcadas por fortes diferenças interindividuais, essas palavras podem demonstrar um aspecto de cerceamento da autonomia. A legislação apresenta um caráter ambíguo ao delegar aos professores liberdade no planejamento de suas atividades, mas ao mesmo tempo mantém o *controle* por meio de avaliações externas para o cumprimento das diretrizes, que pode gerar uma situação conflituosa.

Esse pensamento é exemplificado a partir de alguns protocolos em que os professores se posicionaram e ilustramos a seguir:

> *'Não existe na escola, ele pensa que tem autonomia, mas no fundo é só representação' (P 29);*
> *'Não existe autonomia docente, tiraram todos os nossos direitos e dignidades. Somos reféns deste sistema educacional' (P 409).*

Conforme Contreras (2002, p. 39) a necessidade do Estado de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população, leva a encontrar, portanto, modos de atuação no âmbito da instituição escolar, que dá lugar à participação como cidadão e à adaptação às necessidades concretas dos diretamente atingidos. Isso, afirma o autor transforma "a escola e o papel de seus agentes num espaço de relativa autonomia". Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nos quais cabem ações de resistência e organização em função de seus interesses individuais e coletivos, o que também ocasiona novos mecanismos de controle. Esse sentimento pode ser justificado nas palavras *não existe, ausência, utopia, desafio* e *executar* presentes nesta subcategoria e ainda, *regulada, limitado, burocracia* e *impotente* classificadas na subcategoria relações heterônomas.

Retomando a categoria **profissional**, na subcategoria **pedagógica** são recorrentes as palavras relacionadas a prática em sala de aula que trazem aspectos desde o *domínio de conteúdo*, de *formação continuada*, *de pesquisa*, e de *liberdade para a sua atuação*.

Buscamos a compreensão destas associações agrupando as palavras da subcategoria por seus sentidos.

Percebemos a importância dada ao *domínio dos conteúdos*, proporcionador da *segurança para atuar*. Além de dominar, a autonomia docente também está associada à

delimitação dos conteúdos a serem ensinados, bem como à forma que o professor *organiza seu trabalho*, sua *prática*, estando então relacionada à *metodologia*, ao *ensino* e ao *gerenciamento de suas aulas*. Seria então definida como *liberdade em seu planejamento* e *em sua atuação.* Ressaltando ainda a *formação continuada* e a *preparação teórica*. Enfim, para que o professor possa exercer sua autonomia ele precisa ser competente.

Outros elementos aqui categorizados se referem à *sala de aula*, ao *domínio da classe* em ter *autoridade em sala de aula*. Ao trabalho realizado na sala e a postura do professor perante seus alunos e a comunidade escolar.

Esses achados encontram respaldo nos resultados de Gauthier (2013) que a partir de seus estudos ressalta duas funções do trabalho docente: gestão da matéria e gestão da classe. As evocações dos professores parecem se referir a estas duas funções onde na gestão da matéria teríamos aspectos relativos ao ensino, o conjunto de operações organizadas para levar os alunos a aprender o conteúdo, a determinação de objetivos e as estratégias de ensino.

À gestão da classe, por sua vez, estaria relacionada a manutenção de uma ordem geral na sala, apoiando-se num conjunto de valores visando instaurar um ambiente para a aprendizagem. Esses valores afetam a natureza das intervenções junto ao grupo. A gestão da classe inclui também momentos com pais de alunos (GAUTHIER, 2013).

Sintetizando, poderíamos concluir que para os professores a autonomia docente se refere a dois momentos: aquele em que se planeja, escolhendo suas ações e os conteúdos estando mais relacionados aos aspectos cognitivos; aquele que se refere a aspectos mediativos, a forma de agir perante os alunos e seu posicionamento na dinâmica da sala de aula.

Acreditamos que em função de suas associações, de forma geral os professores se aproximam do modelo de profissional reflexivo descrito por Contreras (2002) onde 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 é guiada por valores educativos pessoalmente assumidos. Neste contexto a autonomia é concebida como “responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (IDEM, p. 192).

A seguir, veremos como as representações sociais de autonomia docente estão organizadas. Trabalhando com as palavras hierarquizadas pelos participantes, para identificar quais elementos são centrais em suas representações.

5.6.1 Organização interna das representações sociais de Autonomia Docente: sistema central e sistema periférico

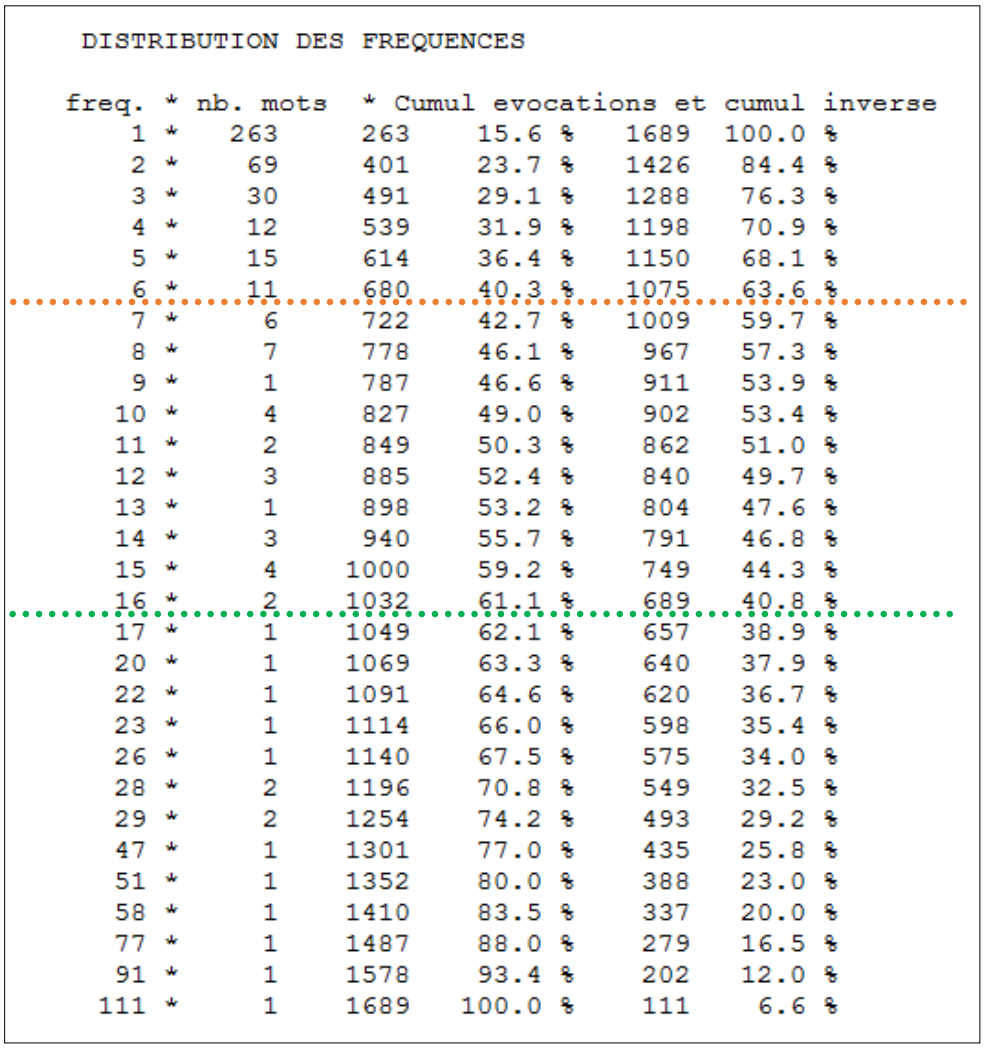
5.6.1.1 Saliência das representações sociais de Autonomia Docente

Para identificação da saliência das representações sociais, realizamos o cruzamento da frequência com a indicação de importância da palavra, bem como a média da ordem de evocação, com todas as palavras dos participantes que efetuaram a hierarquização (ABRIC, 2005).

Dos 421 professores, 355 realizaram a hierarquização, resultando em 1689 evocações das quais 448 palavras (26,5%) são diferentes. Levamos em consideração para análise do quadro das quatro casas, as 48 palavras que aparecem com frequência superior igual a 7, que constituem aproximadamente 11% das palavras diferentes e correspondem a 59,7% do total das evocações.

A figura 12 apresenta a lista de distribuição de frequências (*Rangmot.lst*) disponibilizada pelo programa *Rangmot* que compõe o Evoc. A partir dela foram identificadas as zonas de frequências simples e acumuladas das evocações, para partição do *corpus* de entrada na constituição do quadro dos quatro quadrantes.

Figura 12 - Distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas à expressão indutora autonomia docente.



DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul evocations	et cumul	inverse
1 *	263	263	15.6 %	1689 100.0 %
2 *	69	401	23.7 %	1426 84.4 %
3 *	30	491	29.1 %	1288 76.3 %
4 *	12	539	31.9 %	1198 70.9 %
5 *	15	614	36.4 %	1150 68.1 %
6 *	11	680	40.3 %	1075 63.6 %
7 *	6	722	42.7 %	1009 59.7 %
8 *	7	778	46.1 %	967 57.3 %
9 *	1	787	46.6 %	911 53.9 %
10 *	4	827	49.0 %	902 53.4 %
11 *	2	849	50.3 %	862 51.0 %
12 *	3	885	52.4 %	840 49.7 %
13 *	1	898	53.2 %	804 47.6 %
14 *	3	940	55.7 %	791 46.8 %
15 *	4	1000	59.2 %	749 44.3 %
16 *	2	1032	61.1 %	689 40.8 %
17 *	1	1049	62.1 %	657 38.9 %
20 *	1	1069	63.3 %	640 37.9 %
22 *	1	1091	64.6 %	620 36.7 %
23 *	1	1114	66.0 %	598 35.4 %
26 *	1	1140	67.5 %	575 34.0 %
28 *	2	1196	70.8 %	549 32.5 %
29 *	2	1254	74.2 %	493 29.2 %
47 *	1	1301	77.0 %	435 25.8 %
51 *	1	1352	80.0 %	388 23.0 %
58 *	1	1410	83.5 %	337 20.0 %
77 *	1	1487	88.0 %	279 16.5 %
91 *	1	1578	93.4 %	202 12.0 %
111 *	1	1689	100.0 %	111 6.6 %

Fonte - Produção do autor, a partir do *software* Evoc – versão 2003.

Podemos encontrar na figura 12 a distribuição das frequências, temos 263 palavras que apareceram apenas 1 vez e uma só que apareceu 111 vezes. Destacamos que para esta expressão indutora houve mais dispersão nos dados onde ao contrário das associações ao termo indutor autonomia a palavra *liberdade* foi agora evocada 111 vezes (6,6%) enquanto que 263 palavras (15,6%) foram evocadas apenas 1 vez. Também podemos perceber um aumento no número de palavras diferentes que para autonomia foram 355 e para autonomia do professor 448 (esse total pode ser adquirido pela soma da segunda coluna).

Identificamos as três zonas de frequência a partir das duas primeiras colunas da figura 12: uma zona onde as palavras são muito pouco numerosas (=1 e 2) para a frequência de 17 a 111; uma zona onde as palavras são pouco numerosas para uma mesma frequência (de 7 a 16); e também a zona onde as palavras são muito numerosas para uma mesma frequência (de

1 a 6). Podemos conhecer pelas duas distribuições acumuladas nas colunas 3, 4, 5 e 6 a importância de cada uma das zonas de frequência.

A zona de 17 a 111 representa 38,9% das evocações (nb = 657); a zona de 1 a 6 representa 40,3% das evocações (nb = 680). A zona de 1 a 6 será desconsiderada na análise.

Com base nesse detalhamento, foi possível estabelecer, a frequência mínima igual a 7 (59,7%, nb 1009). A primeira partição (para frequência mínima) está representada com uma linha vermelha na figura 12.

Consideramos para a frequência intermediária as palavras que são muito pouco numerosas para uma mesma frequência (de 17 a 111) que representa 38,9% (nb 657). Essa segunda partição está demarcada pela linha verde na figura 12 que estabelece 17 como frequência intermediária para composição do quadro '*ranking versus* frequência'.

No quadro 26, apresentamos os elementos que compõem os quadrantes gerados pelo Evoc 2003, trabalhamos com frequência mínima 7 (59,7%), frequência intermediária 17 (38,9%) e *ranking* de ordem média de evocação 2,9 (OME).

Quadro 26 - Estrutura das representações sociais de autonomia docente.

	IMPORTÂNCIA *Ranking* < 2,9	**IMPORTÂNCIA** *Ranking* ≥ 2,9
FREQUÊNCIA ≥ 17	**Casa 1 - Elementos Centrais**	**Casa 2 – 1ª Periferia**
	58 Conhecimento (1,87) 28 Planejamento (2,39) 23 Escolha (2,47) 111 Liberdade (2,52) 91 Responsabilidade (2,52) 29 Liderança (2,58) 17 Capacidade (2,64) 29 Competência (2,65) 77 Compromisso (2,74) 28 Decisão (2,89)	47 Segurança (2,93) 51 Respeito (2,98) 26 Independência (3,11) 22 Criatividade (3,31) 20 Confiança (3,55)
FREQUÊNCIA ≥ 7 e ≤ 16	**Casa 3 – Zona de Contraste**	**Casa 4 – 2ª Periferia**
	14 Formação (2,28) 08 Equilíbrio (2,37) 07 Amor (2,42) 08 Realização (2,50) 12 Consciência (2,58) 08 Estudo (2,62) 07 Direcionamento (2,71) 15 Disciplina (2,73) 08 Reflexão (2,75) 09 Comprometimento (2,77) 10 Criticidade (2,80)	11 Domínio (3,00) 07 Saber (3,00) 14 Autoridade (3,07) 08 Pesquisa (3,12) 16 Ação (3,12) 15 Participação (3,20) 14 Direito (3,21) 15 Flexibilidade (3,26) 10 Aprender (3,20) 08 Prática (3,25) 10 Determinação (3,30) 16 Organização (3,37) 12 Democracia (3,33) 13 Dedicação (3,38) 15 Poder (3,40) 07 Fazer (3,42) 11 Avaliação (3,45) 08 Trabalho (3,50) 07 Compreensão (3,71) 12 Atitude (3,75) 10 Construção (3,50) 07 Interação (4,00)

Fonte - Produção do autor, a partir do *software* Evoc – versão 2003.
Legenda - A numeração que precede a palavra evocada indica a sua frequência de aparição.
A numeração entre parênteses após a palavra indica seu *ranking* de ordem média de evocação (OME).

A análise do quadro 26 nos mostra que algumas palavras modificaram sua posição nos quadrantes em relação à autonomia. O quadrante do alto à esquerda sugere que os elementos centrais das representações sociais de autonomia docente possivelmente são *conhecimento, planejamento, escolha, liberdade, responsabilidade, liderança, capacidade, competência, compromisso, decisão*.

Pela ordem de importância fica nítida a ênfase dada ao conhecimento, ao planejar e a escolha. Vemos que é pelo *conhecimento* e nas *escolhas* para construção do *planejamento* que a autonomia do professor ganha sentido. Parece que o planejar é associado no intuito de nortear as ações, na tomada de *decisões* e principalmente na *capacidade* de *escolher* seus caminhos. Notamos ainda que *liberdade* e *responsabilidade*, palavras estas mais frequentes

nas associações, também estão compondo este primeiro quadrante juntamente com *liderança*, *competência* e *compromisso.*

Chama-nos atenção que a palavra *independência* ocupa lugar agora na 1ª periferia estruturada na casa 2 assim como *segurança* que se juntam ao *respeito, criatividade* e *confiança* na concretização da autonomia docente.

Na zona de contraste, casa 3, as palavras nela presentes parecem complementar que para planejar o trabalho pedagógico são necessários *formação, estudo, reflexão, comprometimento* e *criticidade*. Podemos considerar que estes são os pilares que visam um *equilíbrio* na liberdade na ação que busca em bases científicas um direcionamento para realização de um trabalho consciente. Para tanto essa busca efetiva no trabalho docente parece ter também como fundamento o *amor* pela profissão.

A casa 4, quadrante no lado direito inferior, traz os elementos que por estarem mais distantes do núcleo ilustram ou justificam a concretização da significação da representação (ABRIC, 1994a). As palavras se referem às *ações,* ao *fazer* docente. Parece elencar que critérios devem estar presentes numa prática autônoma como a *pesquisa, organização, avaliação,* a *compreensão,* a *flexibilidade.*

O objetivo da *prática* docente é que os alunos *aprendam,* partindo do princípio que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve *organizar* o *trabalho* de modo que proporcione ao aluno a *participação,* a *construção,* a *interação*. Contreras (2002, p. 197) afirma que "a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem".

O *poder* e o *domínio* são mencionados, não podemos desconsiderar as suas presenças, mas talvez estas palavras sejam mencionadas se referindo à *autoridade* do professor que perante o grupo de alunos deve ser exercida.

A partir da composição dos quadrantes verificamos que no sistema central parecem coexistir elementos funcionais associados às características descritivas e a inscrição do objeto nas práticas do professor e elementos normativos ligados aos sistemas de valores dos professores que definem os princípios fundamentais em torno dos quais são geradas as representações sociais de autonomia docente.

Neste sentido, observamos que de forma geral, o sistema periférico aborda elementos que realçam a efetivação do planejamento e o compromisso do professor, pela construção do conhecimento e a interação social. Onde a formação aliada a reflexão sobre sua prática parece

constituir a base de sua competência profissional. Sem entretanto, desconsiderar o amor pela profissão.

A seguir apresentaremos as dimensões mais evidenciadas pelos professores.

5.6.1.2 A evidência dos elementos centrais: dimensões mais relacionadas à autonomia docente

Buscando compreender as evidencias e qual dimensão poderia ser fundamental nas representações sociais de autonomia docente compartilhadas pelos participantes, apresentamos no quadro 27 as palavras associadas e classificadas nas categorias bem como sua frequência de aparição. Temos a presença das nossas 5 categorias gerais, mas elas não apresentam todas as subcategorias.

Quadro 27 - Categorização das palavras com frequência maior igual a 7.

Categoria		Subcategoria	Palavras	QT.
AUTONOMIA DOCENTE	**MORAL**	NATUREZA	Liberdade (111); Responsabilidade (91); Compromisso (77); Respeito (51); Direito (14); Comprometimento (9);	407
		AUTÔNOMA	Decisão (28); Independência (26);	
	SOCIAL	EXPERIÊNCIA HUMANA	Liderança (29); Autoridade (14); Disciplina (15); Realização (8); Ação (16); Fazer (7);	188
		RELAÇÕES HETERÔNOMAS	Poder (15); Domínio (11);	
		RELAÇÕES AUTÔNOMAS	Flexibilidade (15); Participação (15); Democracia (12); Construção (10); Direcionamento (7); Compreensão (7); Interação (7);	
	INTELECTUAL	CARACTERÍSTICAS	Competência (29); Criatividade (22); Capacidade (17); Organização (16); Consciência (12); Criticidade (10);	258
		ATUAÇÃO	Planejamento (28); Reflexão (8);	
		FORMAÇÃO	Conhecimento (58); Formação (14); Avaliação (11); Aprender (10); Estudo (8); Pesquisa (8); Saber (7);	
	AFETIVA	EMOCIONAL	Segurança (47); Escolha (23); Confiança (20); Dedicação (13); Atitude (12); Determinação (10); Equilíbrio (8); Amor (7);	140
	PROFISSIONAL	PEDAGÓGICA	Prática (8)	16
		FINANCEIRA	Trabalho (8);	
Palavras diferentes 48 / Total de evocações 1009				

Fonte - Produção do autor.

Ao categorizar as palavras que foram estudadas na organização dos conteúdos percebemos que a dimensão **Moral** é predominante totalizando 40,3% das palavras. No entanto, a categoria **Intelectual** ocupa a segunda posição com 25,5%. Estas são as duas categorias que abrigam as palavras mais frequentes. A categoria **Social** com 18,6%, **Afetiva** com 13,8% e **Profissional** com 1% (0,9).

Percebemos um aumento na ênfase dada à categoria intelectual nas associações ao termo indutor autonomia docente, o que de fato não é surpreendente. Bem como na categoria social principalmente na subcategoria relações autônomas. A categoria emocional parece refletir que o equilíbrio a dedicação, e ainda o amor devem ser uma constante nesta profissão.

Procedendo a uma análise temática de categorização dos termos de cada casa será possível apreciar e caracterizar cada quadrante. Assim, as palavras dos quadrantes foram complementadas pelas categorias conforme o quadro 28.

Quadro 28 - Categorias dos elementos estruturais referentes à autonomia docente.

CATEGORIAS	
Casa 1 – Elementos Centrais	**Casa 2 - 1ª Periferia**
Intelectual-Característica (Conhecimento) Intelectual-Atuação (Planejamento) Afetiva-Emocional (Escolha) Moral – Natureza (Liberdade) Moral – Natureza (Responsabilidade) Social-Experiência Humana (Liderança) Intelectual-Característica (Capacidade) Intelectual-Característica (Competência) Moral – Natureza (Compromisso) Moral – Autônoma (Decisão)	Afetiva-Emocional (Segurança) Moral – Natureza (Respeito) Moral – Autônoma (Independência) Intelectual-Característica (Criatividade) Afetiva-Emocional (Confiança)
Casa 3 – Zona de contraste	**Casa 4 – 2ª Periferia**
Intelectual-Formação (Formação) Afetiva-Emocional (Equilíbrio) Afetiva-Emocional (Amor) Social-Experiência Humana (Realização) Intelectual-Característica (Consciência) Intelectual-Formação (Estudo) Social-Relações Autônomas (Direcionamento) Social-Experiência Humana (Disciplina) Intelectual-Formação (Reflexão) Moral – Natureza (Comprometimento) Intelectual-Característica (Criticidade)	Social-Relações Heterônomas (Domínio) Intelectual-Formação (Saber) Social-Experiência Humana (Autoridade) Intelectual-Formação (Pesquisa) Social-Experiência Humana (Ação) Social-Relações Autônomas (Participação) Moral – Natureza (Direito) Social-Relações Autônomas (Flexibilidade) Intelectual-Formação (Aprender) Profissional-Pedagógica (Prática) Afetiva-Emocional (Determinação) Intelectual-Atuação (Organização) Social-Relações Autônomas (Democracia) Afetiva-Emocional (Dedicação) Social-Relações Heterônomas (Poder) Social-Experiência Humana (Fazer) Intelectual-Formação (Avaliação) Profissional-Financeira (Trabalho) Afetiva-Emocional (Compreensão) Afetiva-Emocional (Atitude) Social-Relações Autônomas (Construção) Social-Relações Autônomas (Interação)

Fonte - Produção do autor.

No intuito de evidenciar os temas, elaboramos o quadro 29 a seguir, para considerar o índice de comparecimento comparando os quadrantes.

Quadro 29 - Frequência das categorias por quadrantes.

CATEGORIAS e SUBCATEGORIAS		ELEMENTOS CENTRAIS	1ª PERIFERIA	ZONA DE CONTRASTE	2ª PERIFERIA	Total
MORAL	Natureza	3	1	1	1	**6**
	Autônoma	1	1	-	-	**2**
SOCIAL	Experiência Humana	1	-	2	3	**6**
	Relações Autônomas	-	-	1	5	**6**
	Relações Heterônomas	-	-	-	2	**2**
INTELECTUAL	Característica	3	1	2	-	**6**
	Atuação	1	-	-	1	**2**
	Formação	-	-	3	4	**7**
AFETIVA-EMOCIONAL		1	2	2	4	**9**
PROFISSIONAL	Financeira	-	-	-	1	**1**
	Pedagógica	-	-	-	1	**1**
Total		**10**	**5**	**11**	**22**	**48**

Fonte - Produção do autor.

Assim como para autonomia, o quadro 29 coloca em relevo que os elementos das representações sociais de autonomia docente não estão estruturados em apenas um tema no seu núcleo e os demais em sua periferia. Fica evidenciada a fragmentação das categorias pelo conteúdo das representações sociais. As categorias Moral-Natureza, Intelectual-Característica e Afetiva-Emocional estão em todos os quadrantes.

Em função desta organização, acreditamos que os professores consideram que o intelectual por meio do conhecimento e do planejamento, é fundamentalmente importante para o exercício de sua autonomia. Seu compromisso com a comunidade e sua obrigação moral é guiada por valores educativos assumidos. Neste contexto a autonomia docente é também concebida como responsabilidade moral e responsabilidade social. O professor deve ter capacidade para resolver criticamente as situações e realização prática das pretensões educativas.

É ratificado o pensamento de que a autonomia docente se refere ao momento que se planeja, escolhendo suas ações e os conteúdos; e a aspectos mediativos, a forma de agir perante os alunos e seu posicionamento na dinâmica da sala de aula, que reflete a representação social de autonomia a ser construída como um ideal pedagógico na formação dos alunos.

De acordo com Contreras (2002) a construção da própria autonomia profissional, não pode estar desvinculada da construção de valores e práticas de cooperação. “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (IDEM, p. 198).

A análise dos quadrantes, bem como a categorização das palavras que os compuseram nos mostrou que existem temas nestas representações sociais que são consensuais caracterizando o sistema central, mas também a existência de alguns elementos menos recorrentes e que parecem ser essenciais para determinados grupos de professores.

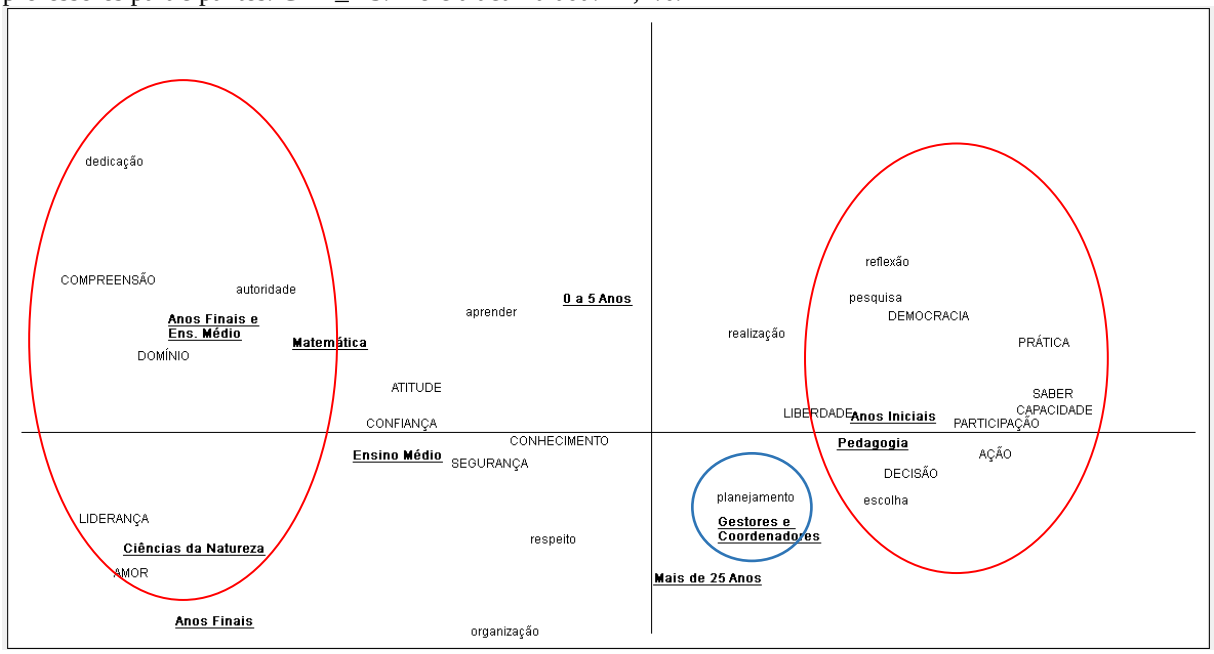
A seguir buscaremos identificar as diferenças entre as representações de autonomia docente em relação às características dos sujeitos, a partir da análise fatorial de correspondência (AFC) efetuada com o auxílio do *software* Trideux.

5.6.1.2.1 Diferenças entre as representações sociais de autonomia docente compartilhadas pelos professores e suas relações com os seus perfis: análise fatorial de correspondência

Apresentamos na figura 13 o plano fatorial que foi construído com a intenção de buscar a correspondência entre as palavras associadas e o perfil de seus evocadores. A partir desta perspectiva também poderemos verificar se há alguma especificidade na representação de autonomia docente em relação à autonomia.

Para a construção e interpretação do plano mantivemos as mesmas variáveis do plano elaborado para autonomia: a formação (nível e área), etapa de atuação dos professores e tempo de experiência profissional.

Figura 13 - Plano fatorial das palavras associadas à expressão autonomia docente com frequência superior ou igual a 7 e as variáveis projetadas: etapa de atuação, área de formação e tempo de atuação profissional dos professores participantes. CPF ≥ 15. Inércia acumulada: 47,1%.



Fonte - Produção do autor, gerado pelo *software* Trideux.
As palavras em maiúsculo pertencem ao Fator 1 e em minúsculo ao Fator 2. Em negrito e sublinhado destacamos as variáveis.

A leitura do plano nos revela que permanece a oposição nas representações entre os professores formados em Pedagogia, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (lado direito) e os professores da área de Matemática e Ciências da Natureza que atuam nos Anos Finais e no Ensino Médio (lado esquerdo), destacamos estas oposições com círculos vermelhos.

O lado direito do gráfico ratifica a autonomia como uma *ação,* concretizando-se na autonomia docente por meio de uma *prática democrática*, que exige *reflexão*, *pesquisa* e *saber*. Esse grupo de palavras parece evidenciar que a autonomia docente traz os elementos de uma autonomia que se constrói nas relações. Vemos a ênfase dada pelos professores formados em Pedagogia à prática reflexiva, onde por meio da *reflexão* e da *pesquisa* se adquire a *capacidade* de *agir*, de *participar* e *decidir*.

Em oposição temos no lado esquerdo do plano as características e condições para o exercício da autonomia docente. A *liderança* aparece como uma característica central na concretização da autonomia docente que agrega a ela aspectos afetivos como *dedicação, compreensão, amor* e também aspectos sociais como *domínio* e *autoridade*.

