

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**ROSELY MARIA DANIN SOUZA**

**O PROFESSOR E O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS  
NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA:  
uma análise sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire**

**Porto Alegre**

**2020**

ROSELY MARIA DANIN SOUZA

**O PROFESSOR E O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS  
NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA:  
uma análise sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre

2020

#### CIP - Catalogação na Publicação

Danin, Rosely Maria  
O professor e o programa trajetórias criativas na  
construção da autonomia: uma análise sob as  
perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire /  
Rosely Maria Danin. -- 2020.  
125 f.  
Orientadora: Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Autonomia. 2. Formação de Professores. 3.  
Programa Trajetórias Criativas. 4. Tomada de  
Consciência. I. Rheingantz Becker, Dra. Maria Luiza,  
orient. II. Título.

ROSELY MARIA DANIN SOUZA

**O PROFESSOR E O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS  
NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA:  
uma análise sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 30 de janeiro de 2020.

---

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora) – UFRGS

---

Profa. Dra. Darli Collares – UFRGS

---

Profa. Dra. Rosane Aragón - UFRGS

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas

*Dedico esta dissertação a todos os professores que na escolha desta profissão assumiram o compromisso de contribuir para a formação de seres humanos que busquem exercer a autonomia e saibam viver em sociedade de forma harmoniosa e amorosa na construção de um mundo melhor.*

## AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que me vêm à mente neste momento, que contribuíram para que eu percorresse esta jornada do mestrado. A lista é enorme, a todos minha gratidão amorosa:

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, por sua incansável dedicação e seu rigor amoroso para uma aprendizagem com autonomia.

Aos professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa e compartilharam comigo suas vivências como docentes. Com eles muito aprendi.

À Profa. Dra. Rosália Monteiro, coordenadora do programa Trajetórias Criativas e à Profa. Dra. Stela Maris pelo acolhimento necessário para a realização desta pesquisa.

Às professoras doutoras Darli Collares, Rosane Aragón e Ana Lúcia de Souza Freitas, componentes da banca, que apresentaram orientações que contribuíram para novos rumos desta pesquisa.

À Equipe da Secretaria da PPGEDU, que nestes anos sempre foi extremamente atenciosa, com um agradecimento especial à Roseli Pereira.

Aos amigos Taís Barbosa e Marco Emerim que me receberam ainda como aluna PEC; seu acolhimento foi fundamental para minha adaptação e bem-estar no ambiente acadêmico.

Às companheiras de jornada do mestrado que compartilharam comigo de aulas e encontros de orientação em que a cooperação era marca registrada. Neste trabalho está presente muito do que aprendi com elas: Adriana Paz, Ianne Vieira, Luciana Rangel, Maria Luiza Mallmann, Natálie Rodrigues, Taciana Moura e Taís Barbosa.

Aos meus queridos amigos e companheiros de trabalho, da Unimundo, que desde o início me incentivaram e apoiaram a cursar o mestrado, dando todo o suporte que precisei para concluí-lo: André Juliano, Aparecido Silva, Jocelaine Rocha, Sean Wykes, Sueli Fonsêca e Zuleika Silva.

Aos meus pais Mario Hipólito de Souza Filho (in memoriam), Malvina Danin Souza, e minha mãe do coração, Domingas Taborda que, com amorosidade e respeito, contribuíram para que eu exerça a autonomia e responsabilidade perante a vida e às demais pessoas.

Aos meus irmãos Regina, Rosilene e Roger, por serem companheiros de jornada em vários momentos. Em especial à minha irmã Rosângela, que é como um anjo protetor em nossas vidas.

Às minhas filhas Claudia, Cátia, Carla e netas Camilla, Caroline e Emanuelle, pela oportunidade de aprender a expressar o amor e o respeito entre nós.

*Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão. (PIAGET, 2011, p. 113-114).*

*O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. [...] o amor é um ato de valor, não de medo. Ele é o compromisso para com os homens. (FREIRE, 2001, p. 83).*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito investigar a concepção de autonomia de professores integrantes do Programa Trajetórias Criativas e o que pensam sobre a responsabilidade docente, na construção da autonomia do aluno. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho é considerarmos necessário refletir sobre o conceito de autonomia e o papel do professor em relação ao desenvolvimento pleno do aluno. Para a análise dos dados foram utilizados os referenciais teóricos de Jean Piaget e de Paulo Freire. A metodologia foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa estruturada a partir de um estudo de casos múltiplos. Usamos como instrumentos de investigação a observação de campo, incluindo as aulas dos professores pesquisados, e entrevistas semiestruturadas inspiradas no Método Clínico de Piaget. A pesquisa foi realizada em duas escolas integrantes do Programa, tendo como sujeitos onze professores participantes do referido programa. Os resultados evidenciaram três níveis de concepções dos professores pesquisados. No nível I deduziu-se que não há reflexão a respeito do tema e as respostas indicam um posicionamento heterônomo. O nível II, reuniu um grupo maior de professores e em consonância com o senso comum relaciona autonomia com independência do ponto de vista material e prático: saber fazer, conseguir um emprego, aquisição de bens materiais e tranquilidade financeira, com esboços iniciais de incentivo à reflexão e à curiosidade epistemológica. O nível III, o que mais se aproxima da concepção de autonomia de Piaget e Freire, inclui: pesquisa, curiosidade, reflexão, pensamento crítico-reflexivo e ênfase na ação do sujeito na construção do conhecimento. Dos onze professores entrevistados, dez se consideram responsáveis em contribuir para a construção da autonomia de seus alunos.

**Palavras-chave:** Autonomia. Formação de Professores. Trajetórias Criativas.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the conception of autonomy of teachers who are members of the *Trajetórias Criativas* Program, and their thoughts on teacher responsibility in building student's autonomy. The justification for the development of this work is the consideration of the necessity to reflect on the concept of autonomy and the role of the teacher in relation to the all-round development of the student. For the data analysis, the theoretical frameworks of Jean Piaget and Paulo Freire were used. The methodology was developed using a qualitative approach structured from a multiple case study. Field observation, including the classes of the researched teachers, and semi-structured interviews inspired by Piaget's Clinical Method, were used as investigative instruments. The research was performed in two schools that are part of the program, with a total of eleven teachers. The results showed three levels of conceptions of the surveyed teachers. At level I it was deduced that there is no reflection with respect to the theme and the answers indicate a heteronomous position. Level II brought together a larger group of teachers and, in line with common sense, relates autonomy with independence from a material and practical point of view: know-how, getting a job, acquisition of material goods and financial tranquility, with preliminary attitudes towards encouraging reflection and epistemological curiosity being observed. Level III, the closest to Piaget and Freire's conception of autonomy, includes research, curiosity, reflection, critical-reflective thinking and emphasis on the subject's action in knowledge construction. Of the eleven teachers interviewed, ten consider themselves responsible for contributing to the construction of their students' autonomy.

**Keywords:** Autonomy. Teacher training. Creative Trajectories.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAP – Colégio de Aplicação
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- EJA – Educação para Jovens e Adultos
- FACED – Faculdade de Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEC – Programa de Extensão Continuada
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEb – Plano Nacional de Extensão
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- PTC – Programa Trajetórias Criativas
- TC – Trajetórias Criativas
- TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações Revista Schème .....	22
Quadro 2 - Publicações Revista Educação & Realidade .....	25
Quadro 3 - Publicações Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	27
Quadro 4 - Estudos complementares .....	28
Quadro 5 - Professores Pesquisados .....	68
Quadro 6 – Roteiro de Entrevista com Professores .....	70

