

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA DOCENTE  
COMPARTILHADAS POR PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM AS  
CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS<sup>1</sup>**

**THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHING AUTONOMY SHARED  
BY TEACHERS AND THEIR RELATIONS WITH THE CHARACTERISTICS  
OF THE SUBJECTS**

Viviane de Bona<sup>2</sup>

Lícia de Souza Leão Maia<sup>3</sup>

**Resumo**

O objetivo desta pesquisa foi analisar as representações sociais de autonomia docente compartilhadas por professores do estado de Pernambuco, com vistas a identificar as diferenças entre essas representações em relação às características dos sujeitos. Utilizamos teste de associação livre de palavras ao termo indutor autonomia docente e efetuamos a análise com o auxílio dos *softwares* Evoc e Trideux. Os resultados mostram que o conhecimento e o planejamento são elementos fundamentalmente importantes para o exercício da autonomia docente. Ficou evidente que a etapa de atuação profissional do professor o leva a estabelecer lógicas distintas em relação ao objeto.

**-chave:** Autonomia docente. Representações sociais. Prática docente.

**Abstract**

The objective of this research was to analyze the social representation of teaching autonomy shared by the teachers from Pernambuco, in order to identify the differences between the representations in relation to the characteristics of the subjects. We used a test of free association of words to the term inductor teaching autonomy and we carried out the analysis with the help of Evoc and Trideux software. The results show that knowledge and planning are fundamentally, important elements for the exercise of teaching autonomy. It was evident that the stage of the teacher's professional performance is what leads him to establish distinct logics to the object.

**Keywords:** Teaching autonomy. Social representations. Practice teachers.

---

<sup>1</sup> Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora em Educação. E-mail: vividbona@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora em Ciências da Educação. E-mail: limaia@ufpe.br

## **Introdução**

O estudo das representações sociais revela os modos de pensamento sobre os objetos sociais evidenciando como o sujeito se define na relação com esses objetos, pelo contexto em que está inserido, pela comunicação estabelecida e pelos valores ligados aos grupos a que pertence.

Nesta perspectiva, conhecer as representações sociais de autonomia docente compartilhadas pelos professores significa a possibilidade de apreender quais valores orientam e legitimam sua prática. Visamos estudar a compreensão de autonomia docente 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.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as representações sociais de autonomia docente compartilhadas por 421 professores de escolas públicas do estado de Pernambuco, com vistas a identificar as diferenças entre essas representações em relação às características dos sujeitos. Pois, conforme Almeida (2005), 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.

O referencial teórico-metodológico que dá suporte à pesquisa; o marco científico referente a autonomia; o percurso metodológico, bem como os resultados e análise deste estudo serão apresentados na sequência.

### **O referencial teórico-metodológico das representações sociais**

Na história de pesquisas que utilizam a teoria das representações sociais como marco teórico, a educação tem se constituído como um fértil campo de estudo. Os estudos que se apoiam nesta teoria partem do pressuposto de que as representações sociais, enquanto produtos sociais, devem sempre ser remetidas às condições sociais que as produziram. 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.

No sistema escolar se entrecruzam diversos discursos que produzem marcas que estão presentes nas construções simbólicas e que conseqüentemente estabelecem parâmetros que servem de orientação para conduta dos atores envolvidos nesse sistema (GILLY, 2001).

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” (MOSCOVICI, 2007, p. 45) e acrescentamos, como agem em sua profissão.

Para Moliner et al. (2002), 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 compartilhado 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, 1994, p. 13).

Conforme já mencionamos, tomamos por referencial teórico-metodológico neste trabalho a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007), especificamente uma de suas abordagens: a abordagem estrutural (ABRIC, 1987, 1994, 2005), que considera que toda representação tem um conteúdo e uma estrutura, que devem ser evidenciadas em sua análise.

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 mais flexíveis e permitem a integração de

experiências e histórias individuais, admitindo a heterogeneidade do grupo e as contradições. 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.

Assim, 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.

Considerando 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), traremos o conhecimento científico em relação à autonomia que permeia o contexto educacional no qual os indivíduos estão inseridos e que contribuem para a formação das representações sociais que compartilham.