Fica mais uma vez evidente os distintos sentidos também relacionados à autonomia docente que trazem o aspecto contextual dos sujeitos, sendo orientados pelas áreas de formação e a etapa onde ocorre sua atuação.

Próximo aos professores do Ensino Médio notamos os elementos *conhecimento*, *segurança*, *confiança* e *atitude*. Isso nos leva a inferir a preocupação dos professores que atuam nesta etapa de ensino de se sentir confiante e seguro em relação ao trabalho efetuado ou ainda que ao se trabalhar com adolescentes deve-se ter como base a confiança. Afirma Freire (2002), para ter segurança em sua prática, o professor deve estudar e preparar suas aulas, deve se esforçar para estar à altura de sua profissão. O esforço para atingir estas metas fornece a moral necessária para que o professor transpareça a segurança de seus conhecimentos e sua autoridade nos assuntos que vai ensinar.

O elemento *amor* que está próximo dos professores formados em Ciências da Natureza e que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode estar tanto se referindo ao amor pela profissão, quanto o amor pela área de formação. Vemos este resultado com uma certa surpresa.

Um aspecto que nos chama atenção é a aproximação de um elemento que compõe o sistema central da autonomia docente que é o *planejamento*, ao grupo de professores que no momento atuam em cargos administrativos, seja de gestão ou coordenação (destacado pelo círculo azul na figura 13). Neste sentido, o planejamento parece estar sendo visto como um instrumento que orienta as ações e tomada de decisões em relação a toda estrutura escolar. Este também foi um achado encontrado por Diniz (2010), que o planejamento foi mais evidenciado pelos professores coordenadores.

Enfim, sublinhamos que efetuar diferentes momentos de análise, como por exemplo este último da análise fatorial de correspondência, aplicado para ambas as expressões indutoras (Autonomia; Autonomia Docente), nos permitiu um certo retorno ainda que de forma quantitativa, às características dos participantes mapeando as diferenças nas representações, que pelo contexto de atuação dos professores se modulam.

A seguir, salientaremos algumas especificidades relacionadas a autonomia e autonomia docente, realizando uma breve comparação na estrutura do conteúdo destas duas representações.

5.7 Autonomia e Autonomia docente: comparando a estrutura

No quadro 30 realizamos uma comparação estrutural entre os dois termos indutores para que pudéssemos tornar evidente se existe diferença entre a estrutura dessas representações sociais e quais relações podemos encontrar entre elas. Colorimos as palavras de acordo com a categoria a que pertencem (Moral – laranja; Social – verde; Intelectual – azul; Afetiva – vermelho; Profissional – rosa).

Quadro 30 - Estruturas referentes a Autonomia e Autonomia Docente

	AUTONOMIA	AUTONOMIA DOCENTE
ELEMENTOS CENTRAIS	Liberdade Independência Responsabilidade Conhecimento Decisão Segurança Capacidade Liderança	Conhecimento Planejamento Escolha Liberdade Responsabilidade Liderança Capacidade Competência Compromisso Decisão
1ª PERIFERIA	Escolha Compromisso Confiança Respeito Poder Criatividade	Segurança Respeito Independência Criatividade Confiança
ZONA DE CONTRASTE	Liberdade de expressão Iniciativa Cidadania Poder de decisão Democracia Determinação Competência Maturidade Realização Autoridade Atitude	Formação Equilíbrio Amor Realização Consciência Estudo Direcionamento Disciplina Reflexão Comprometimento Criticidade
2ª PERIFERIA	Flexibilidade Planejamento Direito Ação Consciência Dedicação Livre Trabalho Organização Participação Domínio	Domínio Saber Autoridade Pesquisa Ação Participação Direito Flexibilidade Aprender Prática Determinação Organização Democracia Dedicação Poder Fazer Avaliação Trabalho Compreensão Atitude Construção Interação

Fonte – Produção do autor.
Legenda – A cor da palavra indica a categoria a que pertence: Moral (Laranja); Social (Verde); Intelectual (azul); Afetiva (Vermelha); Profissional (Rosa).

O quadro 30 deixa evidente que algumas palavras mudam de lugar na estrutura da representação, consideramos que esses ajustes ou modificações justamente ocorrem em função da dimensão pedagógica atribuída à função docente. Percebemos que no sistema central de autonomia docente acontece um aumento de elementos ligados ao intelectual, caracterizando a formação necessária para a consolidação desta profissão.

A análise dessas estruturas parece trazer aquilo que Abric (2003) chama de representações encaixadas (*enclosed representations*), que mantém entre elas uma relação de encaixe. Para tanto, consideramos que elas mantêm entre si uma relação particular, de hierarquia e de dependência. Segundo o autor em função desta relação de encaixe, os elementos que ora eram normativos associados à uma expressão, tornam-se funcionais associados à outra.

Com efeito, a representação social de autonomia docente é dependente da representação social de autonomia. Os elementos novos que aparecem no sistema central do objeto encaixado são de natureza funcional – que estão relacionados à realização da tarefa - (*planejamento, escolha, competência e compromisso*) e determina a especificidade da autonomia docente, pela dimensão pedagógica e responsabilidade social assumida. Nesse sentido, percebemos que referente à autonomia docente, foram privilegiados na sua representação os elementos diretamente percebidos como pertinentes para a eficácia da ação do professor, possuindo uma finalidade operatória (ABRIC, 1987, 2003). Além disso, estes elementos já existiam na representação social de autonomia como elementos periféricos.

Afirma Abric (2003) que as representações encaixadas têm a característica de se referir ao mesmo tipo de valor (aquele que encontramos como elementos normativos – *liberdade* e *responsabilidade*).

As palavras independência e segurança que pertencem ao sistema central de autonomia, passam a pertencer à primeira periferia de autonomia docente. Podemos inferir que na autonomia docente a independência do sujeito deixa de ser evidente porque sua ação transcorre em uma instituição e sofre múltiplas interferências exteriores (SACRISTÁN, 2000), bem como há objetivos educativos comuns a cumprir e normas coletivas institucionalizadas (CONTRERAS, 2002). Portanto, o trabalho do professor se mantém em um equilíbrio entre a *independência* de juízo e a *responsabilidade social* assumida, e é evidenciada pelo *compromisso* sublinhado no sistema central da representação. Entra nesse meio o implicativo das relações que são estabelecidas. Relações institucionais, relações com outros professores (colegas de profissão) e relações com os alunos.

Destacamos que este último momento, em que buscamos colocar lado a lado a estrutura das representações sociais de autonomia e autonomia docente, ratifica nossos achados anteriores e clarifica, de certo modo, as construções encontradas em etapas anteriores no que se refere e essas representações e como elas podem orientar a prática.

A especificidade da profissão fomenta algumas diferenças na estrutura da representação social de autonomia docente, mas a mesma reflete a representação social de autonomia que influencia na prática também como um fim pedagógico.

Dessa forma, tomaremos como referência para observação e análise das práticas docentes com vistas a relacionar ao uso das tecnologias da informação e comunicação os elementos centrais que compõem as representações sociais de autonomia. Veremos como esses elementos refletem na prática do professor e em que medida o uso de recursos tecnológicos se relaciona com o desenvolvimento da autonomia. Este será o foco do estudo 2 apresentado no próximo capítulo.

6 ESTUDO 2 - PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

O objetivo deste estudo é responder aos questionamentos presentes em nossa pesquisa, no que se refere ao uso das tecnologias no ambiente escolar e sua contribuição ao desenvolvimento da autonomia. Tivemos como participantes 12 professores de 4 instituições públicas do Recife-PE que atendem a diferentes etapas de ensino.

Focamos especificamente na prática do professor, por meio de observações, questionários e entrevistas, com vistas a identificar as possíveis relações existentes entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula.

A seguir apresentaremos o quantitativo de participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados para a efetivação deste estudo, bem como a discussão dos resultados.

6.1 Participantes

Participaram do segundo estudo 12 professores que atuam em 4 instituições públicas da cidade do Recife, sendo 3 municipais e 1 estadual.

A opção por estas instituições ocorreu em função de terem participado da coleta de dados do estudo anterior e também para que pudéssemos observar professores de diferentes etapas de ensino. No entanto, os professores participantes deste estudo não foram os mesmos que participaram do estudo 1.

O principal critério para a escolha dessas escolas foi que tivessem recursos tecnológicos como *laptops* educacionais (PROUCA), *tablets*, *datashow* e que estes recursos fossem utilizados em sala de aula. Algumas informações sobre a presença dessas ferramentas tecnológicas foram adquiridas por levantamento direto na instituição, sendo que as informações referentes à entrega dos *tablets* foram cedidas pelas secretarias Estadual e Municipal de Educação do Recife. Por exemplo, acompanhamos o calendário de entrega nas instituições que seriam contempladas pela prefeitura do Recife (que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental) e realizamos a observação imediata à entrega nas instituições que segundo nosso controle haviam participado do primeiro estudo da nossa investigação. Salientamos que das quatro instituições, em duas os professores e alunos já utilizavam *laptops*

e *tablets* há mais tempo (instituição A e C), e em duas o *tablet* era uma novidade na realidade escolar (instituição B e D).

Em relação aos professores participantes, os mesmos foram indicados pelos responsáveis da escola na pessoa da gestão, coordenação e também pelos alunos, como professores que frequentemente usavam recursos tecnológicos em sua prática, participando então os professores contatados que se disponibilizaram a colaborar.

6.2 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

6.2.1 Observação da prática docente

Uma das formas de coleta de dados neste estudo foi a observação visando obter informações sobre em que medida o uso das tecnologias na prática docente se relaciona com o desenvolvimento da autonomia.

A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva, não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão (LAVILLE; DIONNE,1999).

Partindo da premissa de que as representações sociais são instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação de condutas; as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores podem ser consideradas como meios a partir dos quais elas estruturam seu comportamento de ensino e aprendizagem. Representar algo permite ao sujeito um comportamento em relação ao objeto representado, tanto ressignificando-o como legitimando-o.

Segundo Danna e Matos (2011) ao utilizar a observação como coleta de dados, devemos tomar decisões em relação ao que será observado, a frequência e como será registrado. Essas não são escolhas arbitrárias do pesquisador, são feitas com base no objetivo do estudo, principal critério utilizado por ele.

Delineando as pretensões com a observação, o pesquisador se prepara para realizar o que Vianna (2007) define como observação seletiva que se refere a elementos determinados em função do problema de pesquisa.

Um de nossos critérios para a observação das atividades docentes era que as tecnologias estivessem presentes. Destacamos que a realização desta etapa de observação aconteceu após a finalização do estudo das representações sociais de autonomia (estudo 1) que nos forneceu indicadores para o direcionamento das observações efetuadas.

Planejamos nossas observações de modo que pudéssemos acompanhar no decorrer de determinado período as aulas ministradas pelos professores. O acesso à escola, bem como todas as observações foram autorizadas pelo gestor e ainda pelo professor conforme carta de anuência e termos de consentimentos (Apêndice G).

As observações foram registradas em diário de campo[31] e também, a partir de fotografias, devidamente autorizadas por professores e alunos que estavam compondo o momento registrado. Assumimos o compromisso de que os registros fotográficos não seriam divulgados, ou seja, não identificariam os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas auxiliariam no momento de análise. Portanto, não apresentamos em nosso texto os registros fotográficos em que os alunos ou professores aparecem com o intuito de resguardar sua identidade.

Após as devidas autorizações por parte da direção e o contato com os professores, agendamos os horários e as aulas que seriam observadas, uma vez que o critério de escolha do professor era que as tecnologias fossem utilizadas em sua(s) aula(s) como recurso didático. Salientamos que com alguns professores, a partir da autorização do diretor para a realização da pesquisa na escola, realizamos a observação de sua aula sem agendamento prévio, pois ao serem contatados informaram que naquele momento iriam trabalhar com tecnologias e autorizaram a observação. Ao fim do horário eram agendadas novas aulas para que pudéssemos acompanhar.

Como o foco principal era o trabalho do professor, muitas vezes, em função da disciplina ou etapa de atuação que leciona, tivemos a oportunidade de acompanhar as ações em diferentes turmas, desde o início ao final da aula.

A pesquisadora era apresentada aos alunos pelo próprio professor, como alguém que estava ali para acompanhar o seu trabalho. Não percebemos inibição por parte dos alunos, nos posicionamos de forma que a nossa presença não viesse a prejudicar a rotina e a dinâmica da aula. Com o passar das observações os alunos vinham mostrar suas atividades, faziam questão que participássemos de algumas apresentações e mantinham diálogo nos corredores da instituição. Podemos considerar que nos integramos no cotidiano das instituições estudadas e assim realizamos observação participante partindo do princípio que nesta forma de observação, o pesquisador participa da vida cotidiana do grupo ou instituição que estuda. Observa seus sujeitos para ver as situações com que elas se deparam e normalmente como se comportam frente a elas (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Tivemos a oportunidade de conviver

[31] O diário de campo é um caderno organizado pelo pesquisador que deve ser levado durante o período de coleta para registrar suas impressões a partir das verbalizações e ações realizadas pelos participantes. O pesquisador registra dados e fatos que posteriormente serão analisados (ARRUDA, 2005).

com os professores na sala dos professores e também de conviver com os alunos em diferentes espaços da escola, realizando anotações sobre esses momentos. Conversamos com os alunos em momentos informais, sobre o uso dos recursos por eles, em especial do *tablet* que era uma novidade na realidade escolar.

Para os registros da prática docente, organizamos nossos protocolos no diário de campo de modo que as observações especificamente das aulas de cada professor ficassem sequenciais, informando a instituição (A, B, C ou D), o número da observação, como por exemplo observação 1, observação 2 (para cada professor) o tempo de cada sessão[32] e os registros cursivos e contínuos sobre eventos ou comportamentos (VIANNA, 2007). Nesses registros, descrevíamos itens relativos a dois conjuntos de informações, a saber: a) identificação das condições em que a observação ocorre, incluindo especificações da turma, quantidade de alunos, o tema da aula, os recursos tecnológicos utilizados; b) registros da atividade geral e eventos ambientais (DANNA; MATOS, 2011), a atividade proposta pelo professor, bem como a 'resposta' dos alunos para a realização da atividade. Ainda, as situações e as mudanças que ocorrem no ambiente durante a observação, por exemplo, quando os alunos se reuniam para trabalhar em conjunto com um recurso. Para tanto, seguimos ainda as recomendações de Minayo (2000) de que devem constar no diário de campo, registros tais como: diálogos, falas e comportamentos.

Assim, foram registradas as atividades propostas aos alunos, as indicações de como os alunos construíram os conhecimentos e a forma de trabalho dos mesmos. Percebendo ainda, as interações que ocorriam entre professor e aluno, o tipo de ajuda do professor e sua postura ao ser solicitado, o momento de ajuda em relação à tarefa (solicitação de ajuda por parte do aluno) ou as negociações existentes por meio dos diálogos.

Os registros fotográficos complementaram os registros de eventos ambientais, sendo realizados durante as aulas em diferentes momentos quando os alunos realizavam suas atividades seja no *laptop* educacional, *tablet* ou outro recurso.

Esta imersão permitiu um levantamento das ações individuais e coletivas relacionando a prática referente ao uso dos recursos tecnológicos que poderiam revelar aspectos da autonomia.

A síntese referente ao desenvolvimento das observações pode ser visualizada no quadro 31.

[32] Não delimitamos previamente qual seria o tempo de cada sessão de observação e nem previmos padronização para as mesmas. Dessa forma, as sessões tinham tempos diversificados pois variavam conforme a duração da aula do professor na turma, a fim de acompanhar do início ao fim da atividade realizada.

Quadro 31 - Síntese do desenvolvimento das observações.

Período das observações	Novembro e Dezembro de 2013
Quantidade de instituições	4
Quantidade de professores observados	12
Local das observações	Sala de aula
Tempo médio das sessões de observação	50 minutos (1 hora/aula) ou mais
Total geral de horas observadas	25 horas

Fonte – Produção do autor.

6.2.2 Questionário de identificação dos participantes

No decorrer das observações aplicamos questionários (Apêndice H) junto aos 12 professores, com o objetivo de conhecer o perfil desses participantes. Além de itens de identificação, haviam algumas questões relativas às experiências com as tecnologias, de maneira particular com o computador. O questionário é um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que suscitam dos informantes, respostas por escrito (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Dividido em três partes, sendo a primeira de questões relativas à caracterização dos professores onde deveriam informar: sexo, idade, instituição, rede de ensino a qual pertence (estadual ou municipal), série que leciona, nível e área de formação, tempo de atuação docente, tecnologias que recebeu do governo.

Na segunda parte julgamos interessante novamente aplicar o teste de associação livre com as expressões indutoras: Autonomia; Autonomia docente, que foi o instrumento do estudo anterior, como forma de validação dos dados coletados.

A terceira parte constava de questões fechadas que se voltavam aos aspectos de experiência com o uso do computador, trazendo itens que nos forneceram alguns indícios sobre o uso desse recurso pelos professores participantes, para além dos momentos observados em sala, compreendendo de que forma as tecnologias dão suporte à prática docente e ainda com que frequência os professores as utilizam fora do contexto escolar.

6.2.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os autores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão de atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais

específicos (GASKELL, 2008). Sá (1998), resgatando Abric (1994b), relata que a entrevista constitui um método indispensável ao estudo das representações sociais.

Conforme Belei et al. (2008), a entrevista semiestruturada é direcionada por um roteiro previamente elaborado, geralmente composto por questões abertas, onde de certa forma, há o controle sobre a conversação, mas é dada liberdade ao entrevistado para se colocar.

A entrevista semiestruturada teve o objetivo de compreender o entendimento dos professores sobre o uso da tecnologia para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, apreendendo como visam alcançar este ideal em sua prática. Solicitamos também que os professores explicassem as suas evocações aos termos indutores que compunham o questionário e justificassem a escolha das palavras mais importantes.

Realizamos entrevistas com 4 professores, sendo 1 de cada instituição. Esses momentos foram registrados em áudio e posteriormente transcritos. A entrevista ocorreu quando concluímos as observações das aulas. Geralmente a entrevista acontecia na biblioteca da escola ou na sala da coordenação, e durava em média de 15 a 20 minutos. Esta coleta seguiu os seguintes passos: preenchimento do questionário de identificação; ao fim do preenchimento solicitávamos autorização para a gravação em áudio e posteriormente pedíamos para que explicassem as palavras evocadas aos termos indutores autonomia e autonomia docente, mencionado a justificativa para as duas palavras que escolheram como mais importantes (segunda parte do questionário). Em seguida passávamos para o nosso roteiro de questionamentos (Apêndice I).

Por meio desses procedimentos, encontramos elementos para desvelar a prática docente, considerando que a escola não é um mundo à parte e que os seus sujeitos trazem da sociedade conhecimentos vivenciados em função da cibercultura.

Sendo assim, mostramos os passos que seguimos para verificar as possíveis relações entre as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e o uso das tecnologias em sala de aula. A seguir apresentaremos como esses dados foram analisados.

6.3 Procedimentos de análise dos dados

Os registros oriundos de observações produzem uma vasta quantidade de anotações escritas de onde identificamos os dados de pesquisa. Em meio a esta gama de informações coletadas, para a análise são necessárias organizações com o foco do que se busca responder mesclando um contínuo de descrição e análise, onde classifica-se os dados, criando tipologias (MOREIRA; CALEFFE, 2006). É nesse sentido que Carvalho; Império-Hamburguer; Pedrosa (1999), evidenciam como um dado se torna um ‘tirado’ a partir de recortes realizados nas

observações. Esses recortes são realizados a fim de constituir um referencial de pensamento, buscando apreender as ocorrências que podem esclarecer a dinâmica entre o que se vê e o que se busca responder. Sendo assim, um recorte é orientado pelas perguntas decorrentes do objetivo que pretende-se alcançar a partir do instrumento.

Segundo Moreira e Caleffe (2006) analisar protocolos ou registros de observações envolve trabalhar novamente os dados coletados. Iniciamos pela digitação dos registros cursivos, organizando dentro de quadros as aulas observadas de cada professor. Posteriormente, novos quadros foram construídos trazendo a descrição pontual das ações observadas e marcando os elementos centrais das representações sociais de autonomia encontrados na prática. Por fim, em busca de evidenciar relações entre os registros cursivos e os resultados do estudo 1, trazemos uma análise geral das práticas observadas encontradas visando identificar quais elementos e como se fizeram presentes nas ações em sala de aula.

Os dados dos questionários foram tabulados e depois de analisados estatisticamente, transformados em tabelas. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir de momentos destacados nas falas que justificassem tanto os elementos do estudo anterior, quanto como a autonomia está caracterizada na ação dos professores elucidando as inferências por nós realizadas no decorrer do processo de análise.

Buscando resguardar a identificação dos participantes, decidimos registrar as instituições por A, B, C e D, e aos participantes com P de professor seguido do número de identificação e da letra atribuída à instituição em que trabalha. Quando em algum momento mencionarmos alunos indicaremos pela palavra ALUNO, bem como identificando a instituição a que pertence.

6.4 Resultados e discussão

6.4.1 Descrição das instituições participantes

O campo de coleta de dados foi quatro instituições públicas da cidade do Recife-PE, caracterizadas no quadro 32.

Quadro 32 - Quadro funcional das instituições participantes da pesquisa.

QUADRO FUNCIONAL	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C	INSTITUIÇÃO D
Rede de Ensino	Municipal	Municipal	Estadual	Municipal
Etapa de ensino que atende	- Ed. Infantil; - Anos Iniciais do Ens. Fundamental; - Ed. de Jovens e Adultos – EJA.	- Anos Iniciais e Anos Finais do Ens. Fundamental; - Ed. de Jovens e Adultos – EJA.	- Ensino Médio; - Ed. de Jovens e Adultos – EJA.	- Ed. Infantil; - Anos Iniciais e Anos Finais do Ens. Fundamental.
Nº de alunos	400	677	807	467
Nº de professores	20	53	42	28
Programas referentes à tecnologia	Um Computador por Aluno – UCA – Laptops educacionais entregues pelo Governo Federal em 2010.	*Tablets* – Entregues pela prefeitura do Recife em 2013.	*Tablets* – Entregues pelo governo do Estado de PE em 2012 e 2013.	*Tablets* – Entregues pela prefeitura do Recife em 2013.
Nº de professores observados	3	4	3	2

Fonte – Produção do autor. Informações cedidas pelos gestores das escolas – período da coleta: novembro e dezembro de 2013. Em função do calendário de entrega dos *tablets* pelo Município do Recife, as instituições B e D estão entre as primeiras contempladas com esses equipamentos pela prefeitura.

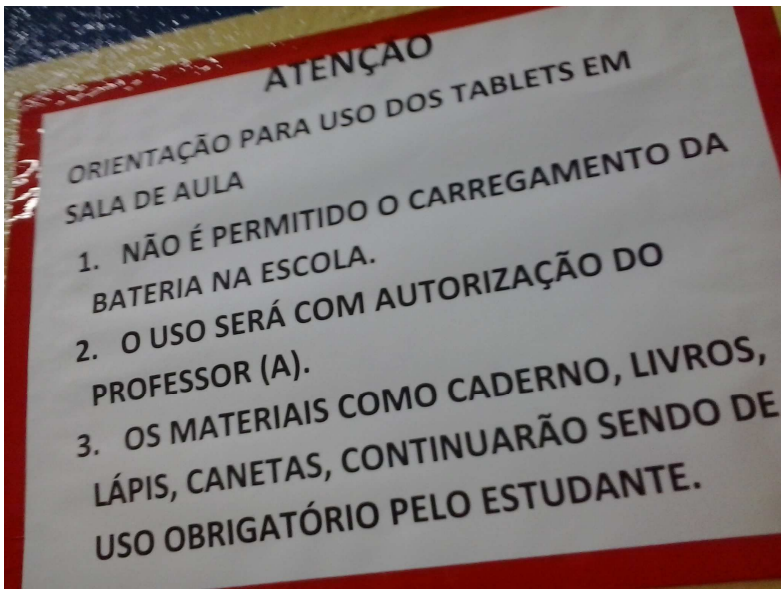
Mencionaremos brevemente algumas informações referentes ao recebimento dos recursos tecnológicos observados em sala, a fim de conhecer um pouco a realidade de cada instituição participante da pesquisa.

Na Instituição A, o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) foi implementado em julho de 2010. A falta de computadores em quantidade suficiente para atender o quantitativo de alunos matriculados e a violência no entorno da Escola, levaram os gestores, professores e profissionais envolvidos com o PROUCA a optarem por não permitir que os alunos levassem os *laptops* educacionais para suas casas e que fossem utilizados apenas no contexto escolar. Mesmo indo contra a proposta do programa que era a de que cada aluno ficasse responsável por seu *laptop*. Conforme a gestora, essas questões suscitaram debates na escola, já que havia o desejo que os alunos utilizassem os computadores, mas também o receio de expô-los à situação de risco ao transportarem os *laptops*, sobretudo nos trajetos de ida e volta para a instituição de ensino. A decisão tomada em 2010 pela

comunidade escolar, foi a de que estruturariam um horário semanal de uso do recurso pelos professores e alunos em sala de aula. Também definiram que teriam apoio de técnicos (bolsistas enviados pela secretaria municipal) que ficariam encarregados pela recarga de baterias, bem como pelo deslocamento dos *laptops* até as salas no horário e dia previsto. Portanto, nesta instituição cada turma possui um dia e horário específico para o uso do *laptop* como recurso pedagógico, ficando o professor responsável por preparar as aulas para trabalhar com o mesmo, de acordo com os conteúdos previstos em seu planejamento. O *laptop* é carinhosamente denominado de 'Uquinha' ou 'UCA' por professores e alunos. O tempo de uso em cada turma é de 1:30h, uma vez por semana. A instituição tem acesso à internet e pelo fato de apenas uma turma por vez utilizar os computadores, não compromete o acesso à rede.

A Instituição B atende alunos desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Recebeu os *tablets* enviados pela secretaria municipal do Recife em novembro de 2013. Foram distribuídos os referidos equipamentos aos alunos que estudam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No momento das observações na escola os alunos ainda não possuíam acesso à internet. Chamou-nos atenção o fato da gestão proibir a recarga dos *tablets* no espaço escolar; o motivo seria falta de infraestrutura elétrica, bem como tomadas acessíveis para isso. Essa foi uma informação colocada nas salas de aulas a qual fotografamos e apresentamos na figura 14.

Figura 14 - Placa com orientações para o uso dos *tablets* na instituição B.



Fonte – Arquivo pessoal.

As observações realizadas na instituição B, foram logo após a entrega dos *tablets* na escola. Podemos perceber a partir dos itens descritos na figura 14, a necessidade de orientar os alunos de que o recurso não viria a substituir outros materiais utilizados no contexto escolar. E ainda, que o uso em sala deveria ser autorizado pelo professor. Notamos que ficou a critério dos professores o uso dos *tablets* nas atividades escolares em sala.

A terceira instituição participante do estudo, denominada de instituição C é uma Escola de Referência do Ensino Médio do Estado de Pernambuco, portanto atende apenas a esta modalidade de ensino em período integral. Os *tablets* foram entregues aos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, no primeiro lote em setembro de 2012 e no segundo lote em agosto e setembro de 2013. De acordo com a gestora da instituição, foram realizadas algumas modificações nos equipamentos entregues no segundo lote e conforme a mesma, a não presença de alguns *softwares* que existiam nos *tablets* do primeiro lote (como por exemplo o sw. *Educandus*) fez com que o uso didático pelos professores diminuísse, outro implicativo é que muitos *tablets* estão bloqueados, então nem todos os alunos estão com o seu em mãos. Nesta instituição, por ser estadual, há 8 projetores multimídia que são regularmente utilizados pelos professores, mas nem todos estão em perfeito funcionamento. Na entrada da escola existe um cartaz com a Missão da instituição: formar jovens autônomos com visão empreendedora, que possam descobrir e desenvolver suas potencialidades, visando sua formação acadêmica e profissional. Valores: solidariedade, civilidade, responsabilidade, respeito. Visão: o reconhecimento pelo Estado pela excelência de nosso desempenho como Escola de Referência em Ensino Médio. Essa escola faz parte de um projeto Piloto do Governo do Estado de Pernambuco (apenas 10 escolas no estado) onde todos os registros dos professores devem ser feitos on-line (diário de classe e frequência dos alunos). Em função disso, na sala dos professores é possível observar que eles sempre estão com seus *tablets* fazendo registros. A escola possui acesso à internet e todos os alunos se conectam à mesma.

A instituição D, recebeu os *tablets* do munícipio no início do mês de novembro de 2013. Essa escola atende aos alunos desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. A instituição estava em processo de se transformar em atendimento de tempo integral, ou seja os alunos irão passar os dois turnos na escola. Realizamos as observações na escola nas primeiras semanas após a entrega dos *tablets* e era possível verificar alunos nas salas de aula, em momentos que os mesmos não possuíam atividade escolar, acessando a internet, redes sociais, baixando música ou vendo vídeos pelo *tablet.* Inicialmente o acesso à internet não estava liberado, entretanto no decorrer do período em que estivemos na escola foram liberados os acessos, mas com a velocidade comprometida se muitos equipamentos

fossem conectados ao mesmo tempo. Por isso, os alunos aproveitam os momentos em que nem todos estão acessando a internet para realizarem conexão. Não foi adaptada a rede elétrica e torna-se difícil também o carregamento dos *tablets* nas salas de aula.

Percebemos que as quatro instituições, estão se adaptando ou se adaptaram à nova realidade dentro das possibilidades existentes. Para além dos problemas de infraestrutura e com conexão que são peculiares a cada instituição o foco de nossas observações da prática docente foi em momentos em que os equipamentos tecnológicos estivessem sendo utilizados pelo professor em sua ação pedagógica. Achamos, entretanto, pertinente situar ainda que de forma breve, alguns entraves enfrentados pelos professores e alunos na realidade escolar quanto ao uso das tecnologias da comunicação e informação.