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA DA AUTORA E OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
3.1	ESTADO DA ARTE .....	21
<b>3.1.1</b>	<b>Levantamento das pesquisas.....</b>	<b>21</b>
3.1.1.1	Revista Schème .....	21
3.1.1.2	Revista Educação & Realidade .....	25
3.1.1.3	Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	27
3.2	PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	30
3.3	A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO JEAN PIAGET.....	36
<b>3.3.1</b>	<b>Conceitos Básicos da Psicologia Genética.....</b>	<b>37</b>
3.3.1.1	Equilibração, Adaptação e Organização .....	38
3.3.1.2	Tomada de Consciência .....	39
<b>3.3.2</b>	<b>Inteligência, Afetividade e Moralidade.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Estágios de Desenvolvimento Mental.....</b>	<b>42</b>
3.3.3.1	Estágio Sensorio motor (0 a 2 anos).....	42
3.3.3.2	Estágio Pré-operatório (2 a 7 anos).....	43
3.3.3.3	Estágio Operacional Concreto (7 a 10 anos).....	43
3.3.3.4	Estágio Operatório Formal (11 a 12 anos em diante).....	44
<b>3.3.4</b>	<b>Autonomia Intelectual e Moral.....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Implicações Educacionais: a família, a escola e o professor no desenvolvimento da autonomia.....</b>	<b>45</b>
3.4	A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO PAULO FREIRE .....	49
<b>3.4.1</b>	<b>Pedagogia do Oprimido uma Proposta Educativa para a Autonomia .....</b>	<b>50</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Concepção da Educação Bancária .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Concepção de Educação Problematicadora .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Pedagogia Dialógica e Dialética .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4.5</b>	<b>Autonomia – o Legado de Paulo Freire .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4.6</b>	<b>O Papel do Professor e o Desenvolvimento da Autonomia .....</b>	<b>53</b>
<b>3.4.7</b>	<b>Alguns Saberes Necessários à Prática Educativa.....</b>	<b>55</b>
<b>4</b>	<b>PROPOSIÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>62</b>

5.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	62
5.1.1	Questão da pesquisa.....	62
5.2	OBJETIVOS .....	62
5.2.1	Objetivo Geral.....	62
5.2.2	Objetivos Específicos .....	63
5.3	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	63
5.3.1	Contexto da Pesquisa.....	64
5.3.1.1	Escola 1 .....	65
5.3.1.2	Escola 2 .....	67
5.3.2	Participantes.....	68
5.3.3	Autorização e Cuidados Éticos .....	68
5.3.4	Instrumentos.....	69
5.3.4.1	Observação .....	69
5.3.4.2	Entrevista Semiestruturada.....	70
5.3.5	Procedimentos de Coleta de Dados .....	71
5.4	ESTUDO PILOTO .....	72
6	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	74
6.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	74
6.1.1	Categoria de Análise - Concepção de Autonomia.....	74
6.1.1.1	Análise das Observações.....	75
6.1.1.2	Análise das Entrevistas.....	82
6.1.2	Categoria de Análise - Relação Professor – Aluno .....	88
6.1.2.1	Análise das Observações.....	91
6.1.2.2	Análise das Entrevistas.....	97
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	103
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS .....	115
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	121
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	123

## 1 INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa é a autonomia, do ponto de vista intelectual, moral e sócio-político. Para buscar respostas ao problema que motivou este trabalho, de que existem professores que não assumem a atribuição de contribuir para a construção da autonomia do aluno, seja por despreparo, por desinteresse, seja por considerar não ser de sua responsabilidade, o tema autonomia será tratado no âmbito escolar. A crença que está subjacente ao problema apresentado é que ser professor implica, necessariamente, assumir como uma de suas atribuições a de contribuir na construção da autonomia do aluno e, ao compreender suas responsabilidades, irá buscar qualificação profissional a fim de atender tal atribuição. A origem do nosso interesse pelo tema é a convicção de que um mundo com pessoas que possam exercer a autonomia terá mais igualdade, mais equidade, mais liberdade, mais democracia e mais felicidade.

Ao considerarmos as políticas públicas, ainda em vigência, de incentivo à formação continuada dos professores, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em sua edição revisada (LDB, 2017, p. 26), na qual consta como uma das finalidades da Educação “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Passamos a considerar relevante a reflexão sobre a autonomia do professor e sua contribuição para a construção da autonomia dos estudantes, tendo em vista sua representação e influência social.