### **O conhecimento científico sobre autonomia**

Nas discussões do campo educacional o termo autonomia assume alguns sentidos que serão apresentados a seguir por meio da perspectiva de autores que julgamos mais se aproximar desse contexto. Assim, as conceituações de autonomia serão discutidas a partir de três abordagens, a saber: 1) a autonomia como princípio moral; 2) a autonomia enquanto um valor humano a ser desenvolvido através da formação permanente; 3) desenvolvimento da autonomia enquanto sujeito e profissional. Abordagens estas defendidas por Piaget, Freire e Contreras, respectivamente.

Apesar de perspectivas distintas pelas quais os referidos autores abordam o fenômeno e o conceito de autonomia, percebemos confluências importantes entre os mesmos, considerando-os como complementares. 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 o 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 autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole 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.

## **Metodologia**

Para a realização da pesquisa percorremos o caminho dos métodos associativos, utilizando a técnica de associação livre de palavras, acompanhada da hierarquização efetuada pelo participante. Conforme o modelo teórico apresentado por Abric (2005) este método 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.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário composto de duas partes. A primeira foi destinada a identificar o perfil dos participantes com itens tais como: gênero, faixa etária, rede de ensino, série que leciona, nível e área de formação, e tempo de atuação docente. Na segunda parte, solicitamos aos participantes se expressar em dois tempos: em uma fase de associação livre, tendo como termo indutor *autonomia docente* e em uma fase de hierarquização, que corresponde a uma reflexão sobre os dados, onde os participantes julgaram as palavras mais importantes dentre aquelas que foram por eles associadas; indicando com o número 1 a mais importante e com o número 2 a segunda mais importante.

Analisamos os dados, primeiramente com vistas a desvelar o conteúdo das representações sociais, evidenciando as suas dimensões por meio de categorias. Posteriormente efetuamos o cruzamento da frequência, bem como a média da ordem de evocação das palavras hierarquizadas. Para tanto, tivemos o auxílio do *software* Evoc versão 2003, que uma análise prototípica, que é um quadro de quatro casas construído em função do resultado do cálculo de frequências *versus* ordens de evocação das palavras. Na análise dos quadrantes, retomamos algumas categorias já definidas quando

da análise de todas as evocações, para entender qual dimensão poderia ser considerada fundamental nas representações sociais de autonomia docente.

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. A análise fatorial de correspondência possibilita a apreciação dos dados de forma simultânea sob diversas perspectivas, a partir da multiplicidade de dimensões apresentadas e associadas em um plano fatorial.

A interpretação do plano fatorial é feita em termos de aproximações e distanciamentos entre as variáveis projetadas nos fatores, onde as oposições podem indicar as diferenças entre as variáveis, demonstrando algumas tendências em função das características dos sujeitos (BONA; MAIA, 2012).

## **Resultados e discussão**

### **Características dos participantes**

Para a caracterização dos sujeitos elegemos variáveis na suposição de sua influência na compreensão dos sentidos atribuídos ao objeto estudado. Participaram da pesquisa 421 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.

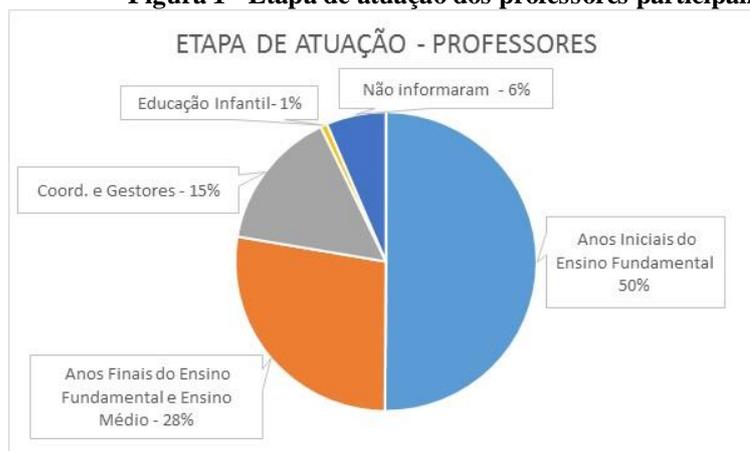
Em relação à caracterização dos professores temos um predomínio de participantes do gênero feminino, sendo 362 mulheres (86%) e 59 homens (14%). No que se refere à idade, estão distribuídos em três faixas etárias: 31% possuem entre 20 e 35 anos, 50% entre 36 e 50 anos, e 12% mais de 50.