6.4.2 Perfil dos professores participantes

Neste estudo participaram 12 professores que atuam em diferentes etapas de ensino, com diferentes áreas de formação. No quadro 33 apresentamos o perfil dos professores por instituição.

Quadro 33 - Perfil dos professores participantes do Estudo 2.

Instituição	Professor	Gên.	Idade	Graduação	Pós-Grad.	Etapa de ensino	Tempo de experiência	Entrevista
A	P 01 A	F	60	Letras	Sim	5º Ano (Anos Iniciais)	20 anos	Sim
	P 02 A	M	39	Pedagogia	Sim	4º Ano (Anos Iniciais)	12 anos	-
	P 03 A	F	36	Pedagogia	Sim	1º Ano (Anos Iniciais)	2 anos	-
B	P 04 B	F	30	Matemática	Sim	6º e 7º Anos (Anos Finais)	12 anos	-
	P 05 B	F	33	Ciências Biológicas	Sim	7º ao 9º ano (Anos Finais)	7 anos	Sim
	P 06 B	F	43	Letras	Sim	9º ano (Anos finais)	16 anos	-
	P 07 B	M	27	Matemática	Sim	9º ano (Anos Finais)	7 meses	-
C	P 08 C	F	67	Letras	Sim	1º e 2º anos (Ensino Médio)	Mais de 25 anos	Sim
	P 09 C	M	32	Geografia	Sim	1º e 2º anos (Ensino Médio)	5 anos	-
	P 10 C	F	54	Letras/ Inglês	Sim	2º e 3º anos (Ensino Médio)	12 anos	-
D	P 11 D	F	33	Ciências Biológicas	Sim	6º ao 9º ano (Anos Finais)	7 anos	Sim
	P 12 D	M	42	Geografia	Sim	6º ao 9º ano (Anos Finais)	13 anos	-

Fonte - Produção do autor. Período da coleta – novembro e dezembro de 2013.

Conforme apresentado no quadro 33, em relação à caracterização dos participantes deste estudo temos 8 mulheres e 4 homens, com idade distribuídas em três faixas etárias: 5 possuem entre 26 e 35 anos, 4 entre 36 e 50 anos e 3 mais de 50 anos.

Para compor o quadro de professores observados, tivemos o cuidado de ter pelo menos dois professores formados em cada área trabalhada nos planos fatoriais do Estudo 1. Assim, temos 2 graduados em Matemática; 2 formados em Pedagogia; 4 em Linguagem; 2 em Ciência Humanas e Sociais e 2 em Ciências da Natureza. Quanto à formação continuada, todos possuem pós-graduação, sendo que 10 professores com especialização na sua respectiva área de formação, 1 possui mestrado e 1 é mestrando.

No que se refere ao tempo de atuação profissional temos tempos variados desde mais experientes até professores com mesmo de 1 ano de atuação. Portanto, 3 possuem menos de 5 anos; 2 entre 6 e 10 anos; 6 entre 11 e 25 anos e 1 com mais de 25 anos de experiência profissional. As etapas de ensino que atuam tivemos 3 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 6 que atuam nos Anos Finais e 3 no Ensino Médio.

6.4.3 Análise da prática docente a partir dos questionários, entrevistas e observação

Faremos uma análise simultânea dos dados coletados por meio dos questionários entrevistas e observações, bem como com os resultados do Estudo 1. Iniciamos apresentando as informações relativas à experiência de uso do computador pelos docentes, citando suas respostas presentes no questionário.

Questionados sobre as tecnologias que receberam por parte do governo do Estado ou do Município, 7 professores afirmaram ter recebido *Notebook*, 5 receberam Modem para acesso à internet e 1 mencionou ter recebido 1 pen-drive. Os que não receberam o *notebook*, são professores da Rede Municipal, que segundo os mesmos ainda não havia feito a entrega desse recurso para todos os professores da Rede, mas que estava ocorrendo a entrega.

Em relação à frequência de uso do computador em atividades pessoais, 7 marcaram a alternativa muito frequentemente e 5 razoavelmente frequente.

Em questões separadas perguntamos há quanto tempo usam computador em atividades pessoais e em atividades de docência. Realizamos a comparação das respostas apresentadas no quadro 34.

Quadro 34 - Há quanto tempo os professores usam computador nas atividades pessoais e de docência.

Há quanto tempo você usa o computador em suas atividades pessoais e de docência?	**Pessoais**	**Docência**
Há menos de um ano	0	1
Entre um e cinco anos	4	8
Entre cinco e dez anos	5	2
Há mais de dez anos	3	1
Total	12	12

Fonte – Produção do autor.

O quadro 34 apresenta que os professores usam o computador há mais tempo em atividades pessoais do que em atividades de docência. A grande maioria passou a utilizar este recurso entre 1 e 5 anos nas atividades específicas de ensino.

Buscamos questionar nossos participantes sobre as atividades de docência em que utilizam o computador, para conhecermos suas ações para além dos momentos observados em aula. Escolhemos questionar sobre computador, por entender que esta palavra abrangeria os diferentes dispositivos que eles poderiam utilizar, como PC (*Personal Computer*), *laptop, notebook, tablet*.

As respostas à questão objetiva referente a quais atividades de docência usa o computador são apresentadas no quadro 35.

Quadro 35 - Atividades de docência em que os professores utilizam o computador.

Identifique em quais atividades de docência você usa o computador	Quantidade
Para planejar suas aulas.	11
Para acompanhar o desenvolvimento de suas aulas.	8
Para que seus alunos conheçam seu planejamento.	3
Como apoio às atividades de sala de aula.	12
Para enriquecer a atividade dos alunos.	11
Para motivar os alunos em seu processo de aprendizagem.	10
Para fazer um processo de avaliação que acompanhe a aprendizagem dos alunos.	7
Para comunicação com seus colegas professores.	7
Para comunicação com os alunos.	4
Para comunicação com os pais dos alunos.	0
Para comunicação com o diretor da escola.	5
Para comunicação com os professores de outras escolas.	3
Para registro e documentação das reuniões realizadas na escola e fora dela.	7
Para controle da frequência dos alunos.	4
Para controle e publicação das avaliações dos alunos.	5
Para desenvolver a autonomia nos alunos.	4
Outro.	2

Fonte - Produção do autor.

As atividades de docência que os professores indicaram mais usar são como apoio para atividades em sala de aula; para planejar suas aulas; para enriquecer a atividade dos alunos; para motivar os alunos em seu processo de aprendizagem. Com relação à comunicação além de afirmarem se comunicar com colegas professores e com a direção, 4 mencionaram que se comunicam com seus alunos e nenhum com pais de alunos. Dois professores marcaram a alternativa outro e escreveram nos protocolos que utilizam para:

1- Pesquisas e consultas relativas a sinopses de filmes, livros e músicas, além de projetos pedagógicos (P 06 B);
2- Celular como recurso - formulo perguntas e peço para os alunos enviarem as respostas por mensagem (P 12 D).

Questionamos também sobre quais as principais contribuições do computador para o trabalho de professor. As respostas às alternativas podem ser apreciadas no quadro 36.

Quadro 36 - Principais contribuições do computador ao trabalho de professor.

Quais são as principais contribuições que o computador tem trazido, para o seu trabalho de professor?	Quantidade
Uso como recurso de ensino.	10
Utilização de *softwares* educacionais.	8
Utilização da internet na preparação das aulas.	11
Criação de documentos (word) como: planos de aula, provas, atividades.	12
Fonte de consulta teórica.	10
Desenvolvimento de projetos com alunos.	8
Publicação de página na internet.	0
Outro.	3

Fonte – Produção do autor.

Analisando as alternativas preenchidas na questão apresentada no quadro 36 que também era objetiva, todos afirmaram que o computador auxilia na criação de planos de aula, provas e atividades. Também predominou a contribuição da internet para a preparação das aulas, uso como recurso de ensino e como fonte de consulta teórica. A maioria preencheu o uso de *softwares* educacionais e também que desenvolvem projetos com os alunos. A alternativa outro marcada por 3 professores foi complementada com:

1- A utilização do data-show, motiva e incentiva os estudantes no desenvolvimento da oralidade (P 06 B);
2- Canal no *You Tube* (P 07 B);
3- Uso do celular em aula (P 12 D).

O professor que escreveu sobre o uso do celular, explicou que como quase todos os alunos trazem seus aparelhos para a sala de aula, ele pensou em uma alternativa de usar a presença desse equipamento a seu favor. Dessa forma, afirma o professor que ao formular as questões, solicitando que envie a resposta por mensagem, o aluno fica interessado em responder às questões referentes ao conteúdo.

Outras duas professoras realizam trocas com os alunos que extrapolam a sala de aula, por exemplo uma solicita que postem respostas ao que chama de 'desafios' no *facebook,* e outra comentou que trabalhou produção de texto, solicitando que os alunos enviassem por e-mail, fazendo correções e devolvendo pela internet.

Tivemos a intenção de conhecer como as tecnologias, em especial o computador está presente e contribui na prática dos professores. Talvez, mais do que esperávamos, os professores estão fazendo uso das TIC e claramente se esforçam para integrá-las em sua prática docente. Afirmam que a presença destes recursos enriquece a atividade e motivam os alunos em seu processo de aprendizagem.

Por meio das respostas ao questionário, já é possível identificar a presença de uma prática docente que visa o desenvolvimento da autonomia em situações que recorrem ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Aparece, por exemplo, o uso do celular, do e-mail, das redes sociais, bem como *softwares* educativos como recurso para o ensino.

Sabemos que as respostas aqui encontradas podem se diferenciar em função do meio, dos sujeitos e do momento vivenciado na instituição. Não podemos generalizar esses achados, mas ressaltamos que as instituições escolares assumem o compromisso da qualidade como forma de otimizar as transformações que a circundam e assegurar sua função em uma sociedade que vive em processo de mudanças.

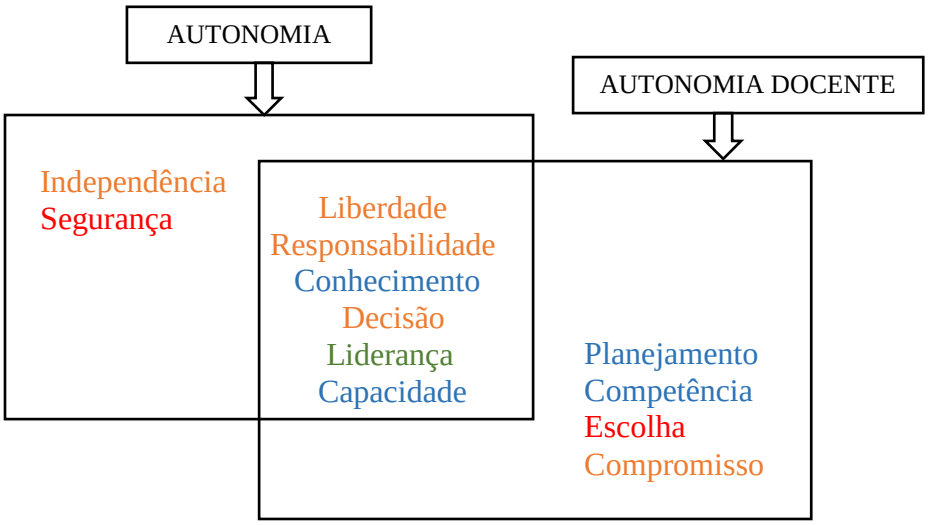
Acreditamos que diante das possibilidades oferecidas ao aluno com a presença da tecnologia da informação e comunicação na escola, o papel do professor neste contexto é primordial. E o interessante é que possamos identificar o uso desses recursos na atividade de sala de aula por meio das observações realizadas e as relações que podem ser estabelecidas com as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores. Assim, buscaremos relacionar de que forma as representações sociais de autonomia se concretizam em relação ao uso das tecnologias na prática docente.

Antes de apresentarmos as observações realizadas nas instituições, vamos relembrar os achados encontrados no estudo 1 quando identificamos as representações sociais de autonomia e autonomia docente, pois solicitamos também aos participantes deste segundo estudo que realizassem a associação livre de palavras e justificassem suas evocações.

6.4.3.1 Os elementos das representações sociais de autonomia e autonomia docente que orientam a análise da prática

Os resultados referentes ao primeiro estudo da nossa investigação, evidenciaram que as representações sociais de autonomia e autonomia docente, são encaixadas e trazem em sua centralidade elementos comuns, mas também elementos referentes à dimensão pedagógica quando relacionada à profissão. Tomando por base os resultados do primeiro estudo, trazemos na figura 15 os elementos centrais dessas representações em sua(s) relação(ões) de encaixe.

Figura 15 - Elementos nucleares das representações sociais de autonomia e autonomia docente.



Fonte – Produção do autor.
Em laranja elementos pertencentes à categoria moral; Em azul ao Intelectual; Verde ao Social e Vermelho ao Afetivo. Estes são os elementos que compuseram a casa 1, de autonomia e autonomia docente na análise dos quadrantes realizada com auxílio do *software* Evoc, apresentada no Estudo 1.

Na figura 15 podemos perceber os elementos centrais que são comuns às duas representações. Bem como, os elementos que são específicos à zona central de cada representação, como por exemplo, *independência* e *segurança* para Autonomia; *planejamento, competência, escolha* e *compromisso* para Autonomia Docente.

As observações da prática docente, assim como a análise foi realizada a partir dos elementos pertencentes a zona central das representações sociais de autonomia, que de certa forma são definidores da autonomia docente como fica evidenciado na figura 15.

Em uma das partes do questionário aplicado junto aos doze professores nós solicitamos que preenchessem o teste de associação livre de palavras às expressões indutoras autonomia e autonomia docente e por meio de entrevistas solicitamos que um representante de cada instituição (4) justificasse as palavras que associou e ainda as que indicou como as mais

importantes. Sublinhamos que a escolha das instituições participantes neste estudo teve como um dos critérios que professores tivessem participado do primeiro estudo. Entretanto, como a maioria dos testes na ocasião foram aplicados em formações, não foram os mesmos professores que os preencheram. Dessa forma, achamos pertinente solicitar a associação aos participantes deste novo estudo visto que a (re) aplicação ocorreu 2 anos depois. Essa seria uma forma também de validar nossos achados do primeiro estudo e ainda encontrar justificativas aos sentidos atribuídos pelos sujeitos e a compreensão de sua ação perante os alunos.

Interessante ressaltar que validamos os resultados, não de forma a levar dados coletados para que os professores justificassem, mas sim que eles fizessem uma nova associação e a partir daí justificassem suas evocações.

Construímos um quadro (Apêndice J) com as associações e a partir da análise do mesmo, bem como pelas justificativas dos professores foi possível perceber que os elementos apresentados na figura 15 se mantiveram nas evocações dos professores.

Ficou mais uma vez nítida a centralidade da palavra *liberdade* quando se pensa em autonomia, onde 7 de 12 professores a evocaram. Buscamos identificar em suas falas os sentidos atribuídos para a liberdade que foram assim argumentados:

> *Eu vejo como **liberdade**, vejo a liberdade na forma de pensar, de agir, de tomar **decisões**. Construção da própria vida, da própria aprendizagem (P 05 B).*
>
> *A autonomia nos traz uma certa **liberdade**, liberdade no sentido assim, de ficarmos assim, com uma condição melhor e maior de agir, com **segurança** e com **responsabilidade** (P 08 C).*
>
> *A **liberdade** justamente por isso, porque se eu tenho autonomia, eu sou livre em relação a mim mesmo (P 11 D).*

Essa forma de pensar a liberdade exige a responsabilidade: *'é uma autonomia com **responsabilidade** né assim, aquela **liberdade** com **responsabilidade** (P 05 B)'*. Esse pensamento encontra fundamento em Freire (2002) que atribui à liberdade papel fundamental na construção da autonomia e alerta para a responsabilidade da liberdade que se assume, nas palavras do autor:

> é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] Reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 2002, p.105, grifo do autor).

A liberdade do sujeito, na forma de pensar, nas ações, de tomar decisões se transporta para a liberdade de atuação do professor na sala de aula sem perder de vista a relação e interação com o aluno e também a liberdade do mesmo, vejamos:

> *[...] eu tenho a **liberdade** de ação na sala de aula, porque dentro da minha sala de aula depois que eu fecho a porta ali quem manda sou eu, eu e meus alunos, ali a gente interage muito, porque na sala de aula a gente não pode tomar uma atitude de hoje vai ser isso, se os meninos não quiserem não vai ser mesmo, então tem essa interação do professor e o aluno, eu tenho essa liberdade de agir (P 01 A).*

> *A **liberdade** na práxis, na práxis educacional, podendo ter aquela interação com o aluno, sentir as necessidades, saber o que ele já sabe, aproveitar esse **conhecimento** prévio (P 05 B).*

Depreende-se destes excertos que os professores se preocupam em considerar o que querem seus alunos em sala e também o que eles já conhecem. Segundo Paulo Freire (2002), o professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos.

A autonomia é associada pelos professores participantes da pesquisa à vivência da liberdade com responsabilidade. Entretanto parece ficar evidente que se alcança a liberdade também a partir da construção da lógica intelectual. Afirma Piaget (1998b) que é preciso ensinar os alunos a pensar e é impossível ensinar a pensar sob um regime autoritário. “Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente. O pensamento pressupõe, o livre exercício das funções intelectuais e não o trabalho sob o constrangimento e a repetição verbal” (PIAGET, 1998b, p. 146).

Corroborando a este entendimento nossos participantes consideraram o conhecimento também como central e esse elemento está presente em suas justificativas

> *Vejo também como um protagonismo, o ser em evidência com o conhecimento. Ressignificação da aprendizagem. [...] Importante também o lado criativo do professor entrar no mundo do aluno, pra que você dê condições dele ser autônomo, dele construir a sua própria história, dele ser crítico, de si, do mundo, dos outros, dentro dos contextos científicos mesmo. Não achar por verdade tudo o que vê, o que lê, mas ter uma postura crítica, construtiva e dar subsídios também pra reconstrução desse **conhecimento**, do conhecimento assim popular, usual, transformá-lo num contexto científico e vice versa, no mais, na construção dessa aprendizagem (P 05 B).*

O interessante é que o professor não se limita a falar de sua autonomia, mas sim o que ele deve fazer para desenvolver a autonomia do aluno. Nesta perspectiva, vemos o papel atribuído ao professor na construção da autonomia de seus alunos pela sua função de orientador e mediador. Freire (2002) lembra essa responsabilidade docente em sua importante tarefa de promover o processo de passagem da heteronomia para a autonomia de seus alunos e a presença do professor tanto pode ser perturbadora quanto auxiliadora nesse processo. O que distingue o ser humano de outros seres é justamente a capacidade de intervir no seu crescimento e inventar a sua existência. Mas para isso é necessário que se estabeleça uma relação de comunhão entre alunos e professores (FREIRE, 2002) e entre alunos e alunos (PIAGET, 1998b).

Essa interação é caracterizada pelo respeito mútuo como condição necessária para a construção do conhecimento com segurança. Complementa Contreras (2002), que apenas no desejo que os estudantes assumam protagonismo em sua vida escolar e em seu aprendizado pode ser entendida a preocupação de um docente de manter um diálogo ou buscar o entendimento mútuo. Somente sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia que se constrói na relação. E, decorrente desta aspiração pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente. Essas considerações podem ser identificadas nas assertivas dos professores apresentadas a seguir:

> *[...] em relação ao respeito pelos alunos porque qualquer atitude que seja tomada dentro da sala de aula eu antes comento com eles, hoje nós vamos fazer isso, o que vocês acham? Porque tem dias que eles chegam bem tranquilos e calmos e você tem a sua aula planejada, eu* ***planejei*** *aquela aula e eu vou executar direitinho aquela aula, porque eles estão naquele dia mesmo para assistir e quando a gente vai fazer, quando eu começo a aula que eu converso com eles antes eu digo que eles têm o horário semanal né, hoje é tal e tal, amanhã é tal livro e tal livro pra eles não trazerem todos, são dois livros por dia, duas aulas e eu respeito muito o momento deles entendeu? Eu respeito muito, a gente trabalha junto [...] e o respeito que eu tenho por eles eu acho que isso é muito importante porque eu não mando na sala né, a gente trabalha junto, o professor e os alunos e tudo tem que, lá na minha sala tudo é feito com entrosamento né, eu falo pra eles, o que tem que fazer, que não tem que fazer, ai às vezes eles falam: não professora! Porque a gente não faz assim, vamos ver como é que fica, às vezes eles dão uma ideia até melhor do que a que eu trouxe de casa e até aqui graças a Deus tudo deu certo (P 01 A).*
>
> *A autonomia do professor também sugere respeito. [...] uma coisa é eu ter autonomia de permitir que alguém interrompa minha aula, de permitir que o aluno se comporte assim ou de outra forma na sala é*

> *autonomia é, como que eu posso te dizer, a autonomia, deixar claro que a ideia ou a proposta é essa né, você participando né, ou não, na autonomia há diálogo, no autoritarismo não há diálogo (P 11 D).*

> *A autonomia enquanto professor precisamos primeiro **capacidade** para exercer nossa função e essa autonomia também, ela tem uma melhor resposta quando interagimos bem com nossos alunos. [...] Nos dá uma maior **segurança** e tudo isso traduz assim, que tudo isso é bom, mas dentro de uma visão grande de humildade, porque eu acho que dentro de uma **capacidade**, mesmo sendo capaz, mesmo nos sentindo segura, devemos sempre ser pessoas humildes, humildes naquele sentido de sempre buscar e ter a certeza de que temos sempre o que aprender, temos sempre o que ouvir muito dos outros, inclusive dos nossos alunos (P 08 C).*

Exemplificando e relatando o dia a dia em sala de aula os professores colocam em evidencia a partir de suas falas que o 'ser' e o 'conhecer' impõem-se como qualidades indispensáveis e indissociáveis na tarefa do professor quando se pretende comprometer-se com o processo de construção da autonomia de seus alunos. Isso representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional (CONTRERAS, 2002).

Quando questionados sobre a autonomia dos alunos, os elementos centrais e caracterizadores da autonomia se mesclam permitindo novamente visualizarmos as construções elaboradas pelos professores quando no estudo 1, nos extratos abaixo:

> *A autonomia dos meus alunos, a **liberdade** de ir e vir e de tornar as nossas aulas mais atrativas com a participação deles, eles assim, fazendo parte do processo, do ensino aprendizagem, mas assim, participando, **escolhendo**, optando, aí eu vejo dessa forma, dando liberdade para a aprendizagem deles (P 05 B).*

> *Eu acho que a autonomia do aluno, ela vem, chega no momento que ele tem oportunidade de ter vez, de ter voz, que eles têm **liberdade** de chegar junto, conversar e de dizer o que inquieta, então eu acho que nesse momento eles são autônomos e do jeito também que eles vão adquirindo a maior autonomia, na medida também que eles vão se sentindo **seguros** em relação ao **conhecimento**, eles vão se sentindo mais seguros, mais confiantes (P 08 C).*

> *[...] eu procuro orientar, direcionar, mediar, mas eles têm autonomia pra **decidir** que projeto vão fazer, dentro da área né, eu dou as coordenadas, dou o norte, mas eles que **escolhem** (P 11 D).*

Como vimos, as falas aqui apresentadas descrevem as práticas docentes expressando os elementos nucleares das representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores. Por meio delas é possível dimensionar as relações entre esses elementos e como podem se concretizar em suas práticas com o uso das tecnologias. Enfatizamos que nesses resultados encontrados pela descrição de sua própria prática, os docentes possuem o entendimento da necessidade de estabelecer uma relação entre professor e aluno, onde uma prática autônoma do professor visa a autonomia do aluno.

6.4.3.2 A tecnologia como propulsora do desenvolvimento da autonomia

Embora os professores reconheçam os desafios e preocupações de que os dispositivos móveis como *tablets* e *laptops* educacionais não fossem utilizados de forma proveitosa pelos alunos, entendem que o contato com estes recursos traz benefícios e acreditam que a tecnologia proporciona o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, como pode ser depreendido a seguir:

> *[...] Existe muitos entraves, existe eles brincando de joguinhos e face (facebook), tudinho, mas aí a gente aproveita tudo isso pra também, compor as nossas aulas, acredito que fica mais assim, eu busco a tecnologia como um aliado, um atrativo para as minhas aulas, porque eu sei que 100% dos meus alunos não vão estar relacionando essa tecnologia ao conhecimento assim, a aprendizagem que eu vou estar lá abordando, mas uma grande maioria, vai tá naquela interação, vai tá tentando fazer e é pra essa que eu digamos assim, que eu procuro investir, porque eu vejo que sem a tecnologia aí assim, ficaria ainda mais difícil. Eu vejo ela como mais uma ferramenta entre tantas outras, mas que comigo eu acredito surtir efeitos (P 05 B).*

> *[...] quando esses tablets chegaram, foi até um período o ano passado, que chegou a primeira... o primeiro momento houve uma inquietação, eu estava até de licença e houve uma inquietação por parte de alguns professores como que, não ia haver domínio, mas no meu primeiro contato eu vi de forma diferente. Eu vi e até agora achei ótimo e acho, porque eu acho que esse contato com a tecnologia, esse momento da tecnologia, ele libera o aluno, ele vai buscar, ele pesquisa, ele tem uma ideia assim, melhor do que é construir o seu conhecimento (P 08 C).*

Vemos que um dos elementos centrais da autonomia que é a liberdade aparece evidenciada quando se trata da tecnologia. Por meio dessa liberdade é permitido ao aluno escolher, decidir, respeita-se o seu tempo e acima de tudo é possibilitada a construção do conhecimento.

> *Sim, o uso das tecnologias estimulam a autonomia dos alunos, estimulam porque eles têm mais liberdade dos jogos né, por exemplo eles têm o tempo deles tanto na escrita, a escrita também, quando a gente faz um trabalho que pede pra eles escreverem eles têm o tempo deles, eles têm a liberdade de escreverem o que querem, mas eu acho que o uso das tecnologias estimula um pouco mais, porque a escrita é algo que já é tradicional, já vem da rotina deles desde sempre e o uso do computador não, faz com que eles busquem mais. Eu acho que isso dá pra eles uma segurança maior, porque eles estão buscando (P 11 D).*

A própria liberdade oferecida para que o aluno ainda não familiarizado com a ferramenta escolha utilizá-la ou não, demonstra o respeito ao tempo do aluno e evidencia uma prática docente preocupada com o bem estar e sem imposição

> *Mesmo eu comunicando, mesmo eu dizendo pra eles, a atividade é no tablet, a proposta é fazer no tablet, mas aqueles que se recusavam, que não conseguiam, eu respeitei e pedi pra que eles fizessem no caderno, pra que em casa, eles repassassem pro tablet, porque aqui eles viam os colegas mais rápidos, eles veem né, parece que há uma diferença em ser mais rápido na escrita e ser mais rápido no tablet, eu acho que para aqueles que são mais lentos, eles se sentem mais excluídos....*
> ***ENTREVISTADORA (09:37):** Por não saber usar?*
> ***ENTREVISTADA:** Por não saber usar o tablet, ou por serem mais lentos no tablet do que mais lentos na escrita, na escrita parece que eles não se importam com a lentidão, mas com o tablet sim (P 11 D).*

Dessa forma, o uso dos recursos digitais é percebido pelos professores como uma ferramenta que motiva e resgata o interesse dos alunos para a aprendizagem

> *[...] colocando recursos tecnológicos, potencializa mais a aprendizagem, eu vejo um pouco mais de interesse da parte deles, porque tudo deles hoje é tão visual, é tudo tão rápido, eles já estão fazendo vídeo, eles já estão postando, eles já estão se comunicando, é como se fosse assim, a era deles, essa era tecnológica fazendo parte deles e que se eu não estiver é, digamos, disponibilizando esse recurso, essa ferramenta junto as minhas aulas eu acredito que a gente vai perder em conhecimento, em potencializar essa* aprendizagem (P 05 B).

A reflexão realizada pela professora evidencia o que defendem estudiosos de que é possível que a aprendizagem na ‘Era da Informação’ ou ‘Era Digital’ seja facilitada pelo uso da tecnologia como recurso didático (MORAN, 2013; BEHRENS, 2013). As tecnologias podem reforçar os trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que

sejam criadas situações de aprendizagem diversificadas. São meios que instigam novas metodologias levando o aluno a ‘aprender a aprender’ com interesse (BEHRENS, 2013). Auxilia o professor a tornar as aulas mais dinâmicas e a explorar novas alternativas pedagógicas. E isso exigirá do professor uma mudança de papel, que passará a ser um facilitador do aluno, ajudando na interpretação e correlação dos dados encontrados nesse universo diversificado de informações (MORAN, 2013).

Também Kenski (2007) e Almeida (2007) colocam como um desafio a necessidade do professor traçar estratégias de uso das tecnologias para a aprendizagem. Assim como esses autores, Silva (2005) aponta que o professor deve se dar conta que pode potencializar a aprendizagem e a comunicação utilizando interfaces da internet. Ensinar a pesquisar na internet ajuda aos alunos na realização de atividades virtuais, depois a sentir-se seguros na pesquisa individual e grupal (MORAN, 2000, 2004, 2013).