Nas publicações científicas, da área da Educação, nos últimos dez anos, muitas pesquisas discutem diferentes aspectos relacionados às atribuições do professor, entre eles, a responsabilidade e possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Existem, portanto, várias possibilidades de acesso à informação sobre a construção desta autonomia. Entretanto, algumas pesquisas revisadas para este estudo revelam que não há uma conscientização significativa por parte do corpo docente sobre os aspectos relacionados à atribuição do professor na construção da autonomia do aluno, o que nos levou a considerá-lo um objeto de estudo relevante para uma investigação sobre o que pensam os professores a respeito.

No momento, estamos diante de um cenário de discussões intensas sobre políticas públicas na Educação e isto nos leva a refletir sobre questões políticas, econômicas e sociais que estão envolvidas neste contexto. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), assinado em 2007, constava que “o objetivo da educação pública é [...], promover autonomia”, e, ao mesmo tempo, alertava para o fato de que o conceito de autonomia é usado em contextos

diversos de forma equivocada trazendo prejuízos para o processo de aprendizagem. Para evitar tais equívocos, deixava claro o conceito a que se referia ao apresentar a concepção de Educação que inspirava tal Plano:

A concepção de educação que inspira o [...] PDE, [...] e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (PDE, 2007, p. 5).

É nesta perspectiva que a autonomia será abordada, tendo em vista a polissemia do termo. Tal concepção requer modelos educacionais que visem uma educação em que o aluno construa seu conhecimento com o auxílio do professor, sendo incentivado a relações sociais que favoreçam o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade e a construção de uma moral autônoma baseada na aprendizagem de um agir crítico-reflexivo.

Para este estudo, utilizamos como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a epistemologia teórico-prática do educador Paulo Freire. De Piaget extraímos sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral do sujeito, vinculados ao desenvolvimento da autonomia. Suas investigações nos apontam uma perspectiva possível de formação de sujeitos autônomos que se respeitam mutuamente e que se sintam livres para expressar seus diferentes pontos de vista a partir de uma atitude crítico-reflexiva. Acreditamos que a escola e o professor são fundamentais para que este processo se concretize. Freire nos faz refletir sobre a educação popular e sobre sua proposta de uma pedagogia da autonomia, na qual o professor tem papel central na construção de sua própria autonomia e na de seus alunos. Sua abordagem teórica é enriquecida pelas reflexões políticas e sociais que alertam para um posicionamento crítico e reflexivo perante a realidade das desigualdades e injustiças sociais, presentes em nossa sociedade.

Os dois percorreram caminhos diferentes. Piaget era um epistemólogo, autor de uma explicação psicogenética científica sobre como se desenvolve o conhecimento. Com suas pesquisas construiu a epistemologia genética, que abrangeu o estudo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Apesar de não se considerar um educador, foi diretor durante trinta e oito anos (1929-1967)<sup>1</sup> no Bureau International d'Éducation (BIE) – um centro de pesquisa em Genebra voltado para a promoção da paz internacional, através da Educação. Sua ligação direta com a área educacional contribuiu para várias de suas reflexões e escritos nos quais

---

<sup>1</sup> Ao apresentarmos as obras dos dois autores, indicaremos o ano da primeira publicação e o ano da obra consultada por tratar-se de autores clássicos que se mantêm atuais.

defendeu e justificou a importância do uso de suas descobertas na Educação. Por outro lado, Freire como educador, contribuiu com sua pedagogia, principalmente para a conscientização da população oprimida, e em sua obra **Pedagogia da Autonomia** (1996-2011) direcionou seus ensinamentos para a formação de professores, de maneira que através das interações com os alunos construam sua própria autonomia e contribuam na construção da autonomia dos educandos. O autor reforça com frequência a importância da reflexão sobre tal atribuição, associando-a a um fazer pedagógico voltado à formação que estimule no aluno a curiosidade epistemológica, a ética e o respeito à dignidade humana.

Estes dois autores contribuíram, internacionalmente, para uma educação problematizadora e democrática em sala de aula, na qual o professor e o aluno aprendem juntos, o que viabiliza o desenvolvimento intelectual e moral para ambos, abrindo-se maiores possibilidades de contribuírem para um mundo melhor. Além destes aspectos, os dois também trabalharam na UNESCO em defesa da educação para a paz.