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 duas Redes.

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.

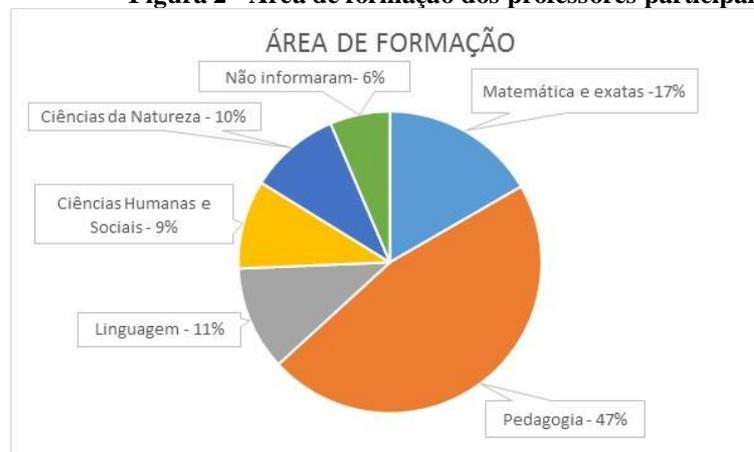
Na análise fatorial de correspondência o nível de atuação e a área de formação são variáveis que nos parecem fundamentais à compreensão de possíveis diferenças entre as representações sociais ligadas a essas duas características. Apresentamos nas figuras 1 e 2 os gráficos com as porcentagens de participantes na etapa de atuação e área de formação.

**Figura 1 - Etapa de atuação dos professores participantes.**



Fonte - Produção do autor.

**Figura 2 - Área de formação dos professores participantes.**



Fonte - Produção do autor.

Em se tratando da etapa de atuação (Figura 1) 50% trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e somados 28% atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contamos ainda com a participação de coordenadores e gestores totalizando 15%.

Ao informar sobre sua formação 76% dos participantes declararam ter pós-graduação (296 informaram se tratar de especialização, 21 com mestrado e 1 com doutorado), 18% possuem curso superior completo e 5% superior incompleto. Um número muito reduzido apenas com Ensino Médio. A área de formação da graduação predominante (Figura 2) foi pedagogia 47%, seguida por matemática 17%, linguagem 11%, ciências da natureza 10% e ciências humanas e sociais 9%.

## 5.2 Conteúdo das representações sociais de Autonomia Docente

Identificamos o conteúdo das representações sociais de autonomia docente analisando seu campo semântico por meio das palavras emitidas pelos professores e de suas respectivas frequências de ocorrência. A partir dele, buscamos alguns sentidos e dimensões que caracterizam essas representações.

Os 421 professores associaram ao termo indutor autonomia docente, 1964 palavras sendo 488 diferentes. No conjunto das associações foi possível identificar as seguintes dimensões: **Moral; Social; Intelectual; Afetiva e Profissional.**

As palavras que se voltam ao aspecto **Moral**, enfatizam a atividade laboral do professor, que assume um *compromisso* ético perante a sociedade. A *liberdade* que o ser humano tem para tomar suas *decisões* se complementa 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 evidentes.

Os aspectos que se voltam a uma dimensão **Social**, como a *liderança*, *qualidade*, *socialização*, *experiência*, *disciplina*, inferem que a autonomia existe efetivamente quando há *mudança* e se vivencia na coletividade. A autonomia docente parece ser compreendida como processo, centrada em *experiências* e *interação* na busca por uma legitimidade do professor, da importância de sua *ação* e dessa profissão.

A palavra *ser respeitado* talvez anuncie o aspecto do respeito unilateral e ainda a presença de palavras, como *controle* e *poder* parecem evidenciar uma certa hierarquia que se estabelece na relação professor aluno ou na própria profissão que podem estar se referindo à possível imposição vinda 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.

Resgatando a afirmação de Abric (1994) de que as representações sociais são consensuais e ao mesmo tempo marcadas por fortes diferenças interindividuais, palavras como *não existe* e *executar*, 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”.