Outro aspecto interessante é a possibilidade de troca que acontece entre professor e aluno a partir das tecnologias que está presente no discurso dos professores participantes. Não só porque em alguns aspectos o aluno domina o recurso com mais habilidade que o professor: *[...] olhe, se eu disser pra você, tem menino aqui que sabe usar o UCA melhor do que eu e eles gostam (P 01 A),* mas também pela possibilidade de buscar e trazer informações referentes a um conteúdo para além do que seria ensinado apenas pelo professor em sala de aula assim como debatido pelos autores supracitados. Vejamos os relatos de duas professoras:

> *[...] além disso ainda há um feedback, que na pesquisa eles nos trazem muita coisa. Há pouco tempo eu fiz um trabalho similar aquele que você assistiu, acho que foi o que você fez no parnasianismo. [...] Meu último conteúdo de literatura com eles foi o simbolismo, eu fiz já diferente e eles me trouxeram informações sobre o simbolismo, teve um aluno que me deu detalhes com coisas que eu até desconhecia, então, foi construtivo (P 08 C).*

> *[...] Porque aqui eles pesquisam, os que ganharam de presente de casa continuam as aulas em casa, eu tenho alunos que pesquisam o nome de fruta, todo um caminho na vida, de árvore... Professora, a senhora já viu essa árvore aqui? Eu pesquisei, a senhora sabe de onde é? Eu digo, olha não olhei ainda não, mas vou pesquisar pra ver se eu acerto com você. Então, eu acho muito importante a tecnologia na escola, porque além do apoio para aqueles que não têm condições é um janelão para o mundo né, hoje se viaja né, em um computador a gente conhece o mundo inteiro e para eles isso foi tudo, muito bom (P 01 A).*

Percebemos que a entrada das TIC na escola começa a constituir novos cenários educacionais (COLL; MONEREO, 2010). Essa percepção é amparada nesses relatos em que as professoras descrevem as mudanças que estão sofrendo os papeis de alunos e professores, pelas possibilidades de interação e acesso ao conteúdo.

Implícito nas falas dos professores está o retrato de uma pedagogia da autonomia apresentada por Freire (2002), que fala de uma educação que respeita o educando e liberta o seu pensamento. A integração das tecnologias neste sentido, atualiza aos dias de hoje o contexto defendido por Freire (2002) de ampliar as possibilidades, de conferir aos professores e alunos trocas e construção, de autoria, empoderamento e de interdisciplinaridade. De acordo com Sabbatini (2013), Paulo Freire acreditava na possibilidade de alterar a natureza da produção do conhecimento por meio da tecnologia da informação e comunicação. Essa afirmação converge com o relato a seguir:

> *[...] eu vou lhe contar um fato, hoje eu estava no segundo ano A, aquela aula que você assistiu, aquela turma lá. E conversando com eles, eles estavam inquietos em física, aí eu perguntei né, que assunto eles estavam dando em física, aí abri o tablet e mostrei uma questão, com o assunto que eles estavam dando, aí procurei uma questão que tinha a resposta e procurei a questão, aí comecei a raciocinar com eles a questão e eles começaram a assinalar aquelas assim, de erros e acertos e depois mostrei a resposta e umas duas alunas acertaram e vibraram com aquilo ali, né? Aí quer dizer, foi um momento assim, não foi aula, foi um momento de raciocínio lógico e de pesquisa, de uma busca de uma questão, de uma definição, de uma lógica, foi até sobre refração, a refração no vácuo, a refração no diamante, aí eu mostrei o que é vácuo, analisem assim uma refração no vácuo, deve se dar com muito maior extensão que no diamante, então no diamante deve ser menor, quer dizer por dedução assim, a gente foi chegando a uma conclusão. Aí é que você percebe, que a tecnologia conduz a uma construção de conhecimento e eu acho isso muito positivo, eles não ficam limitados aquele conhecimento que é levado pelo professor numa informação de 50 minutos de aula, torna mais abrangente aquela aula né (P 08 C).*

Na narrativa desta professora identifica-se um trabalho interdisciplinar que foi promovido pelo uso da tecnologia. O professor não se limita apenas ao seu conteúdo, mas se preocupa em auxiliar nas angústias vividas por seus alunos e por meio da tecnologia ocorre a possibilidade de orientá-los em como buscar soluções e encontrar novos caminhos. Percebemos uma prática docente que abre espaço para a elucidação das dúvidas dos alunos. Segundo Freire (2002) é ouvindo o aluno com paciência e criticamente que aprendemos a falar com ele. Aprendendo a escutar o educando, ouvindo suas dúvidas e seus receios, faz com que o docente se aproxime de seu aluno.

Dessa forma, o ensinar adquire o significado de todo um processo de troca entre aluno e professor, onde ambos aprendem, ambos adquirem e sanam dúvidas, ambos crescem como seres humanos. Nas palavras de Freire (2002) ensinar exige respeito à autonomia do educando, que implica ao educador o que deve ter por ele mesmo, a sua autonomia. Essa afirmação é refletida na fala abaixo:

> *[...] no momento em que você está dando autonomia ao discente, ao aluno, você tem sua autonomia também, porque você está proporcionando a ele, um meio dele construir, dele se auto afirmar entendeu? E isso constrói também a nossa autonomia, porque você está vendo ali, ele indo buscar, com seus próprios meios um conhecimento né, apenas com sua orientação e isso nos deixa autônomos, nos deixa mais livres, mais confiantes no trabalho que está sendo realizado (P 08 C).*

Chamamos mais uma vez atenção para a ênfase dada à construção recíproca da autonomia ao mesmo tempo pelo professor e pelo aluno na prática em sala de aula e sendo proporcionada também pelo uso da tecnologia. Contreras (2002, p. 198) evidencia que a construção da própria autonomia profissional, não pode estar desvinculada da construção de valores e práticas de cooperação. “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino”.

Ainda como eixo norteador da prática pedagógica, Freire (2002) defende que a formação do ser humano deve ocorrer para além de formá-lo em suas destrezas, pois é necessário estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido (FREIRE, 2002). Nesse sentido, encontramos a preocupação dos professores de estar atentos aos usos que os alunos fazem dos computadores, conscientizando-os. Mostrar que pode-se ganhar ou perder na aprendizagem dependendo do uso que se faz.

> *Aí é que tem que ser uma liberdade vigiada, controlada e muito orientada não é? Orientada no sentido de mostrar pra ele, que ele tem que pelo menos naquele momento, procurar aproveitar o tempo né? Que o tempo, que ele não desperdice o tempo, que o tempo não volta. Então ele não pode, aquela liberdade que está sendo dada a ele, está sendo dada numa base de confiança e está sendo dada também, para o bem dele, que eu poderia ali naquele momento eu poderia dar uma coisa pra ele copiar, dar uma coisa assim, até mais enfadonha, mais obrigatória, mais fácil pra mim né, bem mais fácil. Entretanto, eu estou proporcionando o melhor pra ele, então cabe a ele saber usar*

> *aquela ferramenta ali, em prol dele próprio. Eu sempre digo a ele, não é pra mim, agora tem que ser uma liberdade vigiada, controlada. Afinal de contas, a gente lida com adolescentes né (P 08 C).*

Este também é um dos focos da inclusão digital, que se volta à educação, reivindicando a importância da formação sócio cultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional (SILVEIRA, 2013). A partir deste e de outros comentários, percebemos que a presença das tecnologias da informação e comunicação na realidade escolar, parece cumprir tanto os princípios presentes nos programas destinados à sua inserção para uma inclusão digital, quanto os princípios subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) que preconizam a formação de cidadãos autônomos e participativos.

Os princípios dos programas de integração dos recursos tecnológicos visam a inclusão digital dos alunos que, dependendo do contexto social, ficariam de fora dessa realidade tecnológica. Outro foco da inclusão digital que é voltado para a ampliação da cidadania, pelo direito de interagir e o direito de se comunicar pelas redes informacionais (SILVEIRA, 2013), bem como o combate à exclusão digital, é evidenciado na afirmação de uma professora de que o *laptop* educacional permitiu aos alunos oportunidade de vivenciar diferentes formas de comunicação, destacado em sua fala a seguir:

> *Olhe, veja só, essa escola, ela é localizada assim, para atender uma clientela de comunidade né, mais pobre. E o uso das tecnologias aqui na escola como o UCA mesmo, ele veio beneficiar muito, eu digo até o futuro desses meninos, porque uns têm, têm condições e outros não têm. Tem menino aqui que não ia nem pra lan house. E com a chegada do UCA que é o computador por aluno, isso influenciou muito. [...] Eles fazem uso, isso forma uma janela grande sabe? Uma janela grande para o desenvolvimento deles. Hoje tem facebook, tem e-mail, eles trocam, conversam entre si, em casa mesmo eles vão pra lan house, aí quando chegam aqui eles dizem: ah! Eu falei contigo, tu visse? Tu não tava? Depois tu retornasse e eu não vi... Tudo isso através do incentivo que eles tiveram com o UCA, porque eles aprenderam a usar aqui, se hoje eles têm ou vão pra lan house, mas eles começaram, aprenderam a usar aqui e isso é muito importante pra eles (P 01 A).*

O aspecto presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), de que a escola abra a oportunidade para que os alunos tenham contato com um ensino que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, bem como no próprio significado de inclusão digital, que visa melhorar as condições de vida de uma

determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia (SILVEIRA, 2013) é identificado nos relatos apresentados quando as professoras justificam como buscam alcançar a formação de cidadãos participativos e autônomos em sua prática,

> *Eu acho que, nós buscamos esse ideal no nosso trabalho, quando proporcionamos aos alunos, uma condição dele buscar o conhecimento deles, eles descobrirem, eles se auto avaliarem, analisarem (P 08 C).*

> *Primeiro levando em consideração o contexto ao qual eles vivem e buscando nesse próprio contexto, formas de mudanças, de postura, de comportamento, investindo na questão do cidadão crítico e aí ele vai reformulando assim, o que pode ser modificado dentro do seu próprio contexto. [...] A questão ambiental mesmo, a gente trabalha com a questão do meio ambiente onde por exemplo, recentemente eles foram na comunidade, como também já desenvolvemos outros trabalhos assim, como de leptospirose. Eles vão assim, fazendo o uso da sua tecnologia, registrando, observando, notificando, aí depois eles trazem ideias da sua própria comunidade como modificar, citam exemplos, eles se sensibilizam com aquilo depois que percebem que aquilo pode ser modificado pra melhoria deles. Eu vejo assim, teve a revitalização da nossa praça Marco Antônio Vilaça, a gente fez assim, um estudo né, com pesquisas, entrevistas, eles fizeram vídeos, gravaram, eles entrevistaram pessoas, aí assim, nessa união de tecnologia, como também o estudo de campo, a observação, a prática, aí eles percebem o que precisa ser modificado e se apropriam. Poxa esse ambiente é meu, então de repente eu posso modificar com tal atitudes, com tal forma de pensar e aí a gente leva pra reflexão. Aí eles começam sim a perceber o que está acontecendo e vão construindo a sua formação (P 05 B).*

Dos professores entrevistados, todos foram a favor do uso das tecnologias pelos alunos vendo-as como um instrumento que auxilia na construção de um aluno mais ativo, autônomo e cidadão. No entanto, é notável a necessidade da conscientização para o uso e que nem todos os alunos estão preparados para isso. Esse sentimento ampara-se nas falas a seguir:

> *[...] infelizmente eles (alunos) não recebem assim, uma orientação de um melhor aproveitamento. Assim, por mais que a gente converse, mostre a importância disso aí, no sentido do aprendizado, de buscar a cultura, de buscar conhecimento, eles aproveitam o maior tempo deles como um lazer, mas proporciona sim, para aqueles que querem, proporciona o aprendizado, proporciona um bom conhecimento (P 08 C).*

> *[...] o aluno chega sonolento depois do tablet, muitos estão chegando muito sonolentos porque ficam até muito tarde no tablet, no computador. Então, tem aquele aluno que, aí eu peço pra lavar o*

> *rosto. Levante, vá passar uma água no rosto pra acordar, vá beber uma água, então quando acontece assim, a gente conversa (P 11 D).*

A partir desses relatos mais uma vez reforçamos que não é o simples fato da presença das tecnologias ou apenas a instrumentalização dos alunos e professores que proporcionará o desenvolvimento esperado. Pois, o impacto destes recursos para a construção de um sujeito autônomo dependerá não somente, mas também da postura do professor perante seus alunos.

Assim, buscamos identificar como estes achados se evidenciam na prática docente a partir das observações e anotações realizadas em diário de campo cujos resultados serão apresentados a seguir.

6.4.3.3 O contato com o campo: primeiras impressões

Antes de passarmos para a descrição e análise das aulas de cada professor participante, achamos interessante descrever nossas primeiras impressões quando iniciamos as observações nas instituições e registramos em nosso diário de campo. Compartilharemos neste momento, alguns registros gerais do contexto escolar, sabendo que anteriormente muito já foi apresentado. Durante nossa coleta tivemos a oportunidade de conversar com professores e alunos sobre a presença e o uso das tecnologias da informação e comunicação, especificamente os *tablets* no ambiente escolar, que na ocasião de nossas observações era novidade em duas das quatro escolas, pois haviam acabado de serem entregues pela prefeitura.

A maioria dos alunos leva seus *tablets* para a escola diariamente. Os alunos personalizaram seus dispositivos colando adesivos, mas também foi possível notar situações de descaso e descuido com os equipamentos.

Passando pelos corredores das instituições podemos perceber uma inicial transformação, pois com a presença dos dispositivos móveis, a sala de aula já não é mais um lugar onde um senta atrás do outro; grupos vão se formando, seja por afinidade, seja para realizar uma tarefa em comum ou ainda para ficar mais próximo de uma tomada (que aliás em uma das escolas é proibida).

Trazemos os comentários de alguns alunos sobre a presença dos *tablets* na escola. Para os alunos a chegada do *tablet* ajuda na aprendizagem e na realização das atividades porque agora cada aluno tem o seu, antes no laboratório precisavam trabalhar em dupla ou em grupo. Antes dos *tablets* o professor colocava uma pergunta no quadro e respondiam no caderno. Com o *tablet* copiam texto do livro para evitar de copiar no caderno, mas sentem algumas dificuldades pela não familiaridade com o recurso. Em conversas os alunos mencionaram que

estavam fazendo um trabalho de júri simulado para debaterem o que é bom e ruim sobre a internet. Trabalharam em aula sobre aspectos da internet e depois formaram um júri, onde deveriam defender ou condenar, se posicionando sobre o que encontram de informações ou postam nas redes sociais.

Uma aluna (14 anos, 9º ano, instituição D) menciona que a internet possibilita dar opinião, falar o que quer, mas muitas vezes um não respeita a opinião do outro e fazem coisas sem pensar. Segundo a aluna precisam humanizar mais uso e as postagens nas redes sociais.

Sobre o uso em sala de aula, os alunos mencionam que os professores que usam o recurso na aula solicitam que façam cópias dos textos do livro nos *tablets*, resumindo ou respondendo algumas questões, mas não fazem muita pesquisa, porque fica lenta a internet. *'Desde que a escola recebeu os tablets, os professores buscam trabalhar em aula, mas sem internet, não tem muito o que fazer. Com internet podemos fazer mais pesquisa sobre o assunto da aula'* (LEVANTAMENTO DIRETO, ALUNA INSTITUIÇÃO D).

Os alunos também relatam a falta de infraestrutura, pela não instalação de tomadas para a recarga da bateria e por alguns equipamentos terem vindo com problemas de fábrica *'se dão tablet tem que colocar tomada'*, *'prefeitura deu tablet falhando, não pega direito'* (LEVANTAMENTO DIRETO, ALUNOS, INSTITUIÇÃO D).

Essa aparente falta de estrutura nas instituições de certa forma prejudica o uso constante e sistemático dos recursos tecnológicos pelos alunos, bem como pelos professores. Mas nas entrevistas com os professores esse aspecto não foi abordado.

Buscando depoimento de alunos de outra instituição em que os mesmos já utilizam o recurso há mais tempo, afirmaram que com o *tablet* tiveram mais ânimo para realizar as atividades e benefícios, trazendo o mesmo sentido evidenciado pelos professores. Podemos perceber no depoimento do aluno a seguir:

> *Melhorou a organização, separando em pastas de arquivos por disciplinas no tablet. Desperta mais interesse, no entanto alguns alunos utilizam para jogar, no lugar de fazer atividades. Quando estou cansado, fico um pouco jogando, mas digitar as atividades no tablet se aproxima com outras atividades corriqueiras que faço no computador, tais como: mandar mensagens no facebook, entrar em redes sociais e por isso desperta o interesse também para realizar as atividades que eu faria nos livros ou cadernos. [...]* ***A liberdade é oferecida, no entanto compete a cada um usar ou não de forma produtiva. O fato de buscar ou não mais conteúdos depende de cada aluno que com ou sem tablet participa e estuda mais ou menos.*** (LEVANTAMENTO DIRETO, ALUNO, 16 ANOS, INSTITUIÇÃO C).

Conforme o aluno, a aula feita em *slides* pelo professor possibilita, a partir de imagens, que se visualize determinados objetos que talvez não tivesse contato, por exemplo as algas, que podem ser ampliadas as imagens e vistas por diversos ângulos. E ainda, construir *slides* para apresentações de trabalho permite aprofundar informações sobre o conteúdo e discutir os seus achados com os colegas.

Este mesmo aluno afirma também, que quanto ao uso dos *tablets* em sala de aula, prepondera a confiança, já que o professor não consegue ter certeza se realmente os alunos estão realizando a atividade ou apenas jogando. Essa foi uma afirmação também encontrada no relato de uma professora da mesma instituição quando realizamos as entrevistas.

No discurso do aluno apresentado acima, percebemos que o mesmo destaca que a liberdade de uso do *tablet* é oferecida e que compete a ele próprio saber usar ou não em favor de sua aprendizagem. Essa afirmação parece evidenciar aquilo que Ramal (2002) propunha como um dos cenários para a educação. A autora chama de 'cibereducação integradora' o momento em que a escola se torna híbrida ao integrar homem e tecnologia. Neste sentido, o ser humano se educa criticando e transformando o meio, tendo em vista critérios que promovam sua humanidade, a partir do que Ramal (2002) identifica por 'tecnologias da liberdade'.

Caminhando pelos corredores das instituições B, C e D, é possível notar os alunos agrupados nas salas, aproveitando momentos livres para jogar, para baixar material da internet (na escola que tem acesso) ou se comunicando nas redes sociais. Trazem também celulares (apesar da proibição por lei) para a escola, ficam sempre mexendo neles e com fones de ouvido.

Apenas na instituição A, que atende somente alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que em função disso não receberam *tablets*, mas sim *Laptops* educacionais, o uso de recursos tecnológicos fica limitado ao momento em que são levados para a sala de aula pelos estagiários. Também não notamos a presença de celulares levados pelos alunos desta instituição. Não realizamos conversas coletivas com os alunos desta instituição e como já mencionamos anteriormente os professores possuem um horário semanal fixo para o uso dos *laptops* educacionais (Uquinhas) em sua prática.

Entretanto, conversando com os alunos das outras três instituições, notamos que nem todos os professores utilizam recursos tecnológicos em suas aulas e foi através da indicação dos próprios alunos e inicialmente da gestão escolar que nós chegamos até os professores que

frequentemente utilizam tecnologias em sua prática e permitiram as observações de suas aulas, o que justifica uma visão favorável às tecnologias no contexto escolar pelos mesmos.

Sempre que possível indagamos os professores (não somente os observados) sobre o uso das ferramentas tecnológicas e na ocasião o *tablet* estava em evidência, sendo motivo de conversas entre os professores na hora do intervalo.

Em seus comentários, os professores se posicionam em relação a distribuição destes recursos aos alunos sob ângulos distintos, tanto com ênfase positiva, como negativa. Os que afirmaram não utilizar, descreviam as seguintes justificativas: o fato de não terem recebido o mesmo equipamento que os alunos; a internet que não funciona na escola *'o acesso à internet ainda é falho o que dificulta a realização de outras atividades'* (LEVANTAMENTO DIRETO, PROFESSOR INTITUIÇÃO D)*;* o descarregamento dos *tablets*, pois como não é permitido realizar o carregamento na escola (em especial na escola a que se refere foi proibido), *'muitas vezes preparo a aula e quando chego na sala os tablets estão descarregados, em função de existirem outros professores que usam muito'* (LEVANTAMENTO DIRETO, PROFESSOR INSTITUIÇÃO B).

Também não utilizam, pelo fato de não conseguirem acompanhar quem está trabalhando ou não na atividade, demonstrando uma necessidade maior de controle das ações dos alunos.

Outro motivo é, apesar de saber que o *tablet* possui aplicativos e jogos relacionados aos conteúdos, não utilizam porque alguns alunos instalaram o *Windows* no lugar do *Linux* perdendo os aplicativos. *'Os alunos terão que reinstalar para poder usar didaticamente'* (LEVANTAMENTO DIRETO, PROFESSOR INSTITUIÇÃO B).

As queixas dos professores são sobretudo em relação à uma falta de estrutura para o funcionamento e não sobre as potencialidades do recurso no processo de uma aprendizagem autônoma.

No entanto, uma professora foi enfática ao expor um aspecto negativo do uso afirmando que o *'aprendizado piorou depois dos tablets, caiu o rendimento, pois os alunos só jogam. O tablet não foi positivo, as notas caíram'* (LEVANTAMENTO DIRETO, P 10 C).

Algo recorrente no comentário é que os alunos não querem mais copiar no caderno, só querem digitar no *tablet*. E isso implica que auxiliem os alunos a criar e organizar as pastas, bem como a conhecer o teclado e inserção de símbolos quando é de matemática, por exemplo. Sendo que alguns dizem que não são professores de informática e isso não compete às suas atribuições.

Mas também teve professor que afirmou que logo que os *tablets* chegaram as reações dos alunos foram diversas

> *alguns alunos ficaram muito ansiosos, queriam muito e ficaram animados. Para outros era como se fosse um 'ser estranho', desconhecido, algo que ele... e agora? Vou trabalhar com isso, mas eu não sei usar isso né? Alguns alunos não trazem para a escola. Deixei em casa porque descarrega rápido, outros tiveram problema no tablet, problemas no aparelho e tiveram que devolver. Outros só queriam fazer tudo no tablet, outros se recusaram a fazer no tablet, começavam aí ficavam já aperreados, não conseguia, não sabia fazer e travava. Vou fazer no caderno, muitos se recusaram (LEVANTAMENTO DIRETO, P 11 D).*

Tivemos professores que se referiram de forma positiva ao uso dos *tablets* e das tecnologias, afirmando justamente que solicitam que os alunos copiem e criem arquivos em pastas com o nome das suas disciplinas para se familiarizarem com o recurso. E que estão disponíveis a ensinar e tirar dúvidas quanto ao uso da ferramenta. Assim, asseguram que é possível aproveitar o interesse dos alunos por este recurso para a aprendizagem. Se eles gostam tanto de *facebook*, de jogos, porque não aproveitar isso? Refletem.

É possível, segundo os professores preparar a aula para cada turma, a partir do que eles demonstram mais gostar e levando em conta as diferenças. Por exemplo,

> *uma turma gosta mais de apresentar, fazer slides. Já outra gosta mais de digitar, são mais imaturos então preferem fazer textos, contar histórias. Outra turma adora se comunicar e gravar vídeos, cada turma possui suas preferências. Cada turma tem seu perfil e sua maturidade para utilizar o recurso (LEVANTAMENTO DIRETO, P 05 B).*

Os professores que utilizam as ferramentas tecnológicas em sua prática, comentam que talvez nem todos os professores utilizam, porque não tenham tanto tempo de preparar ou até não buscam como usar estes recursos, apesar de existirem formações oferecidas pelas secretarias.

Encontramos os paradoxos da presença da tecnologia no cotidiano escolar e os diferentes significados e práticas referentes a elas. Vemos nos distintos posicionamentos as justificativas que levam a um professor, mesmo com a presença do recurso na própria sala de aula não utilizá-lo em sua prática. Os alunos também demonstram reações diversas relacionadas à presença e ao uso neste contexto.

Afirmamos que a prática docente com o uso das tecnologias já pode ser apreendida nas discussões dos resultados dos questionários, entrevistas e observação do cotidiano da escola. Consideramos que a parte apresentada a seguir, é uma análise presencial do fazer pedagógico situando práticas efetivas. Destacamos que nosso foco foi especificamente nos professores que afirmaram utilizar as tecnologias. Dessa forma, foi em meio aos desafios, ansiedades e diferentes práticas que nós realizamos o acompanhamento das aulas de 12 professores, buscando identificar como este recurso está sendo utilizado, trazendo evidencias empíricas à luz dos elementos que são definidores das representações sociais de autonomia compartilhadas por professores do estado de Pernambuco.

6.4.3.4 Prática docente: autonomia vivenciada pelo uso da tecnologia

Realizamos a análise das observações das aulas, buscando, a partir dos elementos centrais das representações sociais de autonomia e do referencial teórico estudado, encontrar subsídios que mostrem como ao trabalhar com recursos tecnológicos se desenvolve a autonomia. Segundo Abric (1994a) as representações sociais são guias para a ação. Destacamos duas dentre as quatro funções das representações sociais que são a de orientação e justificação da prática dos sujeitos (ABRIC, 1994a). Os trabalhos recentes da escola estrutural das representações sociais parecem trazer na visão de Abric (2003), uma nova luz para se conhecer a relação entre atitude-representação. O referido autor, baseia-se nos argumentos de Rateau (2000) para verificar o alicerce que anuncia que as “atitudes dependem das representações sociais, mas as representações sociais dependem apenas superficialmente das atitudes” e ainda que: “considerando o que conhecemos dos papéis específicos do núcleo central e do sistema periférico, podemos postular que as atitudes estão associadas essencialmente ao núcleo central das representações sociais” (ABRIC, 2003, p. 50).

Constatamos no Estudo 1 e validamos, de certa maneira, nos questionários e entrevistas realizadas neste Estudo 2 que os professores compartilham uma representação social de autonomia em que predomina a liberdade para a construção do conhecimento e para tomada de decisões, com responsabilidade, bem como independência, segurança, capacidade e liderança.

Importante ressaltar que não temos a intenção, de julgar a forma trabalhada pelo professor com a tecnologia. Mas sim, identificar como a presença ou o trabalho com determinado recurso tecnológico auxilia uma prática para a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, focando então nos aspectos mediativos da prática docente (ROBERT;

ROGALSKI, 2010). Um segundo objetivo é identificar elementos constitutivos das representações sociais de autonomia nesta prática.

A partir do acompanhamento das aulas ministradas por professores, em diferentes etapas de ensino e o uso de diferentes recursos tecnológicos, sentimos a necessidade de expor a prática peculiar a cada um, montando quadros individuais e com breves relatos das aulas. Construímos os quadros abordando por professor, o número da aula observada e a turma (ano/série) com o quantitativo de alunos, o objetivo da aula, bem como o recurso tecnológico utilizado. Por fim, o desenvolvimento da aula, com a atividade proposta pelo professor e a rápida descrição dos aspectos observados.

Para atender aos nossos objetivos analisamos a descrição da prática dos professores, orientados pelos elementos centrais das representações sociais de autonomia. Os elementos que entendemos que se fizeram presentes em cada sessão observada tiveram seus ícones marcados na primeira coluna dos quadros.

Dessa forma, os quadros a seguir – do 37 ao 48 - trazem pontuações sobre momentos observados, com parte da descrição da sessão observada denominada de relatos da aula, que apresentam algumas inferências que entendemos exemplificar ou justificar os elementos marcados.

Quadro 37 - Observação professora P 01 A – Instituição A.

Instituição A Professora: P 01 A Disciplina/etapa de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
Elementos do Núcleo Central	**Nº da Aula**	**Objetivo da Aula**	**Recurso tecnológico**	**Turma**
☒ Liberdade ☒ Independência ☐ Responsabilidade ☒ Conhecimento ☐ Segurança ☒ Decisão ☒ Liderança ☐ Capacidade	1	Realizar pesquisa na internet sobre o Natal.	*Laptop – UCA*	5º Ano 16 alunos
	Desenvolvimento da aula - Duração – 1:20			
	Atividade – Pesquisar na internet sobre: O Natal – 25 de dezembro – Nascimento de Jesus e copiar no caderno o que achou. Ao fim da aula, a professora solicita que um aluno realize a leitura da pesquisa. Pede para que os demais deixem o caderno na mesa para que a professora possa acompanhar as informações. Relatos da aula: A maior parte do tempo a professora monta um "puf" feito de garrafa pet, que será entregue a um aluno. Portanto, as interações feitas entre professor e alunos são verbais e enquanto ela constrói o material eles realizam a atividade de pesquisa passada no quadro sobre o Natal. Durante a atividade os alunos se mantêm atentos ao recurso, realizando a atividade de pesquisa solicitada. No decorrer da aula ocorrem algumas interações entre grupos de alunos e a professora, que são relatadas a seguir e entendemos exemplificar a liberdade e decisão. Alguns alunos estão em dúvida quanto ao caderno em que devem anotar as informações da pesquisa. Relatamos o seguinte diálogo: Aluno A – Tia! Essa pesquisa é no caderno de que?			