A justificativa para trabalhar com estes dois autores foi por identificarmos, no pensamento deles, aspectos que se aproximam e que estão relacionados ao tema pesquisado, direta ou indiretamente, como por exemplo: a) a proposição de uma educação para a autonomia, em que os alunos aprendam a pensar criticamente e que possam contribuir para a liberdade, a paz e a democracia na escola e na vida; b) os dois afirmam a necessidade da presença da afetividade nas relações sociais que se estabelecem na sala de aula, por influenciar o processo de aprendizagem; c) defendem que a aprendizagem se dá através da ação e em processo contínuo de construção; d) ambos criticam os sistemas de ensino nos quais o professor é o detentor do saber e o aluno um receptor de informações; e) propõem uma educação de qualidade para todos; f) oferecem conhecimentos consistentes e provocativos para se pensar o agir pedagógico; g) defendem a escola e a função docente; h) enfatizam a importância da disciplina para o estudo, do rigor metódico, da cientificidade, da curiosidade e interesse em aprender continuamente; i) e, por último, são autores que indicam caminhos e esperança de uma educação capaz de formar seres humanos éticos, livres e felizes.

Becker, F. (2017), no artigo **Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática** relata os estudos que realizou para fazer aproximações do pensamento dos dois autores, e com o objetivo de pensar processos de aprendizagem, defende a necessidade de mantermos:

[...] a preocupação com uma educação adequada à incerteza dos tempos atuais; educação para a autonomia, a cooperação e a cidadania. Isso exige descer às raízes epistemológicas do pensamento dos dois autores, pois é lá que se encontra seu construtivismo interacionista, dialógico, cooperativo, inventivo e produtor de novidade. É essa identidade que legitima a pretendida aproximação. Para ambos, o ser

humano se constrói afetiva, cognitiva, moral e socialmente. Ao agir sobre o meio, físico ou social, assimilando-o, o sujeito se transforma para conseguir responder aos desafios desse meio. (BECKER, F., 2017, p. 7).

Ao refletirmos sobre o cenário brasileiro relacionado aos problemas políticos e sociais que afetam a Educação e nossa sociedade, verificamos que as questões e respostas dos autores referenciados permanecem atuais. No decorrer de leituras e reflexões sobre as atribuições do professor surgiram duas questões:

Referente ao professor: *Como o professor pode contribuir para a formação plena do aluno se ele não aceita ou não está preparado para cumprir esta atribuição?*

Referente à formação docente: *Como a formação docente tem contribuído na preparação dos profissionais para cumprirem a atribuição de formação plena dos alunos?*

Diante destas questões, entendemos que é de fundamental importância que a formação docente privilegie também a formação da autonomia do professor, o que inclui as mesmas bases teóricas e práticas que direcionam a pedagogia aplicada para a formação da autonomia de seus alunos.

Tendo em vista a necessidade de delimitação do âmbito da pesquisa, realizamos esta investigação com professores de duas escolas públicas de Ensino Fundamental, de Porto Alegre, inseridos no Programa de Extensão Trajetórias Criativas, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Nesta investigação procuramos identificar como os professores compreendem o que seja autonomia e o que pensam a respeito da responsabilidade em contribuir na construção da autonomia do aluno. Além deste, que é nosso objetivo geral, buscamos outros, mais específicos, com o propósito de: a) averiguar na formação docente, inicial e continuada, se foi abordada a atribuição do professor em contribuir na construção da autonomia de seus alunos; b) identificar o que favorece ao professor assumir como atribuição sua, ou não, a de contribuir para a construção da autonomia do aluno (seu percurso de formação profissional, a legislação vigente, referenciais da escola em que trabalha ou outros fatores); c) verificar se nas avaliações dos alunos há referências a condutas relacionadas ao respeito mútuo, afetividade, cooperação e postura crítica-reflexiva, tendo em vista a relevância destas condutas na construção da autonomia; d) identificar a relação que o professor faz entre teoria e prática acerca do tema autonomia, se contempla, e de qual forma, as influências teóricas de Piaget e/ou Freire.