Entretanto, a presença de *flexibilidade* e *construção*, fortificam a *solidariedade*, o *compartilhar* entendendo que o professor é um *mediador* e um *orientador*. Na relação estabelecida com o aluno ou com seus parceiros de profissão é essencial que prevaleça a *participação*, o *direcionamento* em que se *conduz o outro* a partir da *cooperação*.

Afirma Freire (2002), quanto mais solidariedade entre professor e aluno no espaço educativo, mais aumenta a possibilidade de aprendizagem *democrática* na escola.

Os aspectos **intelectuais** foram marcados pelas palavras *competência, criatividade, organização, capacidade, consciência e criticidade*. A palavra *planejamento* foi consideravelmente associada, e talvez seja por ela que se 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* para obter *resultados*. As palavras *formação, aprender, avaliação, estudo, pesquisa* parecem mencionar que a autonomia docente reflete a busca de *conhecimentos* que vão sustentar as escolhas e conseqüentemente resultar em mais *competência* no exercício profissional. De acordo com Contreras (2002) a competência profissional é uma das exigências para o exercício da docência.

A dimensão **afetiva** é evidenciada pelos elementos como *segurança, escolha, amor, equilíbrio, afetividade, valorização, motivação* mostrando que os professores remetem o caráter afetivo à profissão, associando à *dedicação, à confiança, à autoconfiança* em suas *atitudes*. Essas palavras parecem se referir ao querer bem da própria prática educativa, do *prazer* necessário ao fazer docente, conforme é defendido por Freire (2002).

Na dimensão que identificamos como **profissional** os aspectos que se voltam ao **pedagógico** são recorrentes entre as palavras associadas, sendo relacionadas a prática em sala de aula. 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 ao *ensino* e ao *gerenciamento de suas aulas*. Seria então definida como *liberdade* em seu *planejamento* e em sua *atuação*.

A análise do campo semântico ratificou um contexto global de nossos teóricos de referência (PIAGET, 1994; FREIRE, 2002; CONTRERAS, 2002) de que a autonomia é indissociavelmente moral, social, intelectual e afetiva.

A seguir, veremos como as representações sociais de autonomia docente estão organizadas, identificando quais elementos são centrais.

## Organização interna do conteúdo das representações sociais de autonomia docente

Para a análise prototípica tivemos o auxílio do Software Evoc (2003) que a partir da interseção das médias obtidas, define quatro quadrantes (quatro casas). 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<sup>4</sup> nas frequências, onde considera-se uma frequência mínima e intermediária na composição das casas.

Cada uma das quatro casas nos traz uma informação essencial (ABRIC, 2005). Na casa 1 possivelmente se encontram os candidatos ao núcleo central, pois agrupa elementos muito frequentes e que foram considerados muito importantes pelos participantes. Na casa 2 temos os elementos periféricos considerados mais importantes, é chamada de primeira periferia. Na casa 3 estão os elementos de contraste. Nela encontramos palavras com pouca frequência, mas consideradas 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.

No quadro 1, apresentamos os quadrantes com os elementos evocados e a categoria temática a qual pertence o elemento, possibilitando a apreciação e caracterização de cada quadrante. Trabalhamos com frequência mínima 7 (59,7%), frequência intermediária 17 (38,9%) e *ranking* de ordem média de evocação 2,9 (OME).

---

<sup>4</sup> A distribuição das frequências segue uma lei logarítmica que aproxima-se da distribuição da Lei de Zipf. (VERGÈS; SCANO; JUNIQUE, 2006). O pesquisador define 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 quadrantes que correspondem à estrutura da representação estudada.