	Aluno B – No de artes. Não é cultura? Aluno C – No de português, é pesquisa! P01A – pode ser no de artes ou português. Aluno A – E o título? P01A – Propus esse título (o que escreveu no quadro), mas se vocês tiverem um mais interessante, podem mudar. O conhecimento e a independência podem ser identificados nas trocas a seguir. Um aluno pergunta para a professora se o Natal sempre foi comemorado no dia 25 de dezembro? (A questão é feita, a partir de uma informação que encontrou, mas talvez tenha ficado em dúvida se é correta). A professora responde que aprendeu que se comemora nesse dia e nunca ouviu falar que tivesse outro, mas caso ele encontre essa informação que mostrasse para ela. O aluno concorda com a cabeça e continua copiando atentamente a informação. Outro aluno questiona: Aluno – Professora! O que é solstício? A professora pega um dicionário no armário e pede para ele procurar a palavra e depois lhe diga o significado. No entanto, o aluno não achou a palavra e deixou de lado o dicionário. Alguns alunos voltam a questionar sobre a data do natal e ocorre um novo diálogo entre eles e a professora: Aluno A – Tia! A senhora sabia que em alguns países o Natal era comemorado no dia 06 de janeiro? P01A – (responde admirada) É mesmo!? Onde? Aluno A – Em uns países da Europa, não é aqui não. Da mesma forma que o ano novo Chinês, o natal era comemorado em outro dia. Aluno B – Ano novo o que...? Aluno A – Chinês. Aluno C – O Natal era comemorado 7 de janeiro? P01A – Esse dia, dia 6 é de Reis. Reis o que? Alunos – Reis Magos. Aluno D – Ano passado eu fui Rei na peça da Igreja. P01A – Que rei? Aluno D – O que carrega o ouro. Esqueci o nome... Aluno E – O natal antigamente durava 12 dias. Aluno F – Era bom porque compra 12 roupas. Alunos – (risos) Percebe-se que os alunos mantêm diálogo e relacionam o que pesquisam com os acontecimentos já vividos. Durante a atividade os alunos comentam suas descobertas na pesquisa e quando chegam a encontrar a informação já relatada pelo amigo, confirmam em voz alta: é mesmo! Colega, você tem razão... Podemos notar que uns alunos ajudam os outros e colaboram entre si. Por exemplo, uma colega questiona o amigo que não conseguiu encontrar o que ele falou sobre o Natal e este lhe mostra com qual palavra pesquisou e onde achou. A colega agradece e depois questiona mais uma vez o site. O colega lhe ajuda. Esse colega que ajuda a resolver as dificuldades no uso do recurso, como por exemplo diminuir a letra do arquivo, é muito solicitado e parece se tornar um líder em função de ter mais domínio do recurso. Comenta orgulhoso: Sou o professor G! (mencionando o próprio nome).Uma aluna mostra a tarefa para a professora e a mesma orienta que a letra poderia ficar melhor, solicita que passe a limpo. Quando os alunos começam a ficar um pouco dispersos, levantando muito a professora pede para sentarem que vai passar para ver os cadernos. Rapidamente todos se sentam, demonstrando a autoridade do professor. Alguns alunos se dividem entre a vontade de jogar e fazer a pesquisa. Um pergunta ao outro como coloca determinado jogo. Vale lembrar que este é o único momento na semana que eles têm acesso ao “Uquinha” e aguardam ansiosos por este dia. Geralmente a aula é dividida em dois momentos. No primeiro fazem atividade dirigida pelo professor e no segundo podem jogar. A aula encerra com a chegada do estagiário para recolher os *laptops*.

Fonte – Produção do autor.

Quadro 38 - Observação professor P 02 A – Instituição A.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição A
Professor: P 02 A
Disciplina/etapa de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Variedade das espécies de tartarugas</td><td>Laptop – UCA
Máquina Fotográfica</td><td>4º Ano
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 1:20
Atividade – Pesquisar na internet sobre as espécies de tartarugas e copiar no caderno as informações encontradas. Pesquisar sobre: - O tempo de vida das tartarugas; - A desova na praia; - A preservação;

Relatos da aula –
A maioria dos alunos busca imagens e algumas informações, no entanto sentem necessidade de auxílio para a busca e pedem ajuda aos colegas. Alguns alunos procuram também vídeos.
O professor fotografa as imagens encontradas e menciona que irão construir cartazes. Diz que irá trazer cartolinas para colarem as informações pesquisadas. Mediante esta ação de fotografar o que encontraram, o professor é frequentemente solicitado (pelo nome), para ver as imagens das tartarugas. E torna um incentivo para realizá-la, pois todos querem que o professor fotografe seus achados. Os alunos se surpreendem com as variadas espécies existentes. Um mostra para o outro o que encontra, e ao mencionar que achou algo interessante alguns se aglomeram para observar.
Quando o professor verifica alguma imagem, orienta o aluno para escrever algo sobre aquela espécie no caderno, por exemplo algumas das informações que ele pediu no quadro. No entanto, a maioria fica apenas na visualização e não escreve no caderno as informações que encontraram. O professor percorre a sala conversando com os alunos sobre as características das espécies encontradas e alguns respondem procurando em suas anotações ou no laptop.

- Um fato que observamos, é que os jogos sempre estão abertos. Os alunos ora realizam a atividade e ora jogam. O professor solicita que façam a tarefa para que tenham nota e posteriormente permite que os alunos joguem um pouco até o fim da aula. Ao permitir que joguem, alguns alunos sentam-se no chão um ao lado do outro, para competirem nos jogos e acompanharem o que o outro está jogando.
Notamos que a liberdade oferecida por meio da atividade de pesquisa possibilitou os alunos decidirem e construírem conhecimento pela interação e cooperação que são condição para o desenvolvimento da autonomia. Assim também o fato de serem estabelecidas trocas em função de conhecer o recurso e auxiliar o colega a encontrar determinada informação ou ainda em função do professor fotografar os achados dos alunos, identificamos a liderança.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 39 - Observação professora P 03 A – Instituição A.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição A
Professora: P 03 A
Disciplina/etapa de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Escrever um bilhete para um amigo.
Tema: Amizade</td><td>Laptop – UCA</td><td>1º Ano
15 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 1:15
Atividade – Escrever um bilhete para um amigo no laptop.

Relatos da aula -
Quando o estagiário que entrega os laptops chega, os alunos vibram e em torno de 5 alunos saem correndo para buscar os ‘Uquinhas’ na sala onde ficam alojados. Ao retornarem, a professora aguarda que distribuam entre eles os laptops e espera que se organizem (esta ação nos levou a marcar independência). Não há intervenção da professora na distribuição e notamos a queda de 3 laptops. Logo que pegam o recurso ligam e abrem o editor de texto indicado pela professora. Alguns ficam nervosos quando não conseguem realizar a ação e também com a demora, pois é lento para abrir os programas. O estagiário auxilia para procurarem o programa e quem não conseguiu abrir espera a ajuda dele. Após se organizarem a professora passa a atividade a ser realizada mencionando que no dia anterior eles haviam trabalhado com o tema Amizade e que hoje deveriam escolher um amigo para fazer um bilhete. Coloca a indicação da atividade no quadro e em seguida explica o que é bilhete, que deve ter destinatário, informações e no fim assinar. Pede para digitarem o que ela escreveu no quadro, indicando que irão encontrar no teclado todas as letras. Orienta que o número 1 e o hífen também será encontrado. A atividade escrita no quadro foi em letra cursiva, diferente do que encontram no teclado e alguns alunos que estão perto procuram a pesquisadora para perguntar que letra é aquela. Como ainda estão na alfabetização, os alunos possuem certa dificuldade na escrita. Solicitam ajuda para construir a atividade. Fica evidente uma continuidade entre as aulas, onde a professora aborda um conteúdo relembrando o tema anterior e ainda trabalhando com o recurso tecnológico. Um exemplo que nos levou a marcar os ícones conhecimento e decisão é que ao realizarem a atividade, os alunos produziram seus bilhetes e mostraram para o colega a quem destinaram para que este fizesse a leitura. Percebemos que alguns colegas foram mais escolhidos que outros. (Ressaltamos que pedimos para tirar fotos dos bilhetes construídos por alguns alunos e muitos mostraram para a pesquisadora solicitando que também tirasse a foto da construção). Na aula, os alunos precisam primeiro terminar a tarefa para depois jogar, e em função disso uns cuidam dos outros para ver se quem está jogando já terminou ou realizou a tarefa. Vemos uma liberdade que na realidade é controlada pelos colegas. Também para que possam jogar precisam mostrar a atividade realizada para a professora, que lê e orienta o que falta para completar. Para os alunos que possuem dificuldade ela solicita que leiam o que escreveram, pois não formulam frases ou palavras, este é outro exemplo de ‘conhecimento’. Entretanto, percebemos duas posturas da professora perante os alunos, uma que orienta e permite o crescimento do aluno partindo dele a percepção do erro, sem mencionar se está certo ou errado, mas alertando que a atividade não está completa. E também registramos um diálogo entre a professora e um aluno que reflete uma relação em que valoriza a obediência da criança e imposição por parte da mesma.
Diálogo:
Aluno – Tia, vou fazer um pequeno texto.
P03A - Não. Eu pedi um bilhete. Não é o que você quer. É para fazer o que a professora está mandando.</td></tr>
</table>

	A professora altera o tom de voz várias vezes, em função dos alunos saírem do lugar. Os alunos por sua vez, falam muito alto e mesmo quando estão jogando, gritam com as ações não realizadas no *laptop* (em função da demora para abrir e fechar algumas telas e também porque o equipamento trava). Após terminarem a atividade pedida os alunos podem jogar, nesse momento, vibram e mostram uns para os outros a fase do jogo. Se agrupam para visualizar o jogo do outro, dão opinião e indicam o que podem fazer. Obs. O estagiário leva os *laptops* para a sala e fica responsável pelo apoio técnico com os mesmos durante a aula. Ao encerrar a aula os alunos resistem em entregar o *laptop.*

Fonte – Produção do autor.

Quadro 40 - Observação professora P 04 B – Instituição B.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição B
Professora: P 04 B
Disciplina/etapa: Matemática – Anos Finais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><th>Elementos do Núcleo Central</th><th>Nº da Aula</th><th>Objetivo da Aula</th><th>Recurso tecnológico</th><th>Turma</th></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Jogos didáticos no tablet</td><td>Tablet</td><td>6º Ano
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 55 minutos

Atividade – Jogos disponíveis no tablet (de matemática ou não).

Relatos da aula –
Quando iniciamos a observação a aula já havia começado e a proposta era escolher um jogo no tablet. Durante o período observado alguns alunos jogavam e outros conversavam; A professora questiona aos que não estão jogando o porquê. Estes respondem que não se interessam pelos jogos que existem no recurso. A professora menciona que quando não é momento de jogar eles estão jogando, mas quando a atividade é destinada para isto eles não querem realizar. A professora então, auxilia a encontrar um jogo para não ficarem ociosos. Acompanha alguns alunos jogando, perguntando como é o fim. Durante toda a sessão os alunos brincam não só nos jogos de matemática, mas também de outras áreas, escolhendo os que mais interessam. Entendemos que estes exemplos justificam os elementos centrais marcados.
Enquanto os alunos jogam, a professora preenche a caderneta. A aula encerra.

Obs. A professora comenta com a pesquisadora que os alunos não querem mais escrever no caderno, no entanto expõe a dificuldade que é, pois ela teria que dar aula de como fazer gráficos, inserir símbolos, etc. para a construção de arquivos no tablet, por isso tem utilizado o recurso mais para jogos.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 41 - Observação professora P 05 B – Instituição B.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição B
Professora: P 05 B
Disciplina/etapa de ensino: Biologia – Anos Finais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Trabalhar sobre o meio ambiente a partir de vídeos que integram os conteúdos do tablet.
Tema: O ambiente e você!</td><td>Tablet</td><td>8º Ano
23 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Atividade - Os alunos deverão assistir dois vídeos que integram os conteúdos do tablet sobre meio ambiente e elaborar um texto fazendo relações entre os dois vídeos.

Relatos da aula -
A professora orientou como buscar este material escrevendo a sequência dos passos no quadro (pastas onde clicar). Pediu para que assistissem dois vídeos relacionados ao tema: Vídeo 1: O brinquedo e o Planeta; Vídeo 2: Turma da Mônica em: um plano para salvar o planeta.
Solicita a realização de duas atividades, uma na própria aula (atividade 1) e outra como tarefa (atividade 2).
Atividade 1: Elaborar um texto sobre os vídeos fazendo a relação sobre o que há em comum entre os dois.
Atividade 2: Divididos em grupos de 5 integrantes solicitou que gravem um vídeo sobre o tema: Meio ambiente na sua comunidade. Deverão filmar e entrevistar pessoas sobre o cuidado e a situação do espaço onde vivem.
Marcamos os elementos: liberdade, independência, conhecimento, decisão e liderança, porque presenciamos que durante a proposta da atividade 2 os alunos puderam negociar, sugerir e questionar, como por exemplo duração do vídeo e data de apresentação. As negociações ocorreram a partir de um aluno que questiona o tempo para elaboração da atividade. Os demais contestaram pedindo mais tempo para apresentar e sugeriram datas diferenciadas. Foi colocada a data de apresentação em votação, verificando a preferência por 2ª ou 4ª feira e a maioria elegeu o dia para a apresentação e debate do vídeo ficando determinada a data. Depois das decisões tomadas, os alunos assistiram individualmente aos vídeos indicados pela professora na atividade 1. Um aluno faz um comentário sobre o que um dos vídeos aborda e a professora lança a ideia ao grupo para suscitar o debate, pergunta se concordam ou discordam com o posicionamento do aluno. Isso acontece no fim da aula que logo é encerrada e a discussão coletiva não ocorre.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Tema: O ambiente e você!
Trabalhar o tema meio ambiente a partir da construção de história em quadrinhos.</td><td>Tablet</td><td>7º Ano
19 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos
Atividade: Construir uma história em quadrinhos sobre o tema o ambiente e você, no tablet, tendo como base o vídeo: Turma da Mônica em: um plano para salvar o planeta.

Relatos da aula -
A professora explica que farão atividades no tlablet e pede para se reunirem em grupos de 5 integrantes. Orienta como acessar o vídeo colocando os nomes das pastas que devem clicar no quadro.
A atividade é proposta aos alunos como um desafio; no entanto a menção a nota é uma constante.
Como exemplo para ‘responsabilidade’, foram feitas relações pela professora entre o meio ambiente e a sala de aula, mencionando a presença de lixo no chão</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">e que devem cuidar melhor da sala.
Como nem todos os alunos dominam o recurso e não sabem como fazer uma história em quadrinhos no tablet, solicitaram à professora que entregassem a atividade no papel sendo que a mesma atendeu ao pedido, dizendo que podem escolher realizar no tablet ou no papel.
O fato de cada aluno ter o seu tablet, permite que assistam e realizem a tarefa ao seu tempo; Mudam a disposição da sala, agrupam-se e cada um pode escolher como fazer; Percebe-se que alguns alunos se preocupam com a resolução do que foi solicitado e outros não; No trabalho em equipe a possibilidade de troca é rica. Além do mais, alguns alunos ajudam os outros, a abrir o vídeo, procurar os locais ou até mesmo como deixar a tela maior para assistir. Essas situações nos levaram a marcar independência, conhecimento, decisão e liderança.
Alunos e professora saem para o intervalo.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>3</td><td>Continuação da aula na mesma turma após o intervalo.</td><td>Tablet</td><td>7º Ano
19 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Os alunos retornam do intervalo um pouco agitados;
A professora solicita que continuem a realizar a atividade – alguns alunos jogavam e outros viam fotos no tablet.

Em relação à realização do trabalho pelos grupos notamos:
- Ao conseguir acessar a internet um aluno buscou ideias para construir a história em quadrinhos, mas optou por construí-la no caderno porque não conseguiu elaborar diretamente no tablet;
- Um grupo discute junto como fazer o desenho, cada um dá uma ideia e apenas um integrante desenha;
- Outro grupo trabalha cada um construindo uma parte – capa-corpo da história-pintura das ilustrações;

Por falta de domínio do recurso ou pela ausência de um software para construção de histórias em quadrinhos, a atividade a ser entregue só se concretizou no papel, ou seja, o tablet foi apenas utilizado como suporte para assistirem ao vídeo. Quando algum aluno comenta que tem colegas jogando, a professora solicita que anotem o nome para ela tirar ponto depois. Sentimos a necessidade de fazer menção à nota por parte da professora para que os alunos finalizassem a tarefa.
Durante a atividade dos alunos a professora corrigiu testes que aplicou na outra turma e não acompanhou a construção diretamente nos grupos, apenas respondia quando era solicitada, ao fim cobra a atividade dizendo que anotou o nome de quem não construiu.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>4</td><td>Conteúdo Hipertensão
Apresentar o trabalho sobre Hipertensão em slides (pelos alunos).</td><td>Tablet
Celular (para registro fotográfico)</td><td>9º Ano B
18 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 30 minutos
Atividade- Apresentação de trabalho pelos alunos sobre Hipertensão em slides. (O trabalho foi solicitado em aula anterior não observada).

Relatos da aula:
As apresentações foram feitas diretamente para a professora que ia até o local do grupo. Uma aluna acompanhava registrando com fotos para postarem no facebook.
A partir da proposta do trabalho os alunos criaram seu próprio material (slides) e apresentaram expondo sua opinião sobre o tema. A professora valorizava o trabalho dos alunos e mencionava o que achou argumentando individualmente</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">sobre a produção, bem como sobre as informações trazidas pelas duplas, transmitindo-lhes segurança. Os alunos apresentavam com satisfação o trabalho para a professora e enquanto uma dupla apresentava, os outros alunos conversavam sobre o próprio trabalho (finalizando ou ensaiando para mostrar para a professora). Os que vão apresentando ficam livres até a aula encerrar.
Pela proposta de apresentação é oferecida liberdade para o aluno se expressar, independência para construir e decidir sobre o material. Responsabilidade para cumprir o prazo e o que foi solicitado. Conhecimento sobre o conteúdo.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>5</td><td>Trabalhar a bactéria H. Pylori e a partir de um texto com informações sobre a referida bactéria, elaborar um poema, música, charge ou cordel.</td><td>Tablet</td><td>9º ano B
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 45 minutos
Atividade - Em dupla elaborar um poema, música, charge ou cordel sobre o tema H. PYLORI.

Relatos da aula -
A professora escreve no quadro a atividade proposta e posteriormente explica que o tema da aula é uma bactéria que acomete o estômago. Ao questionarem sobre a bactéria a professora informa que é uma bactéria maligna. Entrega um texto com informações sobre a bactéria e pede que a partir do mesmo elaborem a atividade sugerida, no tablet e depois postem no facebook dela.
Diálogo entre professora e aluno que exemplifica ‘conhecimento’:
A - Professora! E o que é charge?
P 05 B- É um gênero textual que você faz sátira, tira onda com algo.
A - Ah! Como o Maurício Ricardo no Big Brother?
P 05 B- Isso.
Em relação ao trabalho dos grupos notamos:
Uma dupla discute como irão realizar a atividade: um diz que é melhor um poema, o outro tenta fazer a música... Um dita “cantando” e o outro digita.
Uma aluna mostra a produção para a professora que lhe dá mais dicas. Sugere que façam um som, dancem, usem o violão chamando colegas da outra turma. Em outro momento, mais uma vez, a aluna leva para a professora ver a atividade, que a elogia para todo o grupo. A partir disto uma aluna pede para ler a produção da colega. A autora empresta e permite a leitura pedindo a opinião da colega, se achou bom ou ruim.
Ao ser questionada se é para entregar a atividade, a professora esclarece: - eu quero que digite e poste no meu face. Quero todas as atividades lá, quero que todos comentem, porém ao comentar um trabalho do colega, sejam corteses e ser for crítica, que esta seja construtiva. Não depreciem o trabalho do colega (P 05 B).
Acreditamos que as trocas ocorridas em sala e aqui descritas exemplificam os ícones marcados.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>6</td><td>Apresentação dos vídeos construídos em equipe na comunidade onde moram e que foram gravados pelo tablet.</td><td>Tablet
Caixa de Som</td><td>8º Ano
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 Minutos
Atividade - Apresentar o vídeo gravado na comunidade onde mora.

Relatos da aula -
A professora pergunta quantos vídeos foram construídos. Apenas 2 grupos realizaram a tarefa. Questiona o que houve com os demais? Pergunta quando podem apresentar. Fica definido o próximo prazo para apresentação. Os alunos questionam como era a atividade e a professora responde que quer que tragam a realidade da comunidade e também sugestões de melhoria, do cuidado com o meio ambiente neste local.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Apresentação dos grupos:
Vídeo 1 – Os alunos construíram em forma de programa de TV, com um apresentador, repórter e encenação de situações de falta de cuidado com o meio ambiente. Abordaram o não cumprimento da lei que proíbe que se jogue lixo em terrenos não ocupados e ainda buscaram depoimentos sobre a construção da via mangue, entrevistando pessoas que trabalham na obra. O vídeo foi editado e muito bem elaborado. A partir dele a professora sugere ao grupo o aprofundamento para a mostra de conhecimento que acontecerá no próximo ano. (Obs. A equipe teve uma integrante com deficiência visual, que participou ativamente, apresentando e entrevistando).
Vídeo 2 - Esse vídeo mostrou os espaços sujos da comunidade com depoimentos de moradores. Mostraram a situação na rua e pediram para que os moradores se posicionassem sobre a situação da comunidade. Não fizeram edições no vídeo.
Ao finalizar a aula a professora solicitou que os demais grupos realizassem e trouxessem na data marcada o vídeo.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>7</td><td>Conteúdo: Hepatites
Elaborar um texto narrativo sobre Hepatites.</td><td>Tablet</td><td>7º Ano
21 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 35 minutos
Atividade: Elaborar em equipe de 5 alunos, um texto narrativo com personagem sobre o tema hepatites.

Relatos da aula -
A professora inicia a aula colocando o tema e a atividade no quadro. Orienta os alunos para que comecem com Era uma vez... por se tratar de um texto narrativo. Dá dicas e diz que depois do texto pronto, vão fazer encenações das histórias elaboradas. Entrega uma folha com orientações sobre a doença. Foi possível perceber a discussão entre os alunos de como vão realizar a atividade e ainda comentando sobre as informações do texto. Alguns grupos trabalham no tablet, outros no caderno. A professora não expõe sobre o tema, ela deixa que os alunos busquem as informações no texto. Quando questionam sobre o que não compreenderam em relação à doença, em alguns momentos ela esclarece. Em outros solicita que leiam com mais atenção. Os alunos seguem para o intervalo.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>8</td><td>Tema: Hepatites
(Continuação após o intervalo)</td><td>Tablet</td><td>7º Ano
21 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Ao retomar a aula, a professora passa em alguns grupos para perguntar sobre a produção e solicita aos que não fizeram que a realizem.

Acompanhando as atividades realizei a leitura do material construído pelos grupos:
Grupo 1 – Focou na história de uma moça que foi estuprada e contraiu hepatite do agressor. Na história a moça morava em Nova York, foi abusada, pelo drogado, pelo policial e etc...
Grupo 2 – Relato de um menino que fica doente e vai ao médico e lhe diz qual é a doença e quais os sintomas...
Grupo 3 – História relacionada a comer ostras contaminadas, narram a situação da pessoa comprando a ostra na praia, comendo e passando mal e por fim morre. Obs. Um exemplo parecido foi dado pela professora, ou seja os alunos se apoiaram no exemplo relatado para construção da atividade.
“Grupo 4” – O aluno fez pesquisa na internet, busca relatos e informações sobre a hepatite, faz uma apresentação em 3 slides, colocando uma música como fundo. Ficou feliz porque mostrou a atividade para a professora e ela elogiou. Pelo fato da professora ter elogiado o trabalho, o aluno procurou a pesquisadora</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">para mostrar o trabalho realizado.
Obs. – A professora sempre permite que os alunos entreguem as atividades posteriormente. Possivelmente atribui um peso diferente, mas possuem oportunidade de realizar a tarefa, focando sempre na aprendizagem.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>9</td><td>Apresentação da atividade dos vídeos gravados na comunidade pelos grupos faltantes.</td><td>Tablet, caixa de som, Projetor</td><td>8º ano
24 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 55 minutos
Atividade - Continuação da apresentação dos vídeos gravados pelos alunos na comunidade em que mora.

Relatos da aula -
Foram apresentados 2 novos vídeos e também os que já haviam sido apresentados na aula anterior, para que todos pudessem apreciar na projeção, já que neste dia a professora trouxe o projetor para ampliar a imagem.
Vídeo 3 - O grupo gravou o vídeo na própria escola mostrando como fica o espaço depois do intervalo, solicitam depoimentos de alunos e professores.
Vídeo 4 – Trouxeram registros da comunidade, mostrando e comentando os espaços descuidados e com lixo acumulado.
A professora pergunta o que podemos aprender ou concluir com os vídeos? Que o bairro está sujo e prejudicando a saúde – faz refletirem sobre a realidade.
O tablet permitiu que alunos trouxessem o ambiente onde moram para a sala de aula, possibilitando reflexões que talvez se não tivesse este recurso não fossem tão ricas, justificando os elementos marcados na coluna ao lado.
Solicita que entreguem relatórios sobre os vídeos na próxima aula.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 42 - Observação professora P 06 B – Instituição B.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição B
Professora: P 06 B
Disciplina/Etapa de ensino: Português – Anos Finais Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Tema: Iniciação ao estudo das orações.
Sequência didática: Texto de divulgação científica</td><td>Tablet</td><td>9º Ano A
28 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 45 minutos
Atividade 1 - A professora orienta que irão continuar a atividade e que devem procurar a pasta e o arquivo que salvaram o material na aula passada. São orientados em como procurar o arquivo. Pergunta se tiveram dificuldade em localizá-lo; situa onde pararam e indica como irão concluir, pedindo para que deixem um espaço (1 enter) e escrevam continuação da aula anterior.
Atividade 2 – Forma grupos para trabalhar o conteúdo: texto de divulgação científica. Orienta para que abram um novo arquivo e salvem este também na pasta: português.

Relatos da aula -
Os alunos solicitam ajuda pois possuem dúvidas sobre como procurar o arquivo no tablet. A professora atende. Explica que quem não está com o tablet deve fazer no caderno. Encerram rapidamente esta atividade 1 passando para a seguinte. Para a atividade 2 os grupos recebem uma folha cujo título é: sequência didática – texto de divulgação científica. Nesta folha contém: Um item chamado fique por dentro, que conceitua o texto de divulgação científica; seguido do item para saber mais, que traz características para identificação e construção deste gênero. Logo abaixo possui questões para discussão oral entre</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">alunos e professor, bem como duas atividades: uma para ler o texto ali presente e outra com questões relacionadas a este texto. Inicia trabalhando com a leitura dos dois primeiros itens, questionando a compreensão. Monta um esquema no quadro buscando as ideias dos alunos. Pede para que digitem o que foi construído coletivamente no quadro. Pontua as principais informações no esquema. Sempre questiona os alunos sobre o tema e repete perguntas até que a maioria responda. A aula encerra, a professora avisa que terminarão a atividade na próxima aula (que é no mesmo dia).</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Tema: Texto de divulgação científica
Trabalhar o conteúdo: texto de divulgação científica a partir de uma sequência didática.</td><td>Tablet</td><td>9º Ano B
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 1:20
Atividade – sequência didática com o conteúdo: texto de divulgação científica.

Relatos da aula -
A professora inicia a aula orientando para a criação de um arquivo com o tema da atividade e solicita que trabalhem em dupla.
Os alunos possuem dúvidas para a criação da pasta no tablet que é usado como uma forma de registro.
Como mencionamos anteriormente, a primeira parte da sequência traz informações sobre o tema. A aula é dialogada com os alunos, permitindo que emitam opinião. Complementa as ideias dos mesmos e quando menciona o nome dos alunos e suas opiniões, consegue a atenção da turma e maior participação. O que os alunos digitam no tablet foi construído pelo grupo, ou seja em cada turma são colocadas informações diferentes em razão da opinião, discussão e participação dos alunos. A professora se reporta ao trabalho coletivo de produção textual e segundo a mesma o ponto positivo é que o que foi construído em conjunto diminui o erro.
No diário de classe havia comentários de cada aluno, dentre eles estimular participação, compromisso, responsabilidade, desafiar para superar dificuldades, aproximar-se dos alunos. A forma como a professora conduziu a aula, bem como a participação dos alunos justifica os ícones marcados.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>3</td><td>Sequência didática - Texto de divulgação científica</td><td>Tablet</td><td>9º Ano A
28 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 45 minutos
Retorno à turma em que ministrou a primeira aula.
Atividade – Continuação da sequência didática sobre texto de divulgação científica.

Relatos da aula -
Ao entrar na sala a professora foi questionada sobre as normas de uso do tablet, pois a direção proibiu que fossem recarregados na escola. A professora informou que não estava no momento em que foram elaboradas tais regras, mas que é um direito deles construir uma contraproposta e levar para discussão, com argumentos pertinentes para que sejam colocados os diversos pontos de vista. Percebemos o incentivo da professora ao enfatizar para seus alunos que eles podem argumentar as regras estabelecidas, esse é um exemplo de liberdade, de decisão e responsabilidade. Essa postura ética fomentará que seus alunos também venham a ser formar eticamente, conscientes de seus direitos.
Distribuiu novamente as folhas com a atividade (sequência didática) e solicitou que digitassem as questões no tablet e as respondessem. Os alunos realizam a atividade, alguns no tablet e outros no caderno até a finalização da aula. Durante a atividade a professora tira dúvidas mas só vai até os alunos se for solicitada.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 43 - Observação professor P 07 B – Instituição B.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição B
Professor: P 07 B
Disciplina/Etapa de ensino: Matemática – Anos Finais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☐ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Tema: Aplicações do Teorema de Pitágoras</td><td>Tablet</td><td>9º ano A
29 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 1:05
Atividade – Copiar do quadro informações sobre Teorema de Pitágoras, no tablet ou no caderno.

Relatos da aula -
O professor entra em sala e não fala nada para os alunos, indica um lugar para que a pesquisadora sente e não comenta com os alunos. Os alunos não estranham a presença porque já havíamos observado outros professores na turma.
Ações do professor:
1º Coloca o conteúdo no quadro;
2º Deixa tempo para copiarem (no caderno ou no tablet sendo que a maioria escreve no tablet);
3º Explica o conteúdo.
Os alunos que digitam no tablet solicitam ajuda para colocar os símbolos da fórmula em função de não terem um editor específico. O professor explica individualmente como inserir os símbolos. Alguns copiam rapidamente e depois ficam mexendo no celular ou jogando no próprio tablet.
Após a explicação do que está no quadro alguns alunos questionam e o professor explica para o aluno individualmente, explica e escreve no caderno do aluno. Durante a explicação poucos prestaram atenção. Após a atividade os alunos ficaram livres até o sinal tocar. Ficaram conversando, mexendo no celular, ou no tablet. Notamos o uso do recurso apenas para substituição do caderno.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☐ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Teorema de Pitágoras</td><td>Tablet</td><td>9º Ano B
20 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos
Atividade - Copiar do quadro informações sobre aplicação do Teorema de Pitágoras, no tablet ou no caderno.