Os resultados evidenciaram três níveis de concepções dos professores pesquisados. A que reuniu um grupo maior de professores está alinhada com o senso comum, relacionada à independência do ponto de vista material e prático: saber fazer, conseguir um emprego, adquirir bens materiais, tranquilidade financeira. O nível que se aproxima da concepção de autonomia

de Piaget e Freire inclui: pesquisa, curiosidade, reflexão, pensamento crítico-reflexivo, ênfase na ação do sujeito na construção do conhecimento. Dos onze professores entrevistados, dez consideram-se responsáveis em contribuir para a construção da autonomia de seus alunos.

## 2 TRAJETÓRIA DA AUTORA E OBJETO DE ESTUDO

Minhas reflexões sobre o tema desta pesquisa tiveram como foco inicial a tomada de consciência. Como psicóloga organizacional e clínica, tive a oportunidade de observar e compreender, como a tomada de consciência impulsiona as transformações no processo de desenvolvimento humano e possibilita ao sujeito apresentar atitudes de autonomia e visão mais ampliada de mundo.

Ao estudar as obras de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual e moral, meu interesse voltou-se para o tema autonomia por mostrar a indissociabilidade entre o desenvolvimento cognitivo e moral. E este estudo me fez perceber que a autonomia inclui a tomada de consciência e a ultrapassa, pois, esta última, representa uma etapa do processo de construção da autonomia.

Nos anos de 2005 e 2006 cursei três disciplinas como aluna especial, no mestrado da Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Na disciplina “Conhecimento, Aprendizagem e Autoria do Pensamento” (1/2005), tive a oportunidade de revisar o construtivismo e os estágios de desenvolvimento cognitivo sob a ótica de Piaget. No período, procurei identificar qual linha e tema me despertava interesse para fazer o mestrado. Posterguei a meta de realizar o mestrado e segui na área clínica.

Posteriormente, optei pela área de Educação, onde iniciei como aluna do Programa de Extensão Continuada (PEC), da UFRGS, com a disciplina “Textos Pedagógicos de Jean Piaget” (2/2015), com a Profa. Dra. Maria Luiza Becker. Na ocasião, pude constatar a amplitude do trabalho de Piaget, como pesquisador e criador da Epistemologia Genética, e sua contribuição para a área da Educação.

Cursei ainda as disciplinas: “Relações entre Inteligência e Afetividade na Obra de Piaget” (1/2016), “A Tomada de Consciência como Processo de Conceituação na Epistemologia Genética”, (2/2016), “A Coordenação das Ações Sociais, na Obra de Jean Piaget” (1/2017), na qual pude reler o **Juízo Moral na Criança** (1932-1994). Esta releitura contribuiu para ampliar minha compreensão sobre a construção da autonomia, tanto do ponto de vista intelectual quanto moral, reforçando meu interesse em desenvolver minha pesquisa sobre o referido tema.

A afirmação de Piaget (1932-1994), de que a autonomia está presente em consciências livres, que sabem colocar-se sob a perspectiva do outro, sem, necessariamente, abrir mão de seus pontos de vista e sabem respeitar os direitos e liberdades alheias, me despertou interesse porque, na minha trajetória contei com o incentivo e orientação de meus pais e alguns

professores, para aprender a pensar e ter meus próprios pontos de vista, assim como tomar decisões por conta própria, procurando estar ciente das responsabilidades que cada decisão implica e do impacto destas decisões nas demais pessoas.

Ao participar de uma palestra na UFRGS, na qual Paulo Freire era a principal referência teórica tive a oportunidade de conhecer a Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Freitas, que me indicou algumas leituras sobre o autor. Após estudos para conhecer o pensamento de Paulo Freire, o considerei relevante para este estudo, por trazer uma visão aproximada das ideias de Piaget sobre autonomia, sob uma perspectiva construtivista, interacionista e social.

Trabalhei, durante mais de quinze anos, na área de treinamento e desenvolvimento pessoal em empresas de grande porte que investiam na educação de seus colaboradores.

Atualmente, trabalho como psicóloga clínica, em consultório o que propiciou-me estar mais próxima das dificuldades enfrentadas por diferentes pessoas. Pude perceber o quanto as dores que traziam consigo eram motivadas, em grande parte, por falta de autonomia. Na ocasião, entendia autonomia como uma conquista e um processo que predispõe o sujeito a liberdade de escolhas e diversas possibilidades de ação e criatividade.