**Quadro 1 - Elementos estruturais e categorias referentes à autonomia docente.**

|                       | IMPORTÂNCIA <i>Ranking</i> < 2,9 |                      | IMPORTÂNCIA <i>Ranking</i> ≥ 2,9 |                       |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|-----------------------|
|                       | Casa 1 - Elementos Centrais      |                      | Casa 2 – 1ª Periferia            |                       |
| FREQUÊNCIA ≥ 17       | 58 Conhecimento                  | (1,87) [Intelectual] | 47 Segurança                     | (2,93) [Afetiva]      |
|                       | 28 Planejamento                  | (2,39) [Intelectual] | 51 Respeito                      | (2,98) [Moral]        |
|                       | 23 Escolha                       | (2,47) [Afetiva]     | 26 Independência                 | (3,11) [Moral]        |
|                       | 111 Liberdade                    | (2,52) [Moral]       | 22 Criatividade                  | (3,31) [Intelectual]  |
|                       | 91 Responsabilidade              | (2,52) [Moral]       | 20 Confiança                     | (3,55) [Afetiva]      |
|                       | 29 Liderança                     | (2,58) [Social]      |                                  |                       |
|                       | 17 Capacidade                    | (2,64) [Intelectual] |                                  |                       |
|                       | 29 Competência                   | (2,65) [Intelectual] |                                  |                       |
|                       | 77 Compromisso                   | (2,74) [Moral]       |                                  |                       |
|                       | 28 Decisão                       | (2,89) [Moral]       |                                  |                       |
| FREQUÊNCIA ≥ 7 e ≤ 16 | Casa 3 – Zona de Contraste       |                      | Casa 4 – 2ª Periferia            |                       |
|                       | 14 Formação                      | (2,28) [Intelectual] | 11 Domínio                       | (3,00) [Social]       |
|                       | 08 Equilíbrio                    | (2,37) [Afetiva]     | 07 Saber                         | (3,00) [Intelectual]  |
|                       | 07 Amor                          | (2,42) [Afetiva]     | 14 Autoridade                    | (3,07) [Social]       |
|                       | 08 Realização                    | (2,50) [Social]      | 08 Pesquisa                      | (3,12) [Intelectual]  |
|                       | 12 Consciência                   | (2,58) [Intelectual] | 16 Ação                          | (3,12) [Social]       |
|                       | 08 Estudo                        | (2,62) [Intelectual] | 15 Participação                  | (3,20) [Social]       |
|                       | 07 Direcionamento                | (2,71) [Social]      | 14 Direito                       | (3,21) [Moral]        |
|                       | 15 Disciplina                    | (2,73) [Social]      | 15 Flexibilidade                 | (3,26) [Social]       |
|                       | 08 Reflexão                      | (2,75) [Intelectual] | 10 Aprender                      | (3,20) [Intelectual]  |
|                       | 09 Comprometimento               | (2,77) [Moral]       | 08 Prática                       | (3,25) [Profissional] |
|                       | 10 Criticidade                   | (2,80) [Intelectual] | 10 Determinação                  | (3,30) [Afetiva]      |
|                       |                                  |                      | 16 Organização                   | (3,37) [Intelectual]  |
|                       |                                  |                      | 12 Democracia                    | (3,33) [Social]       |
|                       |                                  |                      | 13 Dedicção                      | (3,38) [Afetiva]      |
|                       |                                  |                      | 15 Poder                         | (3,40) [Social]       |
|                       |                                  |                      | 07 Fazer                         | (3,42) [Social]       |
|                       |                                  |                      | 11 Avaliação                     | (3,45) [Intelectual]  |
|                       |                                  |                      | 08 Trabalho                      | (3,50) [Profissional] |
|                       |                                  |                      | 07 Compreensão                   | (3,71) [Afetiva]      |
|                       |                                  | 12 Atitude           | (3,75) [Afetiva]                 |                       |
|                       |                                  | 10 Construção        | (3,50) [Social]                  |                       |
|                       |                                  | 07 Interação         | (4,00) [Social]                  |                       |

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 palavra entre colchetes, posterior ao *ranking* indica a categoria que o elemento pertence.

Em função da organização apresentada no quadro 1, 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.

Notamos a presença do 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.

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 de 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 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. 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.