Relatos da aula -
Ao entrar na sala o professor expõe que vai continuar passando sobre a aplicação do Teorema que viram na aula passada. Mais uma vez, deixa os alunos à vontade para copiar no caderno ou no tablet. Solicitam auxílio para inserir os símbolos matemáticos no arquivo.
Os alunos falam muito alto e o que querem; A todo momento se batem e se ofendem verbalmente. No tablet: meninos jogam e meninas observam fotos de meninos, tiram fotos de si e se admiram pela câmera. Durante a aula alunos fazem ligações pelo celular... O professor não interfere nem se posiciona referente ao comportamento dos alunos. É dada demasiada liberdade.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade</td><td>3</td><td>Teorema de Pitágoras</td><td>Tablet</td><td>9º Ano A
29 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 20 minutos</td></tr>
</table>

☐ Independência ☐ Responsabilidade ☐ Conhecimento ☐ Segurança ☒ Decisão ☐ Liderança ☐ Capacidade	Atividade - Copiar do quadro informações sobre aplicação do Teorema de Pitágoras, no *tablet* ou no caderno. Relatos da aula - O professor entra na sala, passa o conteúdo no quadro sem dizer uma palavra para os alunos. Os alunos copiam e depois ficam livres para jogar, etc. Obs. Alunos são agressivos uns com os outros. Falam alto; Riem alto; gritam. Já é fim da tarde e talvez esta seja a continuação de uma aula já iniciada no dia, pois é frequente a troca de salas e que o horário seja partido. No momento que observamos, que foi de 20 minutos os alunos não questionaram o professor. Logo a aula encerrou.

Fonte – Produção do autor.

Quadro 44 - Observação professora P 08 C – Instituição C.

Instituição C
Professora: P 08 C
Disciplina/Etapa de ensino: Português – Ensino Médio

Elementos do Núcleo Central	Nº da Aula	Objetivo da Aula	Recurso tecnológico	Turma
☒ Liberdade ☐ Independência ☐ Responsabilidade ☒ Conhecimento ☐ Segurança ☐ Decisão ☐ Liderança ☐ Capacidade	1	Trabalhar o poema: Profissão de Fé (Olavo Bilac)	*Tablet*, Projetor Multimídia	2º ano B Ensino Médio 20 alunos
	Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos			
	Atividade – Leitura do Poema Profissão de Fé e resolução de questões. Relatos da aula - A professora expõe a atividade projetada no quadro. Solicita que uma aluna leia o poema e realiza explicações. Pede que acompanhem a leitura pelo *tablet* ou na projeção. Finaliza solicitando que respondam as questões no *tablet*. A atividade é encontrar as rimas dos versos. Após ser questionada, explica e pede que façam a atividade. Enquanto realizam a atividade a professora é solicitada, auxilia e responde dúvidas. Pede que façam em seus textos os destaques feitos em vermelho por ela no texto projetado em função das questões. Sobre a disposição da sala de aula: algumas carteiras encontram-se agrupadas, alguns alunos em dupla, ou trios... outros sozinhos. Os alunos auxiliam a professora na organização do recurso de projeção. Uma aluna auxilia a professora a passar o texto projetado. O projetor e o *tablet* estão na mesa desta aluna.		
Elementos do Núcleo Central	**Nº da Aula**	**Objetivo da Aula**	**Recurso tecnológico**	**Turma**
☒ Liberdade ☒ Independência ☒ Responsabilidade ☒ Conhecimento ☒ Segurança ☒ Decisão ☒ Liderança ☐ Capacidade	2	Tema: Simbolismo Trabalhar o conteúdo simbolismo por meio de aula expositiva (com apoio de slides) e pesquisa na internet sobre o tema – com roteiro para pesquisar e responder.	*Tablet*, Projetor Multimídia	2º Ano A Ensino Médio 26 alunos
	Desenvolvimento da aula - Duração – 60 minutos			
	Atividade – Aula expositiva sobre simbolismo, atividade de pesquisa para resolução de questões. Relatos da aula: A professora explica sobre simbolismo com slides projetados no quadro. Após a explicação solicita que realizem a seguinte atividade:			

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Buscar na internet informações sobre simbolismo e responder questões construídas pela professora referentes ao tema (roteiro).
Orienta que quem estiver sem tablet, deve sentar com um colega e copiar as perguntas e respostas no caderno.
Os alunos realizam a pesquisa no Google, acessando principalmente o Wikipédia. Alguns respondem às questões copiando e colando e outros preferem sintetizar no caderno para depois digitar. Alunos conversam sobre as questões. Uma aluna pergunta sobre a última questão e a professora orienta. Esta mesma aluna questiona informações que encontrou, dizendo que as informações que encontrou estão diferentes e contrárias ao que a professora havia explicado. Leva o tablet até a professora que esclarece sobre o estilo colocado no texto e a forma de interpretar que parece ser diferente, no entanto são maneiras e construções diferentes sobre o tema.
A atividade de pesquisa, permitiu que cada um construísse as respostas da sua forma, ainda tendo diferentes fontes de informação para respondê-las.

Atividade 2 – Quem terminar a atividade 1, deve buscar no Google: análise de uma obra de Cruz e Souza e fazer um resumo.
A todo momento a professora orienta como deve ser feita a análise: que devem pegar a parte da obra analisada e resumir, sem cópia. Análise deve ser feita pela pessoa com base na obra. Sempre que é solicitada a professora se aproxima do aluno e esclarece as questões.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>3</td><td>Simbolismo – Continuação da aula sobre simbolismo. Discussão das questões respondidas pelos alunos na aula anterior.</td><td>Tablet</td><td>2º Ano A
Ensino Médio
18 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos
Atividade – Discutir as questões pesquisadas e respondidas na aula anterior.

Relatos da aula:
A professora orienta que abram seus arquivos no tablet. O retorno às questões (Atividade 1 da aula anteriormente observada) é feito da seguinte forma: solicita a leitura da questão a um aluno e pede a resposta de outro. Acrescenta informações às respostas. Algumas vezes pede que respondam em conjunto. Os tablets são lentos para abrir os arquivos, em função disso, alguns alunos que foram solicitadas respostas não puderam contribuir. Ainda, nem todos os alunos querem responder no grande grupo. A atividade 2 não foi realizada por todos.
No início da aula – que é a primeira da manhã (7:30 – 8:20) poucos alunos estão na sala, alguns chegam atrasados e nesse momento atrapalham a aula. A professora orienta que quando se chega a uma solenidade ou atividade que já começou, deve-se entrar em silêncio e sentar.
Ao finalizar a aula a professora destaca: chama atenção para o horário de chegada. Coloca que não houve compromisso por parte dos alunos à solicitação de trazer o tablet com a atividade feita. Pontuou que a aula não rendeu muito, porque nem todos tinham realizado a atividade na aula anterior. Chama atenção para a falta de vontade de aprender, ou fazer de conta que aprende. Reforça que na aula anterior solicitou que salvassem a atividade para não depender da internet. Destaca a necessidade de dormir cedo, para estar bem e no horário de início da aula. Despede-se da turma.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 45 - Observação professor P 09 C – Instituição C.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição C
Professor: P 09 C
Disciplina/ Etapa de ensino: Geografia – Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☐ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Tema: Biomas Brasileiros</td><td>Projetor Multimídia</td><td>1º Ano C
Ensino Médio
30 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Atividade – Aula expositiva com projeção de slides sobre Biomas Brasileiros.

Relatos da aula:
O professor inicia dizendo que vai retomar de onde parou na última aula, mencionando que já viram os slides anteriores. Durante sua explanação chama atenção para conversas paralelas, dizendo que iria zerar o teste. Sempre se refere à prova em suas colocações sobre o conteúdo, dizendo se vai cair ou não. Os alunos acompanham as explicações e não fazem questionamentos. Encerra a aula informando que dará continuidade no próximo encontro.

Um aluno auxilia na instalação do recurso (tablet do professor, projetor e ainda no repasse dos slides)</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Conteúdo: Biomas brasileiros</td><td>Projetor Multimídia
Software Educandus</td><td>1º Ano A
Ensino Médio
28 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Atividade – 1- Jogo sobre clima e vegetação; 2- Vídeos interativos sobre Vegetação projetados no quadro.

Relatos da aula -
Atividade 1 - O professor inicia projetando o jogo sobre clima e vegetação que compõe o material do software Educandus presente no tablet.
No jogo um anjinho pega uma questão, e as respostas vão passando para serem clicadas. Um aluno vai clicando e os demais acompanham respondendo. A turma fica atenta e participa. Os alunos dos primeiros anos não receberam tablets do governo. No entanto, o professor trabalha com a turma a atividade do Software Educandus na área que leciona. Por não terem material (tablet) o trabalho é feito por projeção a partir do tablet do professor e um aluno clicando e os demais contribuindo para a resolução dos desafios que surgem no jogo.

Atividade 2 – O professor trabalha com pequenos vídeos interativos que exemplificam determinados conceitos sobre vegetação. Aproxima algumas telas do mapa, ampliando a visualização da vegetação. Ao passar o material, o professor exemplifica e questiona, os alunos respondem sobre os conteúdos. Pergunta se os mesmos possuem dúvida. Vai indicando para o aluno que está lhe auxiliando onde deve clicar, explicando e exemplificando. Ao finalizar a visualização destes arquivos os alunos pedem para retornar ao jogo, no entanto o professor retoma a aula sobre ‘Biomas’ partindo do slide de onde parou na aula anterior. Posteriormente busca um vídeo na biblioteca, enquanto se ausenta os alunos mexem em seu material. Ao retornar projeta o vídeo do Globo Repórter sobre a Amazônia. Alguns alunos se concentram e assistem, outros não. A todo momento os alunos associam os animais que passam no vídeo aos colegas, fazendo piadas e rindo alto. Alguns alunos dormiram. O professor encerra a aula sem finalizar o vídeo.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Na disposição da sala os alunos estão em dupla.
Vale destacar que ainda no corredor, quando o professor se aproximava da sala os alunos pediram para assistir vídeo, talvez por este fato o professor não tenha programado com antecedência qual seria o material e quanto tempo duraria a atividade. Talvez tenha passado o filme para atender à solicitação dos alunos.
O projetor já é equipado com multimídia e o mesmo aparelho realiza leitura de DVD e áudio, o que facilita o uso de vídeos em sala.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☐ Conhecimento
☐ Segurança
☐ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>3</td><td>Conteúdo: Tipos de termômetros</td><td>Projetor Multimídia</td><td>1º Ano D
Ensino Médio
23 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos
Atividade – Aula expositiva com slides sobre Tipos de termômetros.

Relatos da aula -
Os alunos prontamente se dispõem a instalar o projetor e auxiliam a abrir pasta com o comando do professor que busca algumas apresentações ainda não trabalhadas na sala para finalizar o assunto.
Na apresentação são discutidos termômetros, apresentando figuras e explicando sobre os mesmos. Encerra os slides e passa o mesmo filme projetado na outra turma (Globo repórter).
O professor menciona que o filme vai fechar o assunto ‘Biomas’ que vinham trabalhando nas últimas aulas.
No início do filme todos se agitam, até que vão prestando atenção. Enquanto os alunos assistem ao vídeo, o professor corrige algumas tarefas. Os alunos chamam para que ele dê o visto no caderno, que posteriormente anota o nome do aluno em uma folha.
Alguns alunos apenas brincam e mexem no celular, soltando altas gargalhadas. Quase no fim da aula a maioria dos alunos está desanimada, encostando a cabeça na mesa. Encerra a projeção sem falar nada para os alunos.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☒ Liberdade
☐ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☐ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>4</td><td>Conteúdo: Biomas de escala mundial</td><td>Projetor Multimídia</td><td>1º Ano B
Ensino Médio
28 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos
Atividade – Aula expositiva com slides sobre Biomas de Escala Mundial.

Relatos da aula -
Os slides preparados estão retomando alguns assuntos que são explicados pelo professor. Nesse material a maioria dos slides é composto somente por imagens, sem texto e o professor explica a peculiaridade de cada uma delas.
Alguns alunos complementam a exposição do professor e questionam, esclarecendo dúvidas sobre o tema. Em alguns momentos de exemplificação o professor relaciona com um filme de terror, tentando aproximar algo que não é realidade do aluno (quando não é do nosso país) por algo que já possam ter visto. Finaliza com o vídeo do Globo repórter – Brasil Florestas.
Quando o professor trabalha com os slides retoma conceitos, questionando os alunos e apresentando novos. Alterou alguns vídeos e em duas turmas passou o mesmo. Apesar desta turma ser numerosa, os alunos prestaram atenção no vídeo, acompanhando e rindo de alguns animais que apareciam.
Percebemos que cada turma possui uma forma peculiar de interação com o professor.</td></tr>
</table>

Fonte – Produção do autor.

Quadro 46 - Observação professora P 10 C – Instituição C.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição C
Professora: P 10 C
Disciplina/ Etapa de ensino: Inglês – Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Seminários – apresentação pelos alunos de temas anteriormente escolhidos e relacionados à cultura Inglesa</td><td>Projetor Multimídia, Tablet</td><td>2º Ano A Ensino Médio 25 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 35 minutos
Atividade – Cada equipe deve apresentar seu seminário, com o apoio de material projetado e construído no tablet (os slides deveriam estar preferencialmente em inglês). O tablet também foi utilizado como apoio para a projeção pelos grupos.

Relato da aula -
Ao iniciar a professora pergunta para a turma que grupo vai começar e diz para eles ficarem tranquilos, pois os alunos se mostram um pouco ansiosos em função da atividade de apresentação.

Grupo 1 – Dividiram a fala sobre o tema e posteriormente mostraram os slides.
Grupo 2 – Os slides não estavam bem construídos e o grupo pouco preparado.
A postura da professora perante os alunos justifica os ícones marcados, vejamos: a professora fala sobre trabalhar em equipe, que um deve ajudar o outro; resgatou e pontuou aspectos que faltavam na apresentação dos alunos mencionando que faltou organizar, que não destinaram tempo para organizar, sugeriu que colocassem imagens e diminuir a parte textual. A forma de falar com os alunos era no sentido de crítica construtiva.
A professora fará um plantão na biblioteca oportunizando aos grupos que não apresentaram, concluir a atividade sem prejuízo. Orientou que a procurem, que está oferecendo esta possibilidade em função de alguns contratempos.</td></tr>
<tr><td>Elementos do Núcleo Central</td><td>Nº da Aula</td><td>Objetivo da Aula</td><td>Recurso tecnológico</td><td>Turma</td></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☒ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☒ Segurança
☒ Decisão
☒ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Seminários – apresentação pelos alunos de temas anteriormente escolhidos e relacionados à cultura Inglesa</td><td>Projetor Multimídia, Tablet</td><td>2º Ano E Ensino Médio 23 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 50 minutos
Atividade – Cada equipe apresenta seu seminário, com o apoio de material projetado pelo projetor e construídos no tablet (os slides deveriam estar preferencialmente em inglês). O tablet também foi utilizado como apoio para a projeção pelos grupos.

Relatos da aula -
Ao entrar na sala os alunos já foram informando que grupo iria começar e os mesmos já estavam preparados:
Grupo 1 – Ficaram nervosos e a professora interviu acalmando, pedindo para ficarem tranquilos, que falem sobre o que leram.
Após a apresentação do grupo a professora questiona o que a pesquisa e a apresentação sobre ‘Malala’ mudou o pensamento deles. Os alunos responderam que aprenderam sobre buscar seus direitos, valorizar a educação. A professora parabeniza o grupo pelo crescimento, em função das dificuldades encontradas pelos alunos. Cita o nome de alguns que não se posicionavam nas aulas, elogiando a postura e participação na apresentação. Fala ao aluno: “Vai vencendo medos, acreditando, ninguém nasceu pronto. Na sala é lugar de errar e acertar, aprender” P 10 C.
Grupo 2 – Um aluno se recusa a apresentar, dizendo que o grupo preparou o trabalho em cima da hora. Os slides não abriam, mas se reuniram e</td></tr>
</table>

	conseguiram abrir. Após a apresentação a professora comenta: O que faltou ao grupo? Pesquisa? Assim orienta e resgata a participação de todos, dando espaço para menos falantes. O que eu sabia antes e o que eu aprendi depois da pesquisa. Pensar na aplicação para a vida, afirma. A partir da atividade de que os alunos apresentem seminários, foi possível perceber que essa proposta permite que os alunos se posicionem, emitam opinião, participem, se expressem trabalhando cidadania, cultura.

Fonte – Produção do autor.

Quadro 47 - Observação professora P 11 C – Instituição D.

<table>
<tr><td colspan="5">Instituição D
Professora: P 11 D
Disciplina/ Etapa de Ensino: Biologia – Anos Finais Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><th>Elementos do Núcleo Central</th><th>Nº da Aula</th><th>Objetivo da Aula</th><th>Recurso tecnológico</th><th>Turma</th></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>1</td><td>Conteúdo – Parasitismo. Fazer uma síntese sobre parasitismo a partir de informações do livro didático.</td><td>Tablet</td><td>7º Ano
13 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Atividade – Pesquisar sobre o conteúdo no livro didático e digitar no tablet.

Relatos da aula -
Os alunos precisam de ajuda e solicitam da professora auxílio para formatação do texto. Esta orienta mostrando onde seleciona, onde escolhe tipo de fonte, etc. Durante toda a aula observada os alunos trabalhavam em suas mesas e levavam até a mesa da professora o equipamento quando tinham dúvida sobre o uso. Os alunos trabalham digitando as informações e a sala fica muito tranquila durante toda a atividade, cada um muito concentrado em seu material. Como é novidade alguns alunos estão descobrindo e aprendendo a usar a ferramenta. As principais dúvidas são referentes ao uso do teclado, para colocar a letra maiúscula. E até mesmo quando troca a página. Alguns alunos estavam sem tablet, o motivo é ou porque teve problema e foi para a assistência, ou porque havia acabado a bateria. As salas não possuem tomadas ao alcance dos alunos. Estes utilizam as tomadas dos ventiladores, onde para ligar precisam subir nas mesas. Comentam: ‘se dão tablet tem que colocar tomada’ - Aluno.
Segundo a professora, ela deixa os alunos livres para participar ou não da aula e depois registra no relatório do aluno. ‘Se alguém não quer participar, tudo bem, mas peço para não atrapalhar’ (P 11 D).
Existe uma aluna com deficiência na sala (visão baixa) que possui o acompanhamento de uma monitora. Esta auxilia a aluna na digitação do material.</td></tr>
<tr><th>Elementos do Núcleo Central</th><th>Nº da Aula</th><th>Objetivo da Aula</th><th>Recurso tecnológico</th><th>Turma</th></tr>
<tr><td>☒ Liberdade
☒ Independência
☐ Responsabilidade
☒ Conhecimento
☐ Segurança
☒ Decisão
☐ Liderança
☐ Capacidade</td><td>2</td><td>Conteúdo: Parasitismo (Continuação da pesquisa iniciada na aula anterior).</td><td>Tablet</td><td>7º ano
17 alunos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desenvolvimento da aula - Duração – 40 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Atividade – Continuação da aula anterior, pesquisar sobre o tema no livro e digitar no tablet.

Relatos da aula -
Diferentemente do primeiro dia observado, quando o recurso era novidade, agora alguns alunos resistem em fazer a atividade no tablet, pois consideram que copiar é mais rápido. A professora atendia duas turmas (em salas diferentes) ao mesmo tempo que faziam a mesma atividade. Durante os 40 minutos os alunos pesquisaram e realizaram o que a professora solicitou. As mesas estavam</td></tr>
</table>

	agrupadas, mas cada um focado em sua atividade digitando no *tablet* ou copiando no caderno. Ao se aproximar do fim da aula mostram o que avançaram na atividade para a professora, porém ainda não concluem a pesquisa. A turma possui poucos alunos.

Fonte – Produção do autor.

Quadro 48 - Observação professor P 12 C – Instituição D.

Instituição D Professor: P 12 D Disciplina/ Etapa de ensino: Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental				
Elementos do Núcleo Central	**Nº da Aula**	**Objetivo da Aula**	**Recurso tecnológico**	**Turma**
☒ Liberdade ☒ Independência ☐ Responsabilidade ☒ Conhecimento ☐ Segurança ☐ Decisão ☐ Liderança ☐ Capacidade	1	Revisão	*Tablet*	9º Ano 20 alunos
	Desenvolvimento da aula - Duração – 30 minutos			
	Atividade – Digitar a atividade do livro no tablet. Relatos da aula - Ao iniciar a observação a aula já havia começado. Os alunos estavam digitando no *tablet* informações retiradas do livro. Durante o período observado os alunos realizaram a atividade, sem solicitar ajuda do professor e houve poucas interações entre eles. Ao finalizar a aula os alunos guardam os livros no armário e o professor se despede. Não houve questionamento pelo professor se eles terminaram a atividade.			
Elementos do Núcleo Central	**Nº da Aula**	**Objetivo da Aula**	**Recurso tecnológico**	**Turma**
☒ Liberdade ☒ Independência ☐ Responsabilidade ☒ Conhecimento ☐ Segurança ☒ Decisão ☐ Liderança ☐ Capacidade	2	Conteúdo: Zona da Mata	*Tablet*	7ºAno 12 alunos
	Desenvolvimento da aula - Duração – 30 minutos			
	Atividade – Buscar no livro didático informações como referência para escrever e contextualizar um texto no *tablet* ou caderno. Relatos da aula – O professor pede para que os alunos busquem o livro no armário, encontrem a página com o conteúdo solicitado e realizem a atividade. À medida que a realizam o professor explica tópicos que eles irão encontrar no livro e questiona sobre o que estão entendendo. Ao finalizar a aula os alunos chamam o professor para lhe mostrar a atividade e este é afetuoso com os mesmos. Notamos que alguns alunos instalaram jogos e alternam brincadeira com a realização da atividade. No decorrer da aula trocam de lugar, em busca de tomadas para recarregar a bateria. A aula encerra mais cedo em função de uma reunião que acontecerá na escola.			

Fonte – Produção do autor.

Por meio das observações, foi possível perceber que o uso das tecnologias pelos professores ocorre de forma distinta e com variedade nas atividades propostas. Como imaginávamos, alguns aspectos como a etapa de ensino e a própria área de conhecimento (ou disciplina que leciona) influencia na proposição das atividades e na forma de ajuda aos alunos.

De forma geral, observamos que alguns professores usam as tecnologias de maneiras criativas possibilitando ao aluno percorrer o caminho da descoberta. Em outros momentos o uso desses aparatos acabou se transformando apenas em substituição ao quadro e/ou o livro didático (para o professor) e o caderno e o lápis (para o aluno). Apresentamos no quadro 49 um levantamento das atividades realizadas com os recursos tecnológicos, com o quantitativo de professores que propuseram a atividade durante as nossas observações.

Quadro 49 - Atividades propostas pelos professores com apoio de recursos tecnológicos.

Atividade	Quantitativo de professores que propuseram a atividade nas aulas observadas
Jogos educativos	5
Produção de materiais - atividade de escrita/produção de texto	4
Ensino de como usar o recurso (*tablet*)	4
Construção de documento em editor de texto – cópia do material do livro no *tablet*	3
Pesquisa na internet	3
Exercícios para a prática do conteúdo exposto em aula	3
Registros fotográficos das atividades dos alunos	2
Aula em slides – aula expositiva	2
Solicitação de construção e apresentação de trabalho em slides pelos alunos, debates	2
Assistir vídeo individualmente	1
Produção de vídeo pelos alunos	1
Assistir vídeo coletivamente – projeção	1

Fonte – Produção do autor.

O quadro 49 realça que o uso de jogos foi a atividade mais comum aos professores. Foi possível identificar que esta atividade esteve mais presente nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante ressaltar que quando indagamos em busca de participantes para este estudo tanto os alunos, quanto os próprios professores afirmaram que era recorrente utilizar a tecnologia em sua aula, no entanto vimos que em algumas práticas havia apenas a presença do recurso no lugar do caderno, para realização de cópia. Porém, de certa forma alguns alunos mencionaram que isto era bom porque se aproxima de atividades corriqueiras que fazem em outras situações com as tecnologias, como mandar e-mail, postar materiais. Entretanto, os alunos que não tinham tanto contato com as tecnologias anteriormente, demonstraram uma certa resistência em realizar a atividade de digitação, por exemplo, pois para adquirir a

familiaridade com o recurso muitas vezes requer tempo e persistência. Presenciamos um aluno solicitar a ajuda do professor dizendo que estava lhe dando ‘mal estar’, por não conseguir realizar uma tarefa no *tablet*, que era de formatação da página. Entre essas e outras reações relacionadas aos recursos fica claro que cada pessoa possui sua singularidade e se identifica ou não com o uso do recurso. Uns terão mais facilidade do que outros e se sentirão mais atraídos ou não para o seu uso.

Destacamos que nas instituições onde o *tablet* era novidade, foi necessário que o professor realizasse um trabalho auxiliando os alunos a aprender a mexer, a salvar pastas por exemplo. Possibilitando inicialmente o conhecimento das funcionalidades da referida tecnologia. Outro cuidado era de não deixar que o aluno se sentisse excluído dos demais por não dominar ou não saber digitar rapidamente. Lembramos mais uma vez, que observamos diferentes realidades de tempo da presença e uso dos *tablets* ou outros recursos no cotidiano da escola.

Realizamos nossa análise, buscando situar nos quadros apresentados anteriormente quais elementos se fizeram presentes na prática efetiva dos professores. Dessa forma, identificamos como os elementos centrais das representações sociais de autonomia estiveram presentes na prática dos professores ao utilizar as tecnologias.

A *liberdade*, elemento primeiro das representações sociais de autonomia esteve presente em quase todas as ações dos professores e se configurou de diversas maneiras. Percebemos que quando trabalha-se com recursos tecnológicos, especialmente os dispositivos individuais como *laptops* e *tablets*, a liberdade é um elemento constante seja porque ela possibilita a busca pelo conhecimento, de se expressar, de criar, de construir ou ainda pelo fato dos alunos poderem escolher entre realizar a tarefa ou jogar, o que para tanto precisam ser orientados e conscientizados sobre o uso.

Nosso olhar também buscou apreender como foi oferecida a liberdade aos alunos, já que a liberdade citada por nossos participantes no primeiro estudo, não era no sentido de fazer o que quer. Foi perceptível a presença da postura de alguns professores cobrando a *responsabilidade* para a efetivação das tarefas solicitadas. E ainda orientando para o devido uso dos recursos tecnológicos.

Nas turmas dos Anos Iniciais, por exemplo, o professor sabe que ao trabalhar com o *laptop* educacional precisa buscar alternativas de realização da tarefa pelos alunos e também dos jogos que acabam sendo um maior atrativo para os pequenos. Dessa forma, é destinado tempo na aula para efetivação desses dois momentos. Assim, o professor solicita que a tarefa seja realizada para que depois possam jogar.

Entretanto, presenciamos também situações especificamente na ação de um professor, em que a liberdade se aproximou de uma licenciosidade, fomentando a indisciplina na aula. Essa postura é criticada por Freire (2002, p. 66) expondo que “o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. As práticas deste professor revelaram uma certa inexperiência e de fato constatamos no seu perfil que o mesmo atuava há apenas 7 meses na docência.

Podemos apreciar que de forma geral na prática docente a proposição da *liberdade* esteve atrelada a outros dois elementos estruturantes das representações sociais de autonomia: o *conhecimento* e a *decisão*.

A liberdade oferecida ao aluno tem justamente implícita a intenção de que ele construa conhecimento, esta foi uma assertiva encontrada nas falas dos professores e igualmente na realização das atividades. A construção do conhecimento ocorria não só pelo fato do aluno poder buscar informações através de pesquisa na internet por exemplo, mas também pelas trocas existentes entre professor e aluno, ou entre aluno e aluno a partir das atividades que possibilitaram relações cooperativas de ajuda, solidariedade, respeito entre os colegas ou mesmo no momento em que o professor diz ao aluno que também está aprendendo com ele. Observamos estas situações, tanto quando os alunos pesquisavam na internet e dialogavam sobre seus achados, perguntando ao seu professor se ele sabia aquela informação, como quando os alunos trabalhavam em equipe, podendo discutir, criar e produzir o seu material.

Percebemos que a própria liberdade implica em escolha. Entendemos que se é dada ao aluno a liberdade para construir conhecimento é delegado a ele também o poder de decidir sendo que este foi outro elemento recorrente nas sessões observadas, onde os alunos puderam negociar com o professor a forma de preparação do material, por exemplo, quando foi proposto que elaborassem um vídeo na comunidade em que moram. Nesse sentido, os alunos entraram em acordo, sobre o dia em que entregariam o material e a duração que deveria ter o vídeo. Outro aspecto relacionado à decisão está no fato de oferecer diferentes possiblidades de escolha, quando, por exemplo, puderam optar entre elaborar uma música, ou um poema, ou uma charge sobre determinado assunto garantindo que o aluno opte por aquilo que mais lhe agrada. Ou quando a professora sugere um título de uma atividade mas deixa livre para mudar se acharem necessário. O aluno livre para decidir torna-se criativo. A partir destes momentos em sala de aula ocorre a preparação para a vida dos alunos. Nos diz Freire (2002, p. 120) que o ser humano deve assumir eticamente e responsavelmente sua decisão, fundante de sua

autonomia. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. É nesse sentido que as atividades sugeridas aos alunos precisam estar centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências que respeitam a liberdade.

O trabalho em equipe também favorece a tomada de decisão pelo fato dos integrantes do grupo precisarem entrar em acordo para a realização da tarefa. Essa dinâmica foi recorrente nas ações de três professoras.

Na perspectiva piagetiana é necessário que os alunos experimentem a cooperação e o respeito mútuo para que possam construir seu auto-governo (autonomia). Dessa forma, Piaget (1998a, p. 115) orienta que o *self-government* é um procedimento de educação social que visa “ensinar os indivíduos a saírem do seu egocentrismo para colaborarem entre si e submeterem-se a regras comuns”. Por meio do trabalho em grupo essa construção será possível. A auto-regulação grupal surge da experiência com as atividades coletivas e o *self-government* contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno, bem como seu espírito de solidariedade. Para Piaget (1998a) a participação do aluno nas decisões sobre a atividade a fazer e a promoção de atividades coletivas favorecem o desenvolvimento do *self government* e a compreensão do sentido do dever às regras. Presenciamos ações em que foram promovidas pelos professores, experiências coletivas onde os alunos trocaram conhecimentos, decidiram a melhor forma de realização da tarefa e coordenaram diferenças levando em consideração a perspectiva do outro. Isso ocorreu sobretudo nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro aspecto identificado e que pode ser relacionado ao *self-government* foi quando os alunos questionaram uma professora sobre algumas regras impostas pela escola (dentre elas a proibição do recarregamento dos *tablets*) e a professora os orientou que deveriam construir argumentos e levar à direção o ponto de vista deles. Vê-se nesse momento florescer nestes alunos a possibilidade de participar e argumentar as regras que são estabelecidas.