Mas, ao conhecer o pensamento piagetiano e freireano, minha visão e compreensão sobre o que significa ser autônomo ampliaram-se, o que originou meu interesse em pesquisar o tema e seu desenvolvimento na escola. Espaço que considero propício para que o processo ocorra, em concordância com os dois autores que adotei como referências teóricas.

No trabalho clínico, minha atuação não se restringe somente a atendimentos individuais. Ela inclui trabalhos com grupos em diferentes atividades, com enfoque educacional. Considero a terapia como um processo de caráter educativo, que auxilia o sujeito a pensar, a refletir, a tomar consciência e a ter seus próprios pontos de vista. Minha experiência em consultório me fez compreender a necessidade de uma educação de prevenção e promoção da saúde mental.

Ao ler, o Plano de Ação da UNESCO (1951), encontro neste texto afirmações condizentes com minhas reflexões “[...] medidas a serem tomadas em vista de uma educação preventiva, ou mesmo de uma reeducação propriamente dita, do ponto de vista da saúde mental e social das crianças [...]”. (PIAGET, 1951-1998, p. 243).

Piaget alerta para a necessidade de uma educação que abranja todos os aspectos que envolvam a formação da personalidade. Sejam os cognitivos, sejam os morais. Referindo-se à Educação, o autor coloca que “Ela supõe [...] a formação de atitudes intelectuais e morais envolvendo toda a personalidade e o comportamento social, sob todos seus aspectos, de um indivíduo a educar”. (PIAGET, 1951-1998, p. 243).

Como uma extensão de meu trabalho na clínica, realizei, no período de 2002 a 2007, aproximadamente, algumas palestras e workshops em escolas públicas de Porto Alegre e arredores, para professores e alunos, nas quais abordei temas relacionados à afetividade e autoestima, entre outros. Na ocasião, pude perceber o interesse dos professores em dialogar sobre estes temas e a necessidade de obter mais informações e apoio. Não dei continuidade a estas atividades por estar envolvida em outros projetos, mas está em minhas metas a retomada deste percurso como ação prática e reflexiva para novos aprendizados e desenvolvimento próprio e das demais pessoas envolvidas.

Em minha experiência como terapeuta, atendendo jovens, pude verificar o despreparo da maioria dos pais para educar seus filhos para uma vida com autonomia. De modo geral, eles não sabem como agir em situações de conflito de ideias e atitudes e resolvem o problema utilizando a coação, estabelecendo relações unilaterais de heteronomia com os filhos, dificultando vínculos de confiança e respeito mútuo.

Freire (1996-2011, p. 34-35) também ressalta a importância da escola e do papel do professor, na formação moral do aluno ao afirmar que “o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...] e o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Pensar no contexto educacional da escola como ambiente favorável para que a construção da autonomia cognitiva e moral do aluno se constitua, nos leva a refletir sobre as atribuições do professor. Isto implica considerar a necessidade dos professores estarem conscientes e preparados para tal responsabilidade, via a própria autonomia, conforme nos demonstram Piaget em suas pesquisas e Paulo Freire, em sua proposta da pedagogia para a autonomia.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica dividida em cinco subcapítulos: o Estado da Arte; o Programa Trajetórias Criativas – UFRGS; A Construção da Autonomia segundo Jean Piaget; A Construção da Autonomia segundo Paulo Freire; A concepção de autonomia — aproximações entre as teorias de Piaget e Freire.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 ESTADO DA ARTE

Na fase de construção do projeto de pesquisa realizamos um Estado da Arte no intuito de investigar a existência de produção acadêmica brasileira recente, sobre as atribuições do professor, no contexto contemporâneo, relacionadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do educando. Utilizamos o Estado da Arte por ser um levantamento bibliográfico e de análise de produções de “determinada área [...] evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada”. (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Na ocasião realizamos um levantamento de artigos publicados nos periódicos: **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, desde o início de suas publicações, de 2008 a 2017, por ser um periódico com abordagem piagetiana; **Revista Educação & Realidade**, dos últimos cinco anos, correspondentes ao período de 2013 a 2017, por reunir artigos da área da Educação, com abordagens teóricas diferentes, por permitir acesso aos temas que são relevantes nos debates acadêmicos e, também, por ser classificada como revista A1 pelo Qualis-Capes. Por fim, fizemos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2017, por reunir publicações de pesquisas realizadas nos espaços acadêmicos, de nível superior, de todo o território nacional. O período pesquisado restringiu-se ao último ano, devido a grande quantidade de publicações.