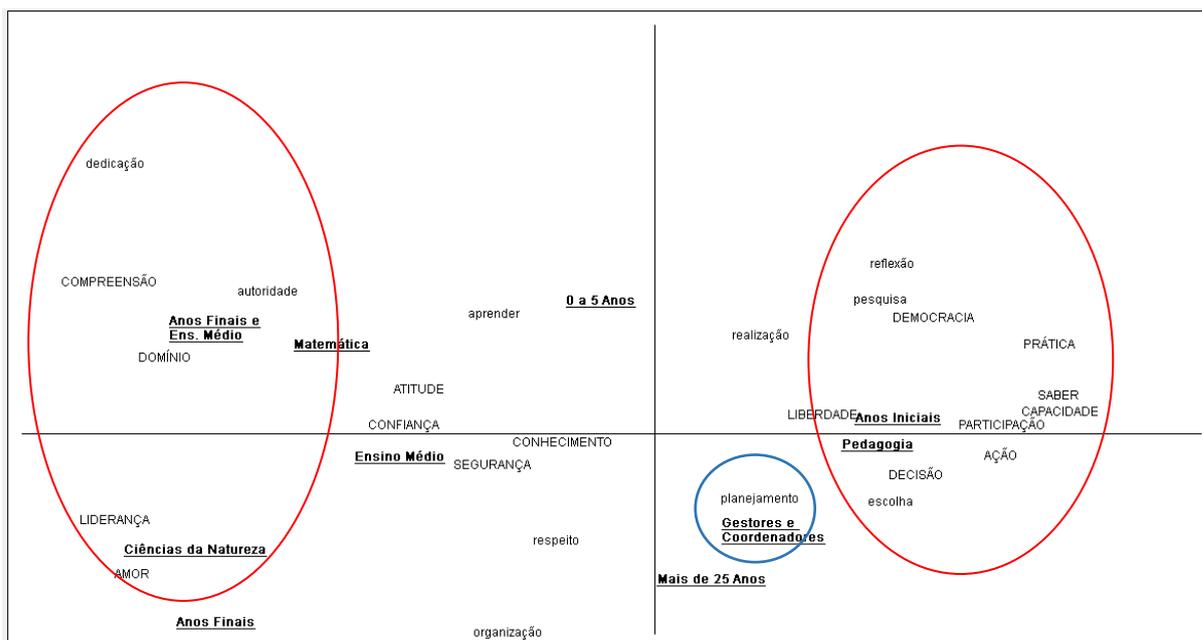
A seguir buscaremos identificar as diferenças entre as representações de autonomia docente em relação às características dos sujeitos, a partir da análise fatorial de correspondência (AFC), efetuada pelo *software* Trideux.

### **Diferenças entre as representações sociais de autonomia docente compartilhadas pelos professores e suas relações com as características dos sujeitos: análise fatorial de correspondência**

O plano fatorial que resulta da análise fatorial de correspondência, permite descrever as relações existentes entre diferentes variáveis qualitativas que caracterizam os sujeitos e as representações sociais estudadas.

Para a construção e interpretação do plano apresentado na figura 3, 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.

**Figura 1 - 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  $\geq$  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 da figura 3 nos revela uma 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 da figura 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 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 3). 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, nos permitiu evidenciar as diferenças nas representações, que pelo contexto de atuação dos professores se modulam.

### **Considerações finais**

Em função da organização apreendida nos quadrantes, 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. Deve ainda, ter capacidade para resolver criticamente as situações e realização prática das pretensões educativas. Assim, a autonomia docente se refere a dois momentos: aquele em que se planeja, escolhendo suas ações e os conteúdos; E aquele que se refere 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. Em nossa investigação parece ficar claro que a etapa de atuação profissional do professor o leva a estabelecer lógicas distintas em relação ao objeto.

## Referências

ALMEIDA, A.M.O. 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.

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 Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994.

\_\_\_\_\_. 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 Érès, 2005.

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.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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 Érès, 2005.

DINIZ, A. L. S. **Autonomia docente – do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias**. (Dissertação). Programa

**Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1 . Nº 2 . 2016 jul./dez 2016 p.104-122

---

de Pós-graduação em educação, cultura e comunicação em periferias urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOLINER, P. et al. **Les représentations sociales**: pratiques des études de terrain. Rennes: Presses Universitaires de Rennes - PUR, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Por que estudar representações sociais em Psicologia? **Estudos**, v. 30, nº 01, pp. 11- 30, 2003.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

SÁ, C. P. **Núcleo das Representações Sociais**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VERGÈS, P.; SCANO, S; JUNIQUE, C. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. Evoc – **Manuel**. Aix en Provence: Version Juin 2006.