Destacamos que as trocas que ocorrem entre os alunos sobre como se utiliza a tecnologia, seja para salvar um arquivo, abrir uma tela, um programa ou mesmo para auxiliar a encontrar o jogo possibilita a colaboração, onde presenciamos que os alunos se agrupam tranformando-se em parceiros. No decorrer das atividades a composição da sala vai se modificando e os que possuem maior experiência ajudam os outros a progredirem em suas habilidades com os equipamentos. Nessas situações consideramos ser possibilitada a *liderança* dos alunos que são solicitados pelos outros elevando a sua autoestima, como por

exemplo um aluno dos Anos Iniciais que era solicitado por saber utilizar o *laptop* e ao auxiliar seus colegas exclamou: *'sou o professor G' (ALUNO, INSTITUIÇÃO A).*

Trabalhar com práticas de formação em que se permite a construção do conhecimento e o crecimento dos alunos foi visível em grande parte das aulas observadas, pois a presença da tecnologia possibilita que se promovam atividades individuais e coletivas.

Nas aulas observadas atribuímos especificamente a presença da tecnologia como uma oportunidade de se trazer a comunidade para dentro da escola por meio das gravações dos vídeos, onde os alunos puderam refletir sobre os problemas sociais que enfrentam e colocar em debate a situação encontrada, auxiliando na formação de sua cidadania. Freire (2002) defende que formar é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, sendo necessário também estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que está inserido. Pois, a autonomia está relacionada ao comprometimento político, ao engajamento na luta para transformar a sociedade.

Moran (2013) também menciona a importância de conectar o ensino com a vida do aluno, por diferentes caminhos: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia.

A multifuncionalidade dos recursos permite a produção de conteúdos e conhecimentos pelos alunos, colocando-os na posição de construtor e não apenas de receptor do que já foi construído.

Outra relação encontrada foi entre a construção do *conhecimento* e a *segurança*. Elencamos que quanto maior a idade dos alunos maior é o foco pelo professor na construção do conhecimento pela tecnologia e também mais segurança lhe é conferida. É no momento de construção de conhecimento, de troca e interação que o aluno se sente seguro.

Interessante destacar que quando buscamos a aproximação das associações ao perfil dos professores no estudo 1 identificamos que as associações dos professores do Ensino Médio eram orientadas pelos elementos *conhecimento* e *segurança*. Nas observações, percebemos justamente que os professores que mais se referiram aos alunos com o objetivo de orientá-los e torná-los seguros daquilo que estão construindo foram os professores do Ensino Médio. Por exemplo, nas aulas da professora P 10 C, ela conversa com os alunos o que está ao alcance deles. O que construíram e o que poderiam melhorar em suas apresentações preparadas. Conforme a professora a autonomia é negociação, é mostrar o que fizeram e se tiveram crescimento ou não. O papel do professor na construção da autonomia é trazer o conteúdo para a realidade do aluno flexibilizando. Nesse sentido, é possível envolver o aluno como protagonista na construção do saber. A segurança está presente também quando se

trabalha a autoestima elogiando ou confirmando um comportamento, ou quando se busca conscientizar o aluno do que se pode melhorar fazendo-o refletir sobre suas ações. Evidenciando-se a inteligência e afetividade como indissociáveis na conduta humana.

Afirma Contreras (2002) que a autonomia porque se refere a uma forma de se relacionar e não ao isolamento, não reflete só uma convicção ideológica ou uma construção cultural, mas também está relacionada com a flexibilidade ou rigidez emocional e cognitiva.

Ao fazer isso os educandos são orientados a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, transformando-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Ao relacionar à realidade concreta os professores estarão respeitando os saberes dos alunos (FREIRE, 2002).

Tivemos dificuldade de encontrar situação para considerarmos e afirmarmos como ‘capacidade’. Buscamos nas entrevistas informações que pudessem auxiliar na compreensão do sentido atribuído, sendo que este elemento foi justificado da seguinte forma:

> *[...] eu acho que para sermos autônomos temos que ter confiança e para ser confiantes temos que ter aquela* ***capacidade*** *de nos sentir confiantes, não é. E como a autonomia enquanto professor precisamos primeiro* ***capacidade*** *para exercer nossa função e essa autonomia também, ela tem uma melhor resposta quando interagimos bem com nossos alunos, daí a primeira (capacidade) e a interação como segunda. [...] porque eu acho que dentro de uma* ***capacidade****,* ***mesmo sendo capaz****, mesmo nos sentindo segura, devemos sempre ser pessoas humildes [...] (P 08 C).*

Entendemos que o sentido dado pelos professores à capacidade é que o indivíduo seja ou se torne capaz para agir. Acreditamos que a presença deste elemento nas representações sociais dos professores esteja ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), que em seus objetivos educacionais adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno. Nos PCN a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo como sujeito de conhecimento. Inferimos em função dos resultados encontrados, que os professores não entendem a autonomia como algo que é dado ao aluno ou à outrem, mas sim que pela liberdade conferida e vivenciada, pelas decisões tomadas, pelo conhecimento construído, pela segurança, ou seja, pela junção dos demais elementos centrais o ser humano se tornará capaz.

Nossos resultados se assemelham aos resultados encontrados no trabalho de Hoffmans-Gosset (2000). Suas considerações foram de que pelas representações sociais apreendidas os professores consideram que autonomia é vivida como uma atitude, uma disposição, uma forma de viver, um valor. Assim, afirma a autora que a autonomia é paradoxal quando se torna um ideal pedagógico, porque ela não é algo que se dá, que se oferece, mas que se vivencia.

Notamos que com a presença das tecnologias a sala de aula transforma-se em um espaço de construção de conhecimento, de troca de saberes, de interação e de construção da cidadania, contribuindo na formação do indivíduo inserido neste contexto. Não existem fórmulas pré-estabelecidas de como a tecnologia deve ser utilizada, o que existe é um discernimento por parte do professor da melhor forma que este recurso seja trabalhado resultando na aprendizagem do aluno e que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida relembramos, que durante o desenvolvimento desta pesquisa tivemos a finalidade de discutir as relações entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente. Dessa forma, analisamos as representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores do estado de Pernambuco, identificando de que forma são estabelecidas relações entre essas representações e a prática docente visando o desenvolvimento da autonomia, em situações de sala de aula onde são utilizados recursos tecnológicos.

Justificamos a escolha da teoria das representações sociais em função da mesma considerar as construções do senso comum que são os sentidos compartilhados coletivamente que norteiam comportamentos e permitem a comunicação social. Ao adotar esta teoria assumimos que a formação do sujeito é influenciada pelas mudanças do contexto social e que o próprio sujeito é também protagonista dessas mudanças.

Foi no processo de transformação social, que buscamos entender as ações dos professores, já que fica cada vez mais difícil fugir da nova cultura digital onde se constroem saberes consensuais e compartilhados.

Segundo Moscovici (2007) ao estabelecer teorias do senso comum as pessoas formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, e completamos nas ações em sua profissão.

Sendo as representações sociais uma das formas de expressão do conhecimento de senso comum, a identificação das representações sociais de autonomia nos ajudou a compreender aspectos da prática em sala de aula. Sua análise pode contribuir com o movimento de melhoria da qualidade do ensino, pois, consideramos que as representações sociais possuem poder de influência nos comportamentos, nas ações sociais, enfim, nos conceitos que circulam na sociedade, orientando as práticas sociais.

Na composição deste trabalho, resgatamos alguns dos sentidos que o termo autonomia assumiu nas discussões do campo educacional, trazendo elementos do conhecimento científico a partir das abordagens de Piaget, Freire e Contreras, que contribuem para a formação das representações sociais dos professores, entendendo que há um intercâmbio entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico.

Para que fosse possível estabelecer as relações entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias, uma vez que é defendido o uso destes recursos como proporcionadores do desenvolvimento de um sujeito autônomo (MORAES, 2002; KENSKI, 2007; BEHRENS, 2013), ao longo da construção de nosso trabalho, buscamos informações referentes às chamadas novas políticas de tecnologias na educação. Descrevemos o panorama geral das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis nas escolas, apresentando no capítulo 3 o cenário atual referente à presença das tecnologias no contexto educacional do estado de Pernambuco, informações estas levantadas por meio de entrevistas com representantes das Secretarias de Educação Estadual de Pernambuco e Municipal do Recife, bem como por buscas em sites oficiais do governo.

Tomando como referências teórico-metodológicas a abordagem estrutural das representações sociais - a teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric - essa pesquisa se constituiu a partir de dois estudos empíricos.

Para a realização destes dois estudos, levamos em consideração uma das características da pesquisa com representações sociais que é permitir a combinação de dados quantitativos e qualitativos. Quantitativamente objetivamos recolher dados mensuráveis por meio da frequência dos elementos que definiram o objeto pesquisado, com vistas a entender o campo semântico e a estrutura das representações apreendidas. Qualitativamente buscamos compreender aspectos subjetivos ligados às práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, especificamente quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados teste de associação livre de palavras, entrevistas semiestruturadas e observações da prática docente.

No estudo 1, tivemos por objetivo compreender como o professor representa a autonomia e a autonomia docente. Este foi um primeiro questionamento da pesquisa. Coletamos os dados para este estudo, por meio de teste de associação livre de palavras aplicado junto a 421 professores do estado de Pernambuco. Passamos por distintos momentos para análise do conteúdo e da estrutura das representações apreendidas.

A partir do campo semântico de autonomia e autonomia docente elaboramos categorias que nos mostraram que o conteúdo dessas representações sociais é composto por elementos provenientes da moral, do social, do intelectual, do afetivo e do profissional. A análise do campo semântico mostrou a evidência da palavra *liberdade* nas evocações. Inferimos que esta é uma influência oriunda da filosofia que define a autonomia como liberdade do homem para se governar por si mesmo. Este aspecto fomentou a busca do sentido que estava relacionado a esta liberdade, o que se tornou o cerne das representações

sociais compartilhadas. Traçamos então, algumas estratégias metodológicas com vistas a compreender a estrutura da representação social de autonomia e autonomia docente, o que nos permitiu perceber que a moral é o aspecto primeiro quando se pensa em autonomia, mas que é necessário relacionar a liberdade a outros elementos para defini-la e circunscrevê-la como uma prática efetiva contrária ao pensamento de se fazer o que quiser uma vez que no convívio em sociedade é necessário respeitar e compreender o ponto de vista do outro. Nesse contexto, consideramos que nos aproximamos do entendimento por parte dos professores de que a liberdade tão frequente nas associações é um conceito culturalmente construído e socialmente vivido, sempre levando em conta a responsabilidade das suas ações.

De forma geral, os professores atribuem como elementos centrais da autonomia: a liberdade, a responsabilidade, a independência, o conhecimento, a decisão, a segurança, a capacidade e a liderança. Na representação social de autonomia docente os professores evidenciaram além desses elementos, aspectos de uma dimensão profissional-pedagógica relacionada ao conhecimento, ao planejamento e ao compromisso. Em função da organização das representações sociais apreendida na composição dos quadrantes criados pelo *software* Evoc, acreditamos que os professores consideram que o intelectual por meio do conhecimento e do planejamento, é fundamentalmente importante para o exercício de sua autonomia. Seu compromisso com a comunidade e sua obrigação moral é guiada por valores educativos assumidos. Neste contexto a autonomia docente é também concebida como responsabilidade moral e social. Sendo que o professor deve ainda, ter capacidade para resolver criticamente as situações e realização prática das pretensões educativas. Foi possível concluir que para os professores a autonomia docente se refere a dois momentos: aquele em que se planeja, escolhendo suas ações e os conteúdos a serem ensinados estando mais relacionados aos aspectos cognitivos; aquele que se refere a aspectos mediativos, a forma de agir perante os alunos e seu posicionamento na dinâmica da sala de aula.

No âmbito dos diferentes posicionamentos entre os participantes, encontramos alguns distanciamentos e oposições que demonstraram a particularidade de cada grupo e projetaram os diferentes sentidos atribuídos à autonomia. Em nossa investigação parece ficar claro que a etapa de atuação profissional do professor o leva a estabelecer lógicas distintas em relação ao objeto. Por exemplo, os professores que atuam ao mesmo tempo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio valorizam os aspectos sociais e afetivos relacionados à autonomia, ressaltando elementos como *domínio, flexibilidade, dedicação, liderança*. Fica nítida a ênfase dada ao *conhecimento,* a *competência* e a *segurança* pelos professores que atuam no Ensino Médio. Enquanto os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

associam à autonomia a *liberdade de expressão*, a *escolha*, a *participação* e a *consciência* que o sujeito tem de *agir*.

Confirmamos neste estudo que há uma relação dialética entre como o professor representa a autonomia e a autonomia docente, ou seja entre o que pensa sobre a sua autonomia na profissão e a autonomia enquanto um ideal pedagógico a ser construído por seus alunos.

No estudo 2 buscamos identificar as relações existentes entre as representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias em sala de aula. Neste estudo focamos especificamente a prática de 12 professores e realizamos a análise dos dados obtidos por meio de observações, questionários e entrevistas, orientados pelos resultados do estudo 1.

Partimos do pressuposto que as práticas dos professores com uso das tecnologias refletem elementos das representações sociais de autonomia que compartilham. Identificamos os elementos das representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores que estiveram presentes na prática com a tecnologia e que, de certa maneira orientaram essa prática. Dentre eles, se destacaram a liberdade para decidir e para construir conhecimentos, orientando a postura do professor perante os alunos, que repercute na própria autonomia dos mesmos.

A busca por um conhecimento novo na internet, por exemplo, descentraliza o papel do professor, não sendo mais o único provedor de informações. Possibilita ainda, a troca e o crescimento mútuo quando o professor se abre para aprender com seus alunos e reconhece que não sabia determinada informação ou que também tem dificuldade com determinado recurso. É uma construção mútua do conhecimento incentivada pela prática da autonomia.

Verificamos que a maior presença das TIC na escola começa a constituir novos cenários educacionais. Os docentes descrevem as mudanças que estão acontecendo entre os papeis de alunos e professores, pela mobilidade, possibilidade de interação e acesso aos conteúdos proporcionados por estes recursos.

A análise dos dados feita à luz dos elementos constituintes das representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores e identificadas no estudo 1 desta pesquisa, nos permitem explicitar algumas dimensões sobre o uso das tecnologias:

1. Interação aluno e tecnologias - liberdade para a construção do conhecimento e decidir. A mobilidade de uso pedagógico dos equipamentos em ambientes dentro e fora da escola, bem como o uso das diferentes mídias colocadas à disposição de alunos e professores, contribuem para que se tome forma um projeto pedagógico capaz de

motivar a construção de novos caminhos de expressão e de criação com práticas pedagógicas inovadoras.

Podemos assim observar que a inserção das tecnologias, modifica o cotidiano escolar, motivando relações e trocas entre alunos e professores e consequentemente estimulando a autonomia dos envolvidos.

2. Professor como mediador - pelo papel atribuído ao professor na construção da autonomia de seus alunos pela sua função de orientador e mediador. Essa é a responsabilidade docente em sua importante tarefa de promover o processo de passagem da heteronomia para a autonomia de seus alunos. Pois, somente a presença de recursos tecnológicos na educação não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. Tais recursos são ferramentas no auxílio para construção de conhecimentos por meio de uma atuação dinâmica, crítica e criativa por parte de professores e alunos. O professor deve orientar para o uso responsável destes recursos.
3. Especificidade do conteúdo (natureza da disciplina) como possibilidade para o uso das tecnologias - em função da área de atuação e da etapa de ensino os professores utilizam mais ou menos os recursos tecnológicos. Este é um aspecto que precisa ser aprofundando e acompanhado em novos estudos.

Ao findar desta pesquisa, queremos salientar os aspectos abordados cujo foco foi a prática docente. Em nossa investigação levantamos informações a respeito da autonomia, bem como as atitudes relativas ao uso das tecnologias no cotidiano do trabalho docente, estando atentos aos componentes pertencentes a esta prática. Sendo assim, foi possível compreender como os aspectos: pessoal, social e institucional estão relacionados ao aspecto mediativo da prática docente que resulta na atividade dos alunos. Vimos que as representações sociais de autonomia compartilhadas pelos professores orientam a forma de se posicionar e agir em um contexto de transformação da sala de aula possibilitado pela disponibilização dos recursos tecnológicos neste ambiente.

Amparados pelos resultados dos estudos realizados nesta investigação, e também pelos autores de referência utilizados, afirmamos que somente é possível uma prática que visa a autonomia do aluno se o professor tiver ele mesmo uma prática autônoma.

Ao iniciarmos este trabalho, uma primeira dúvida que tínhamos era em relação aos termos que seriam usados para caracterizar o objeto estudado chegando à conclusão de que para compreender a autonomia docente, é necessário ter clareza da própria autonomia. Isso se confirmou quando um dos resultados do nosso primeiro estudo foi de que as representações

sociais de autonomia e autonomia docente são representações encaixadas e que uma depende da outra.

Entendemos que tomar consciência da autonomia disponível na atuação docente, constitui um preâmbulo ao exercício desta autonomia. O exercício da autonomia não pode se efetuar sem uma reflexão sobre as responsabilidades confiadas ao professor e o que ele exerce especificamente em seu trabalho. É, portanto, indispensável que cada um considere sua autonomia através de algumas marcas: no seu campo disciplinar, na sua implicação na integração de uma equipe pedagógica, da sua atuação junto aos estudantes, em referência ao projeto político da instituição, na utilização dos recursos no ensino já disponíveis na escola.

Acreditamos, pois, que também oportunizamos aos professores, além da construção do *corpus* da pesquisa, momentos de reflexão sobre a prática, o que pode gerar transformação no conhecimento das realidades interpretadas e construídas a partir da relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade.

Destacamos que o trabalho foi realizado com professores de escola pública, que indica mudanças na educação oferecida, principalmente porque vemos uma maior aproximação da escola com a sociedade.

O texto aqui apresentado suscita novas relações que podem ser buscadas e esclarecidas em outros estudos. Salientamos que o mesmo abre novos caminhos investigativos e de reflexões sobre as práticas docentes, principalmente no que diz respeito à presença de recursos tecnológicos na escola e o uso pedagógico dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. **Cooperation, competition et représentations sociales.** Cousset Suisse: Del Val, 1987.

ABRIC, J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Representations.** Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994a.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Representations.** Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994b.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994c.

_____. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) **Pratiques Sociales et Representations.** Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994d.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social.** 2.ed. Goiânia – GO: AB, 2000.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia – GO: UCG, 2003.

_____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J-C (Org). **Méthodes d'étude des représentations sociales.** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2005.

ALBUQUERQUE, L. M. B. ***Habitus*, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú.** (Tese). Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2005.

ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço Social**, 9, p. 129-158, 2001.

_____. A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, F. J. **Computador, escola e vida:** aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento. São Paulo, CUBZAC, 2007.

ARAUJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

APOSTOLODIS, T. Représentations sociales e triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, J-C (org). **Méthodes d'étude des représentations sociales.** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2005.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. 10.ed. Paris: PUF - Presses Universitaires de France, 2001.

BELEI, R. A. et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação.** Pelotas [30], p. 187-199, Jan./jun. 2008.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

BONA, V. **Tecnologia e infância:** ser criança na contemporaneidade. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010.

BONA, V.; MAIA. L.S.L. A infância face ao desenvolvimento tecnológico: um estudo sobre as representações sociais de criança. **Educação.** Santa Maria. V. 37, n.3. p. 523-539. Set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal 9.394/96. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de ensino fundamental. 2.ed Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. (Presidência da República). **Decreto n° 6.300, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, J. S. F. Autonomia e Autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autonomia e Autoridade na Escola:** Alternativas Teóricas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGUER, A.; PEDROSA, M. I. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em psicologia. **Temas em psicologia**. v. 7. n. 3, p. 205-2012. 1999.

CASTELLS, M. **Novas Perspectivas Críticas em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CIBOIS, P**. L'analyse factorielle**. Colection Que-sais-je?. Paris, PUF,1990.

COLL, C. MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C. MONEREO, C. (orgs.) **Psicologia da educação virtual:** ensinar e aprender com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola.** 2000. Disponível em: <http://www.academia.edu/3015028/TEXTO_1NOVAS_TECNOLOGIAS_NO_COTIDIANO_DA_ESCOLA> Acesso em: 20 fev. 2013.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar.** 2.ed. São Paulo: Edicon, 2011.

DESCHAMPS, J-C. Analyse des correspondences et variations des contenus de représentations sociales. In: ABRIC, J-C (org). **Méthodes d'étude des représentations sociales.** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2005.

DINIZ, A. L. S. **Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum:** uma representação social dos professores de Duque de Caxias. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2010.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; A. PALMONARI, (dir.). **L'étude des représentations sociales.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1986.

DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. **Représentations sociales et analyses de données.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. jan-abr, vol.18, n.1, p.27-35, 2002.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

ESCOFIER, B.; PAGÈS, J. **Analyses factorielles simples e multiples:** objectifs, méthodes et interprétation. 2.ed. Paris: DUNOD,1990.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs). **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas – SP: Papirus, 2012.

FARR, R. M. Les représentations sociales. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie Sociale.** 3.ed. Paris: PUF, 2008.

FEENBERG, A. As Variedades de Teoria, Tecnologia e o Fim da História. Tradução Carlos Alberto Jahn. In: **Transforming technology.** A critical Theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. O que é Filosofia da Tecnologia? 2003. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/132/FeenbergFilosofiadaTecnologia.pdf> Acesso em: 10 dez. 2013

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. Pratiques sociales et dynamique des représentations. In : MOLINER, P. (Éd.) **La dynamique des représentations sociales.** Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M_L. **Anatomie des idées ordinaires:** comment étudier les répresentations sociales. Paris: Armand Colin, 2003.

FREITAS, L. B. L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 19, p. 11-22, 2002.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 22.ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto som e imagem:** um manual prático. 7.ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.

GAUTHIER, C. (et al.). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí – RS: Unijuí, 2013.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GUIMELLI, C. Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB) : méthodes et application. In: ABRIC, J-C (Org). **Méthodes d'étude des représentations sociales.** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érés, 2005.

HERZLICH, C. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introcdution à la psychologie sociale.** Paris : Librarie Larrousse, 1972.

HOFFMANS-GOSSET, M-A. **Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation.** Lyon: Chronique Sociale, 2000.

JODELET, 2001. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie Sociale.** 3.ed. Paris: PUF, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas-SP: Papirus, 2007.

LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie.** 9.ed. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1962.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, L. S. (Coord.) et al. **Tecnologia educacional**: Descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LEMOS, A. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. e CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2005. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/ 2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa qualitativa em educação**. EPU: São Paulo, 1986.

MAGGIO, M. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, E. (org). **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MAIA, L. S. L. O que há de concreto no ensino da matemática? In: **Zetetike.** Campinas: FE/UNICAMP, v.9, N.15/16, p. 77-98, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAZZOTTI, A.J. A.; CAMPOS, P.H.F. Cibercultura; uma nova "era das representações sociais"? In: ALMEIDA, A. M. O. et al (orgs). **Teoria das representações sociais:** 50 anos. Brasília – DF: Technopolitik, 2011.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Proposta para avaliação do Projeto UCA**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2009.

MENDES, G. S. C. V. **As Representações Sociais da informática na educação:** uma análise da formação continuada. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Desafio do Conhecimento**. 7.ed. HUCITEC: São Paulo, 2000.

MOLINER, P. Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique? **Les Cahiers internationaux de psychologie sociale.** Bruxelles: DeBoeck Université, n. 28, Decembre, p. 44-55, 1995.

MOLINER, P. et al. **Les représentations sociales:** pratiques des études de terrain. Rennes: Presses Universitaires de Rennes - PUR, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil**:** Uma História Vivida, Algumas Lições Aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. nº 1, 1997. Disponível em: < http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf> Acesso em: 08 dez. 2013

MORAES, M. C. (org.) **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações.** Vol. 5, n. 9 Jan./Jun. p. 57-72, 2000.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, maio/ago. p.13-21, 2004.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1978.

_____. Vygotzky, le Grand Robert et la cyber-représentation. **Les cahiers internationaux de psychologie sociale.** nº 28, dec. 1995.

_____. Por que estudar representações sociais em Psicologia? **Estudos**, v. 30, nº 01, pp. 11-30, 2003.

_____. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análises das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 14.546 de 21 de dezembro de 2011. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. **Diário oficial de Pernambuco.** DOEPE de 22 de Dez. de 2011.

PEREIRA, F. J. C. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Considerações psicológicas sobre o self-government. In: PIAGET, J. **Pedagogia.** Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1998a.

_____. A educação da liberdade. In: PIAGET, J. **Pedagogia.** Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1998b.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2004.

RATEAU, P. Idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie. Revue internationale de psychologie sociale. n. 13, v. 1. p. 29-57, 2000.

RECIFE (Município). Lei nº 17.957 de 13 de dezembro de 2013. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do município do Recife, o Programa Rede de Aprendizagens. **Diário oficial Prefeitura do Recife**. Cadernos do Poder Executivo. 24 de Dez. 2013 Edição 149.

ROBERT, A. ; ROGALSKI, J. Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. **Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies.** vol. 2, n°4, p. 505-528, 2002.

ROBERT, A. La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In : VANDEBROUCK, F. **La classe de mathématiques:** activités des élèves et pratiques des enseignants. Toulouse-France : OCTARÈS Éditions, 2010.

ROGALSKI, J. **Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant.** Séminaire international : La professionnalisation des enseignants de l'education de base : les recrutements sans formation initiale. 11-15 juin 2007. Disponível em: <http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/RogalskiJanine.pdf.> Acesso em: 07/08/2012.

ROUQUETTE, M-L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social.** 2.ed. Goiânia – GO: AB, 2000.

ROUSSIAU, N.; BONARDI, C. **Les représentations sociales:** état des lieux et perspectives. Hayen: Mardaga, 2001.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. **Núcleo das Representações Sociais.** 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SABBATINI, M. O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a Educação a Distância (EaD): aproximações entre dialogia, autonomia e emancipação através da Rede. In: XXXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2013, Manaus. **Anais...** São Paulo, Intercom, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, M. F. S. A teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SECA, J-M. **Cursus:** les représentations sociales. Paris : Armand Colin, 2001.

SILVA, M. Interatividade: uma mudança do esquema clássico da comunicação. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 26, n. 3, set/dez, 2000.

_____. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J.M. (orgs). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília. Salto para o Futuro, 2005.

SILVEIRA, S. A. **Inclusão Digital, Software Livre e Globalização contra-hegemônica**. Disponível em: <http://www.softwarelivre.gov.br/artigos/artigo_02/> Acesso em: 15 dez. 2013.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: proprietés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Dir) **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação social. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005a.

_____. Os questionários para análise das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005b.

VERGÈS, P.; SCANO, S; JUNIQUE, C. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. Evoc – **Manuel**. Aix en Provence: Version Juin 2006.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** [online]. vol.27, n.4, p. 521-526: 2011.

WACHELKE, J. F. R.; WOLTER, R. M. C. P.; MATOS, F. R. Efeito da variação do tamanho da amostra na estabilidade dos resultados da análise prototípica de evocações para representações sociais. In: VIII JORNADA INTERNACIONAL E VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. 2013, Recife. **Resumos...** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Ofícios encaminhados às Secretarias de Educação estadual e municipal do Recife

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado

UFPE

Recife, 29 de maio de 2012.

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFPE

À Secretária de Educação do Estado de Pernambuco

Temos o prazer de apresentar-lhe **VIVIANE DE BONA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando a V. Sa. autorização para que a mesma possa coletar informações sobre os projetos propostos e desenvolvidos por esta secretaria de educação que estão voltados ao uso das tecnologias no período de 2006 a 2012 (nome dos projetos e os objetivos dos mesmos) e a quantidade de escolas desta rede que possuem laboratório de informática, que será relevante para o andamento de sua pesquisa intitulada **"As representações sociais da autonomia: aproximações com o suo das tecnologias na prática educativa"**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho do doutorando em epígrafe.

Cordialmente,

Karla Reis Gouveia
Técnica em Assuntos Educacionais
CENTRO DE EDUCAÇÃO
SIAPE 1112121

RECEBIDO
Coordenação de Serviços Gerais-USG/GSAE
31 maio 2012
Raquel

Centro de Educação - Av. da Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, Recife-PE/BR CEP: 50.740-550.
Fone/Fax: (81) 2126-8327 / 2126-8334. www.ufpe.br/ppgedu

VIVIBONA

Universidade
Federal
de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8327 / 2126-8334
E. Mail: ppge@ufpe.br
Site: www.ufpe.br/ppgedu

Recife, 23 de maio de 2012.

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFPE

À Secretária de Educação do Município do Recife

Temos o prazer de apresentar-lhe **VIVIANE DE BONA**, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando a V. Sa. autorização para que a mesma possa coletar informações sobre os projetos propostos e desenvolvidos por esta secretaria de educação que estão voltados ao uso das tecnologias no período de 2006 a 2012 (nome dos projetos e os objetivos dos mesmos) e a quantidade de escolas desta rede que possuem laboratório de informática, que será relevante para o andamento de sua pesquisa intitulada **"As representações sociais da autonomia: aproximações com o suo das tecnologias na prática educativa"**.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho do doutorando em epígrafe.

Cordialmente,

Karla Reis Gouveia
Técnica em Assuntos Educacionais
CENTRO DE EDUCAÇÃO
SIAPE 1112[illegible]

Secretaria de Educação, Esporte e Lazer
GABINETE
Protoc. nº 2848
Data: 01/06/12
Assinatura

APÊNDICE B - Teste de associação livre de palavras

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES - A ☐

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: masculino ( ) feminino ( ) Idade: _____

Instituição que trabalha: _____

Rede de ensino que atua: ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Privada

Série que leciona: _____

Tempo de atuação profissional:_____

Formação: ☐ Ensino Médio ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo

Graduação em: _____

Possui curso de pós-graduação? ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo:

Nível: ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Área e instituição da especialização: _____

Área e instituição do mestrado: _____

Área e instituição do doutorado: _____

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE:

Escreva as 05 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê as palavras:

AUTONOMIA

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

AUTONOMIA DOCENTE

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA DOCENTE, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

Obrigada por sua participação!

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES - B

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: masculino ( ) feminino ( ) Idade: _____

Instituição que trabalha: _____

Rede de ensino que atua: ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Privada

Série que leciona: _____

Tempo de atuação profissional:_____

Formação: ☐ Ensino Médio ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo

Graduação em: _____

Possui curso de pós-graduação? ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo:

Nível: ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Área e instituição da especialização: _____

Área e instituição do mestrado: _____

Área e instituição do doutorado: _____

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE:

Escreva as 05 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê as palavras:

AUTONOMIA

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

AUTONOMIA DO PROFESSOR

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA DO PROFESSOR, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: As representações sociais da autonomia: aproximações com o uso das tecnologias na prática educativa
Responsável: Viviane de Bona **Contato:** (vividbona@hotmail.com) Cel.: 99845813
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

Apresentação

O objetivo desta pesquisa é identificar a concepção da autonomia docente. Para tanto aplicaremos um questionário para aproximadamente 400 professores de escola pública.

Compromissos

A pesquisadora se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Os participantes serão sempre respeitados em seu desejo de suspender a colaboração a qualquer momento e jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Consentimentos

Eu, _____, estou ciente sobre as informações da pesquisa e concordo em participar respondendo o questionário.
Assinatura: _____

Pesquisadora:
Nome: _____
Assinatura: _____

Testemunha:
Nome completo: _____
Assinatura: _____

Local e data: _____, ____/____/____

APÊNDICE D - Carta de anuência da pesquisa – Estudo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Responsável: Viviane de Bona **Contato:** (vividbona@hotmail.com) Cel.: 99845813

Venho solicitar, através desta, a colaboração para realização da pesquisa de doutorado intitulada "As representações sociais da autonomia: aproximações com o uso das tecnologias na prática educativa", a partir da permissão de coleta de dados entre os professores desta instituição. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais da autonomia compartilhadas por professores de escola pública, e verificar as relações que se estabelecem entre essas representações e a utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica.

A coleta será realizada através de teste de associação livre preenchido pelos professores. O referido procedimento só será colocado em prática mediante a vontade e a autorização por escrito dos professores. A coleta de dados ocorrerá no horário normal das aulas. Os registros ficarão à disposição da pesquisadora e será sempre respeitado o caráter confidencial das informações e o sigilo de identificação dos participantes.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo, nem recompensa financeira aos colaboradores. Assumimos o compromisso de preservar o nome da instituição em possíveis publicações ou apresentações de trabalhos. Comprometemo-nos também de encaminhar os resultados da pesquisa à instituição. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço antecipadamente, Viviane de Bona.

Eu, _____ responsável pela instituição de educação _____, na função de _____ autorizo a realização da pesquisa acima apresentada nesta instituição de ensino.

Recife, ____de _____de 20___.

_____ Responsável pela instituição

_____ Viviane de Bona
doutoranda responsável pela pesquisa

APÊNDICE E - Todas as palavras associadas à AUTONOMIA

Termo indutor: AUTONOMIA					
PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.
Liberdade	243	Diálogo	2	Tempo	1
Responsabilidade	130	Decidida	2	Autenticidade	1
Independência	85	Desejo	2	Grande	1
Segurança	72	Descentração	2	Autocrítica	1
Conhecimento	67	Dom	2	Autodeterminação	1
Compromisso	63	Diversidade	2	Auto escolha	1
Respeito	53	Ética	2	Autorização	1
Decisão	52	Entender	2	Tranquilidade	1
Liderança	44	Executar	2	Integridade	1
Escolha	42	Argumentação	2	Autonomia política	1
Poder	37	Age por si mesmo	2	Ação livre	1
Confiança	34	Felicidade	2	Bom senso	1
Criatividade	33	Limite	2	Monitorar	1
Capacidade	29	Profissionalismo	2	Questionadora	1
Direito	26	Julgamento	2	Calma	1
Competência	25	Liberdade de falar	2	Lei	1
Determinação	23	Ousadia	2	Caminho	1
Autoridade	21	Negociar	2	Capacitado	1
Atitude	20	Ordem	2	Complicada	1
Participação	19	Orientação	2	Troca	1
Ação	18	Saber fazer	2	Caráter	1
Consciência	17	Preparo	2	Certeza	1
Domínio	17	Produção	2	Chefe	1
Realização	15	Paulo Freire	2	Cidadão crítico	1
Democracia	15	Prática	2	Cidadão humano	1
Organização	14	Versatilidade	2	Concentração	1
Iniciativa	14	Senso crítico	2	Confusa	1
Flexibilidade	13	Sucesso	2	Consenso	1
Dedicação	11	Ajustar	2	Consequência	1
Poder de decisão	11	Autossuficiente	2	Coordenação	1
Trabalho	11	Autônomo	2	Cobrança	1
Maturidade	10	Agir	2	Coesão	1
Interação	10	Capaz	2	Comando	1
Planejamento	10	Posição social	2	Companheirismo	1
Saber	10	Busca Solução	2	Desprendimento	1
Cidadania	10	Transformação	2	Comportamento	1
Criticidade	10	Progresso	2	Comunicação	1
Comprometimento	9	Praticante	2	Credibilidade	1
Autoconfiança	9	Cooperação	2	Critérios	1
Conquista	9	Personalidade	2	Cuidado	1
Disciplina	9	Didática	2	Prioridade	1
Livre	9	Sozinho	2	Dependência	1
Reflexão	9	Delegação	2	Desenvoltura	1
Liberdade de expressão	9	Formação continuada	2	Liberdade responsável	1
Expressão	8	Flexibilidade Conteúdo	2	Capacidade Cognitiva	1
Aprender	7	Vivência	2	Desvinculada	1
Coragem	7	Visão	2	Difícil	1

Autoestima	7	Condição	1	Sonho	1
Deveres	7	Status	1	Direção	1
Vontade própria	7	Simplificar	1	Direito de expressão	1
Habilidade	7	Regras	1	Dinâmica	1
Individual	7	Maior entendimento	1	Remuneração adequada	1
Criação	7	Liberdade fazer	1	Concessão	1
Fazer	7	Libertação	1	Domina algo	1
Atuação	7	Liberdade de tentar	1	Educação participativa	1
Compreensão	6	Livre arbítrio	1	Dúvidas	1
Dinamismo	6	Esperança	1	Eficácia	1
Firmeza	6	Valer	1	Elaborar	1
Discernimento	6	Livre intelectual	1	Empoderamento	1
Tomada de decisão	6	Luta	1	Empreender	1
Pensar	6	Meta	1	Encaminhamento	1
Coerência	5	Sensatez	1	Espaço	1
Direcionamento	5	Executar com responsabilidade	1	Expressão de pensamento	1
Estudo	5	Exemplo	1	Falar com fundamentação	1
Controle	5	Experiência Profissional	1	Espírito de equipe	1
Liberdade de agir	5	Fluidez	1	Estratégia	1
Formação	5	Extrovertido	1	Estruturar	1
Livre escolha	5	Esperteza	1	Execução de metas	1
Mudança	5	Falsa	1	Eu	1
Desempenho	5	Fazer acontecer	1	Interesse	1
Apoio	5	Independência financeira	1	Liberdade de atuação	1
Construção	5	Deliberar	1	Lealdade	1
Pesquisa	5	Fé	1	Leitura permanente	1
Experiência	4	Administração responsável	1	Autonomia sala de aula	1
Disponibilidade	4	Afeto	1	Liberdade de calar	1
Humildade	4	Ajuda	1	Liberal	1
Coletividade	4	Alegria	1	Liberalidade	1
Objetivo	4	Amizade	1	Investimento	1
Força	4	Amor	1	Liberdade emocional	1
Perseverança	4	Analisar	1	Liberdade de errar	1
Prazer	4	Aptidão	1	Desafio	1
Sabedoria	4	Assiduidade	1	Otimização	1
Apropriação	4	Futuro	1	Parceria	1
Satisfação	4	Informação	1	Oxigenar	1
Qualidade	4	Integração	1	Empresário	1
Vontade	4	Inexistente	1	Oratória	1
Valorização	4	Importância	1	Direitos e deveres	1
Motivação	4	Dinheiro	1	Ter	1
Fazer só	4	Proativo	1	Realidade	1
Falar	4	Imparcial	1	Onipotente	1
Autoconhecimento	3	Idoneidade	1	Observação	1
Busca	3	Ideologia	1	Novos horizontes	1
Autoritarismo	3	Honestidade	1	Obrigação	1
Compartilhar	3	Garra	1	Moderação	1
Dignidade	3	Governo	1	Aplicação	1
Equilíbrio	3	Gestão democrática	1	Mobilidade profissional	1
Espontâneo	3	Regulada	1	Regência	1

Agilidade	3	Normas próprias	1	Perceber	1
Identidade	3	Normas	1	Representatividade	1
Liberdade de escolha	3	Mudança de atitude	1	Respeito pelas decisões	1
Seriedade	3	Responsabilidade social	1	Responsabilização pelos seus atos	1
Opinião	3	Domínio de classe	1	Resiliência	1
Ser	3	Persistência	1	Profissão	1
Opção	3	Perfeição	1	Retorno	1
Resolução	3	Permissão	1	Saber conduzir	1
Resolver	3	Transparência	1	Sem horário rígido	1
Resultado	3	Plenitude	1	Seleção	1
Protagonismo	3	Pulso	1	Sem patrão	1
Eficiência	3	Próprio	1	Sentir se bem	1
Superação	3	Propor	1	Ser ouvido	1
Verdade	3	Liberdade de Governar por si próprio	1	Autonomia educacional	1
Autoria	3	Rápido raciocínio	1	Gestão	1
Valor	3	Autonomia profissional	1	Professor pesquisador	1
Financeira	3	Profissão opcional	1	Subordinação	1
Colaboração	3	Revolução	1	Poder persuasão	1
Gerenciamento	3	Auto governo	1	Propósito	1
Domínio conteúdo	3	Recursos	1	Propriedade	1
Percepção do outro	3	Posicionamento	1	Voz forte	1
Autocontrole	3	Pontualidade	1	Trabalhar em grupo	1
Atenção	2	Público	1	Segurança em atuar	1
Atividade	2	Prosperidade	1	Solidariedade	1
Auto avaliação	2	Solicito	1	Logística	1
Avaliação	2	Senso	1	Sujeito	1
Clareza	2	Liberdade de opinião	1	Autonomia econômica	1
Mobilização	2	Relação interpessoal	1	Ter compaixão	1
Afirmação	2	Superioridade	1	Socializar	1
Convicção	2	Sustentabilidade	1	Condução	1
Total de palavras: 2.043 Total de palavras diferentes: 388					

APÊNDICE F - Todas as palavras associadas à AUTONOMIA DOCENTE

Expressão indutora: AUTONOMIA DO PROFESSOR E AUTONOMIA DO PROFESSOR					
PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.	PALAVRAS ASSOCIADAS	FQ.
Liberdade	128	Caminho	2	Exemplo	1
Responsabilidade	105	Libertadora	2	Consolidação	1
Compromisso	87	Pro atividade	2	Expressar opinião	1
Conhecimento	71	Ordem	2	Fazer acontecer	1
Segurança	55	Dinâmico	2	Formação critica	1
Respeito	55	Metas	2	Desarticulação	1
Competência	38	Oportunizar	2	Admiração	1
Liderança	36	Preparação	2	Aluno	1
Planejamento	35	Protagonismo	2	Re planejar	1
Independência	32	Adequação	2	Relação de troca	1
Decisão	32	Força	2	Estrutura	1
Escolha	28	Futuro	2	Coragem de errar	1
Criatividade	26	Atividades	2	Dar subsídio	1
Confiança	23	Informação	2	Igualdade	1
Ação	19	Humildade	2	Incentivo	1
Poder	19	Auto estima	2	Dependência	1
Flexibilidade	18	Tolerância	2	Inovação	1
Capacidade	17	Autossuficiente	2	Integridade	1
Organização	17	Liberdade de planejamento	2	Responsabilidade para decidir	1
Direito	16	Liberdade na sala	2	Irreverente	1
Domínio	15	Articulação	2	Lealdade	1
Disciplina	15	Bom senso	2	Descentração	1
Participação	15	Livre	2	Liberdade docente	1
Autoridade	14	Livre expressão	2	Domínio de classe	1
Dedicação	14	Maturidade	2	Acreditar	1
Formação	14	Autenticidade	2	Benevolência	1
Determinação	13	Autocrítica	2	Libertação	1
Atitude	13	Organizar o seu trabalho	2	Liberdade para trabalhar	1
Consciência	12	Complicada	2	Liberdade método utilizado	1
Democracia	12	Parceria	2	Liberdade de dar os Conteúdos	1
Aprender	12	Perspectiva	2	Aptidão	1
Construção	12	Doação	2	Arbitrar	1
Avaliação	12	Cobrança	2	Lógica	1
Realização	11	Transformação	2	Auto determinação	1
Reflexão	11	Autocontrole	2	Mestre	1
Trabalho	11	Reconhecimento	2	Moral	1
Estudo	11	Amizade	2	Cumplicidade	1
Comprometimento	10	Desburocratização	2	Normas	1
Criticidade	10	Salários	2	Obrigação	1
Pesquisa	10	Seleção	2	Observação	1
Prática	9	Opção	2	Aprimorar	1
Atuação	9	Tranquilidade	2	Sem perseguição	1
Poder de decisão	8	Buscar	2	Ordem em sala	1

Equilíbrio	8	Troca de experiência	2	Necessidade	1
Amor	8	Liberdade para atuar	1	Organizador de ideias	1
Fazer	8	Fé	1	Oratória	1
Compreensão	8	Grupo	1	Negociar	1
Profissionalismo	8	Governar	1	Paciência	1
Valorização	7	Avançar conteúdos	1	Controle na sala de aula	1
Iniciativa	7	Percepção do outro	1	Pedagogia da liberdade	1
Domínio de conhecimento/ conteúdo	7	Capacidade para representar a classe	1	Falar e escutar com fundamentação	1
Saber	7	Prioridade	1	Parcialidade	1
Direcionamento	7	Bons resultados	1	Influência	1
Interação	7	Burocracia	1	Rapidez	1
Auto confiança	7	Deliberar	1	Impotente	1
Experiência	7	Presença educativa	1	Qualidade na educação	1
Qualidade	7	Poder opinar	1	Perfeição	1
Executar	6	Busca de conhecimentos	1	Possibilidade de adequação	1
Objetivo	6	Busca de soluções	1	Político	1
Deveres	6	Realizar projetos	1	Produtividade	1
Orientador	6	Capacidade de conhecimento	1	Gerenciar suas aulas	1
Solidariedade	6	Bom relacionamento	1	Aplica conhecimento	1
Coragem	6	Centralizar	1	Refazer	1
Liberdade de expressão	6	Poder colocar em prática	1	Propriedade intelectual	1
Conquista	6	Persistência	1	Promover	1
Criação	6	Comparar	1	Propor	1
Cooperação	6	Fundamental	1	Modifica a prática	1
Mudança	6	Produção	1	Satisfação	1
Mediador	6	Escolher com responsabilidade	1	Coerência pedagógica	1
Liberdade de escolha	5	Controle das ações	1	Romper limites	1
Apoio	5	Competente na área	1	Acompanhamento ajustado	1
Firmeza	5	Provocação	1	Público	1
Motivação	5	Ser	1	Ser ele mesmo	1
Habilidade	5	Condições	1	Raciocínio	1
Sabedoria	5	Conexão	1	Razão	1
Ética	5	Conhecedor	1	Realidade escolar	1
Identidade	5	Conhecimento da turma	1	Relação interpessoal	1
Analisar	5	Pulso firme	1	Relacionamento	1
Limites	5	Se espera	1	Sede de mudança	1
Compartilhar	5	Consenso	1	Reaprender	1
Resultado	4	Livre pedagogia	1	Regras	1
Conduzir	4	Controle de atitude	1	Segurança no conteúdo	1
Cidadania	4	Vivência	1	Regulada	1
Prazer	4	Credibilidade	1	Escola	1
Ousadia	4	Crescimento	1	Rendimento	1
Controle	4	Criar critérios	1	Resolução	1
Socialização	4	Controle da situação	1	Repassar conteúdo	1

Afetividade	4	Cumprimento	1	Respaldo	1
Possibilidade	4	Delegar	1	Esforço	1
Não existe	4	Curioso	1	Resolve problemas	1
Dignidade	4	Flexibilidade de conteúdo	1	Responsabilidade social	1
Ser respeitado	4	Formador de opinião	1	Resultados positivos	1
Gerência	4	Se deseja	1	Saber conduzir	1
Dinamismo	4	Desejo	1	Saber fazer	1
Ensino	4	Livre politicamente	1	Liberdade para execução de atividades	1
Resolver	4	Responsabilidade de ação	1	Liberdade da prática	1
Gestão	4	Agilidade	1	Supervisão	1
Liberdade de agir	4	Alegria	1	Permissão	1
Humano	3	Não engessado na atuação	1	Participação coletiva	1
Interferir	3	Desenvoltura	1	Saber o que fazer	1
Sala de aula	3	Versatilidade	1	Leitura permanente	1
Valor	3	Direitos e deveres	1	Objetividade	1
Discernimento	3	Disponibilidade	1	Sem currículo formal	1
Didática	3	Saber trabalhar em equipe	1	Co-responsabilidade	1
Agir	3	Distribuição de tarefas	1	Respeito às decisões	1
Currículo	3	Manipulação	1	Feedback	1
Coordenação	3	Preparação teórica	1	Sinceridade	1
Coerência	3	Viabilização	1	Sistematizar	1
Difícil	3	Visão de mundo	1	Sucesso	1
Assíduo	3	Visão planetária	1	Tomar rédeas	1
Seriedade	3	Capacitação	1	Trabalho realizado	1
Vontade	3	Julgamento de valores	1	Novos conhecimentos	1
Inteligente	3	Monitorar	1	Falsidade	1
Integração	3	Interdependência	1	Troca	1
Metodologia	3	Justiça	1	Concessão	1
Resiliência	3	Estratégia	1	Troca de ideia	1
Opinião	3	Vontade própria	1	Futuro melhor	1
Encaminhamentos	3	Visão do futuro	1	Moral pessoal	1
Espaço	3	Técnicos	1	Calcular	1
Verdade	3	Limitado	1	Independência construtiva	1
Comando	3	Progresso	1	Reciprocidade	1
Comunicação	3	Utopia	1	Sonho	1
Vocação	3	Harmonia	1	Atualização	1
Desafio	3	Educação	1	Respeito ao aluno	1
Saber ouvir	3	Pontual	1	Qualidade de vida	1
Autoridade em sala de aula	3	Ensino aprendizagem	1	Atuação consciente	1
Autoria	3	Praticidade	1	Querer	1
Auto avaliação	3	Prazer em ensinar	1	Questionar	1
Expressão	3	Ausência	1	Subjetividade	1
Clareza	2	Mobilidade	1	Livro	1
Coletividade	2	Acontecer	1	Auto-organização	1
Dirigir sua sala de aula	2	Mobilidade escolar	1	Adequar planejamento	1
Abertura	2	Transcrever	1	Liberdade com	1

				responsabilidade	
Apropriação do conhecimento	2	Liberdade no desempenho das aulas	1	Adequar conteúdos	1
Diversidade	2	Arriscar-se	1	Calculo mental	1
Sensibilidade	2	Agir melhor	1	Cautela	1
Companheirismo	2	Alunos melhores	1	Atitude espontânea	1
Contrato Didático	2	Ajustar	1	Ideologia	1
Direção	2	Apoio dos pais	1	Aceitar o novo	1
Entendimento	2	Apropriação	1	Indispensável	1
Formação Continuada	2	Apropriação da sala	1	Conquista da liberdade	1
Livre escolha	2	Aprova decisões	1	Convívio	1
Interesse	2	Confusa	1	Prevalência	1
Importante	2	Elo	1	Consequência	1
Dono da sala de aula	2	Desempenho	1	Direitos de resolução	1
Delimita conteúdo	2	Direito de fazer	1	Educador	1
Responsabilidade coletiva	2	Direito de expressão	1	Aceitação de terceiros	1
Escolha do livro	2	Espontâneo	1	Empreender	1
Empatia	2	Diretor	1	Enfrentar	1
Envolvimento	2	Dividir	1	Entusiasmo	1
Eficiência	2	Educado	1	Equipe	1
Segurança em atuar	2	Confiança da direção	1	Participação nas decisões	1
Esperança	2	Exploração	1	Ler e interpretar	1
Tomada de decisão	2	Gostar da profissão	1	Liberdade de decisão	1
Professor	2	Gostar	1	Inclusão	1
Tempo	2	Fiscalizar	1	Identificação	1
Capacitado	2	Delegando tarefas	1	Bases legais	1
Desenvolvimento	2	Personalidade	1	Idealização	1
Direito de escolha	2	Garra	1	Espaço respeitado	1
Disposição	2	Teorias	1	Livre nas decisões	1
Agilizar	2	Liderança em sala de aula	1	Liberdade de ensinar	1
Diálogo	2	Liberdade para criar	1		
Total de palavras: 1964 Total de palavras diferentes: 488					

APÊNDICE G - Carta de apresentação e Anuência para o Estudo 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Responsável: Viviane de Bona **Contato:** (vividbona@hotmail.com) Cel.: 99845813

Venho solicitar, através desta, a colaboração para realização da pesquisa de doutorado intitulada "As representações sociais da autonomia: aproximações com o uso das tecnologias na prática educativa", a partir da permissão de coleta de dados entre os professores desta instituição. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais da autonomia compartilhadas por professores de escola pública, e verificar as relações que se estabelecem entre essas representações e a utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica.

A coleta será realizada através de observação da prática de professores que se dispuserem a colaborar. O referido procedimento só será colocado em prática mediante a vontade e a autorização por escrito dos professores. A coleta de dados ocorrerá no horário normal das aulas. Os registros ficarão à disposição da pesquisadora e será sempre respeitado o caráter confidencial das informações e o sigilo de identificação dos participantes.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo, nem recompensa financeira aos colaboradores. Assumimos o compromisso de preservar o nome da instituição em possíveis publicações ou apresentações de trabalhos. Comprometemo-nos também de encaminhar os resultados da pesquisa à instituição. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço antecipadamente, Viviane de Bona.

Eu, _____ responsável pela instituição de ensino _____, na função de _____ autorizo a realização da pesquisa acima apresentada nesta instituição de ensino.

Recife, ____de _____de 20___.

_____ Responsável pela instituição

_____ Viviane de Bona
doutoranda responsável pela pesquisa

APÊNDICE H - Questionário para levantamento do perfil dos participantes - Estudo 2

PERFIL DO PROFESSOR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Gênero: masculino ( ) feminino ( ) Idade: _____
2. Instituição que trabalha: _____
3. Rede de ensino que atua: ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Privada
4. Município: _____
5. Ano que leciona: _____
6. Tempo de atuação profissional:_____
7. Formação: ☐ Ensino Médio ☐ Superior incompleto ☐ Superior completo
8. Graduação em: _____
9. Possui curso de pós-graduação? ☐ Sim ☐ Não
10. Caso afirmativo: Nível: ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Por favor, especifique área e instituição da especialização, mestrado e/ou doutorado

_____

11. Quais tecnologias recebeu do governo: _____
12. Telefone para contato _____e-mail:_____

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

13. Escreva as 05 palavras ou expressões que lhe vêm à mente quando você lê as palavras:

AUTONOMIA

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

AUTONOMIA DOCENTE

_____
_____
_____
_____
_____

Dentre as 05 palavras que você associou à AUTONOMIA DOCENTE, coloque o número 1 para indicar aquela que você julga mais importante e 2 para indicar aquela que vem logo a seguir.

EXPERIÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS E/OU COMPUTADOR

14. Com que frequência você usa computador nas atividades pessoais?

( ) muito frequentemente

( ) razoavelmente frequente

( ) pouco frequente

( ) nunca

15. Onde você utiliza o computador?

( ) em casa

( ) na escola

( ) em outro local Qual? _____

16. Há quanto tempo você usa o computador em suas atividades pessoais?

( ) Não utilizo computador em minhas atividades pessoais

( ) Há menos de um ano

( ) Entre um e cinco anos

( ) Entre cinco e dez anos

( ) Há mais de dez anos

17. Há quanto tempo você usa o computador para suas atividades de docência na escola?

( ) Há menos de um ano

( ) Entre um e cinco anos

( ) Entre cinco e dez anos

( ) Há mais de dez anos

18. Identifique em quais atividades de docência você usa o computador :

( ) Para planejar suas aulas.

( ) Para acompanhar o desenvolvimento de suas aulas.

( ) Para que seus alunos conheçam seu planejamento.

( ) Como apoio às atividades de sala de aula.

( ) Para enriquecer a atividade dos alunos.

( ) Para motivar os alunos em seu processo de aprendizagem.

( ) Para fazer um processo de avaliação que acompanhe a aprendizagem dos alunos.

( ) Para comunicação com seus colegas professores.

( ) Para comunicação com os alunos.

( ) Para comunicação com os pais dos alunos.

( ) Para comunicação com o diretor da escola.

( ) Para comunicação com os professores de outras escolas.

( ) Para registro e documentação das reuniões realizadas na escola e fora dela.

( ) Para controle da frequência dos alunos.

( ) Para controle e publicação das avaliações dos alunos.

( ) Para desenvolver a autonomia nos alunos.

( ) Outro. Qual?_____

19. Quais são as principais contribuições que o computador tem trazido, para o seu trabalho de professor?

( ) Uso como recurso de ensino

( ) Utilização de softwares educacionais

( ) Utilização da internet na preparação das aulas

( ) Criação de documentos (Word) como: plano de aula, provas, atividades, etc.

( ) Fonte de consulta teórica

( ) Desenvolvimento de projetos com alunos

( ) Publicação de página na internet

( ) Outro (qual?) _____

Muito obrigada pela participação!
Viviane de Bona – vividbona@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa intitulada ‘As representações sociais da autonomia: aproximações com o uso das tecnologias na prática educativa’, permitindo observação das minhas aulas e respondendo ao questionário. Estou ciente de que as informações poderão ser utilizadas em possíveis publicações, sem que o nome seja revelado e que a participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa.

Recife, ____de _____de 20___.

_____
Assinatura do participante

APÊNDICE I - Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Pedir para justificar as palavras associadas aos termos indutores e as escolhidas como mais importantes.
2. Você acredita que as tecnologias proporcionam o desenvolvimento da autonomia dos alunos? Explique sua resposta.
3. Como você define a autonomia dos seus alunos?
4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam uma prática pedagógica que tenha como eixo a formação de cidadãos autônomos e participativos. De que maneira você busca alcançar esse ideal em seu trabalho? Explique.
5. Você acredita que as tecnologias proporcionam a autonomia docente? Justifique.

APÊNDICE J - Palavras associadas pelos professores à Autonomia e Autonomia Docente no Estudo 2

Termo Indutor: AUTONOMIA							
Palavra	**FQ**	**1**	**2**	**Palavra**	**FQ**	**1**	**2**
Liberdade	7	3	1	Ensinar	1		
Independência	2	1		Dificuldade	1	1	
Decisão	2	1		Paciência	1		1
Planejamento	2		1	Coletividade	1		1
Liderança	1	1		Direito	1		1
Direitos de Agir	1		1	Confiança	1	1	
Responsabilidade	1			Humildade	1		
Segurança	1			Atitude	1		1
Direito a escolhas	1	1		Criar	1		
Liberdade de ação				Pesquisa	1	1	
Capacidade	1		1	Adequação/Adaptação	1		1
Compreensão	1			Avaliação	1		
Conquistas	1		1	Legitimidade	1	1	
Saber	1			Direção	1		
Disciplina	1			Ética	1		
Iniciativa	1			Eu	1		
Interesse	1			Controle de Sala de Aula	1		
Curiosidade	1			Libertadora	1		
Participação	1			Participação	1		
Divisão de suas atividades	1			Participação da família na construção da aprendizagem	1	1	
Construção	1		1	Controle do próprio tempo	1		
Protagonismo	1			Holístico	1		
Ressignificação	1			Restrição	1		
Expressão indutora: AUTONOMIA DOCENTE							
Palavra	**FQ**	**1**	**2**	**Palavra**	**FQ**	**1**	**2**
Liberdade	2			Capacidade	1	1	
Respeito pelos alunos	2			Interação	1		1
Decisão	2	1		Confiança	1		
PPP	2			Humildade	1		
Planejamento/Plano de aula	2		1	Coleguismo	1		
Liberdade para avaliar	1	1		Estudo	1	1	
Liberdade de ação na sala de aula	1		1	Leituras pedagógicas/didática	1		
Liberdade na práxis	1	1		Adequar	1		
Compreensão	1	1		Avaliar	1		1
Didática Pessoal	1	1		Direito	1	1	
Diversidade	1			Importante	1		
Conquista	1		1	Violado	1		1
Escolha	1			Eu	1		
Motivação	1			Pesquisa	1	1	
Curiosidade	1			Melhor relação com a gestão	1		1
Participação	1			Formação do plano de ação	1		
Iniciativa	1			Respeito da direção	1	1	
Disciplina	1			Ação	1		
Responsabilidade	1			Atividades Pedagógicas	1		
Divisão do tempo	1			Área Profissional	1		1
Reconstrução	1		1	Verdade	1		1
Dialógico	1			Aula	1	1	
Criativo	1			Trabalho	1	1	
Criticidade	1						