Esta seleção de artigos que apresentamos, inicialmente foi uma amostra que serviu como referência teórica para a construção do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação. No decorrer da pesquisa outras referências foram acrescentadas.

#### 3.1.1 Levantamento das pesquisas

##### 3.1.1.1 Revista Schème

Os critérios utilizados para a seleção dos artigos da **Revista Schème** estão relacionados aos títulos, e a leitura dos resumos, que contemplam alguma proximidade com as atribuições do professor, ou que apresentam referências ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno em sala de aula.

Da primeira publicação, lançada em 2008, até a última, lançada no segundo semestre de 2017, encontramos 144 artigos publicados; destes selecionamos 19 artigos.

Quadro 1 - Publicações **Revista Schème**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referências</b>
01	<b>Adolescência e Respeito: a docência que faz diferença</b>	GALLEGO, Andréa BONETTI; BECKER, Maria Luiza R.	v. 1, n. 1, 2008
02	<b>Aprendizagem – concepções contraditórias</b>	BECKER, Fernando	v. 1, n. 1, 2008
03	<b>A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio</b>	ULLER, Waldir; ROSSO, Ademir José	v. 2, n. 3, 2009
04	<b>A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do ensino fundamental</b>	SILVA, Eliane Paganini; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite	v. 2, n. 3, 2009
05	<b>Moral e Afetividade em Piaget: os “Movimentos íntimos da consciência” em O Juízo Moral na Criança</b>	BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite	v. 3, n. 5, 2010
06	<b>Adolescência: perspectiva de desconstrução de uma visão naturalizada</b>	DALLO, Luana; PALUDO, Karina Inês	v. 4, n. 2, 2012
07	<b>Regras Escolares: o que pensam os alunos de ensino fundamental I e II</b>	GRIGOLON, Ana Kuasne; ORAGGIO, Júlia Verginassi; MARSO, Renata; DEDESCHI, Sandra Cristina de Carvalho	v. 5, n. 1, 2013
08	<b>O Papel do Docente na Aquisição do Conhecimento em Contexto Escolar</b>	SCRIPTORI, Carmen Campoy	v. 5, Edição Especial, 2013
09	<b>O Perdão como Componente Moral em Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental</b>	LEPRE, Rita Melissa; INÁCIO, Amanda Kami Mura	v. 6, n. 1, 2014
10	<b>A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral</b>	WREGGE, Mariana Guimarães; ANDRADE, Beatriz Gracioli; ARANHA, Gabriela Caldeira; LOURENCETTI, Nicole Stephania Strohmayr	v. 6, n. 2, 2014
11	<b>Reações Afetivas em Sala de Aula: situação lúdica e tarefa escolar</b>	DELL’AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo	v. 7, n. 1, 2015
12	<b>A Construção dos Valores Morais na Escola por Meio de Práticas de Virtude</b>	MAZZINI, Priscila Ferreira; BASTOS, Clarisse Zan de Assis	v. 8, n. 1, 2016
13	<b>Intervenção Docente: o processo de socialização nas aulas de Educação Física</b>	LIMA, Thiago Corado; LIMA, Ana Cláudia Saladini	v. 8, n. 2, 2016
14	<b>A Relação entre Desenvolvimento Moral e Violência: contribuições para a educação</b>	ALVES, Sabrina Sacoman Campos; MONTOYA, Adrian Oscar Dongo	v. 9, n. 1, 2017
15	<b>Quem Educa em um Ambiente Educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil</b>	TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta	v. 9, Edição Especial, 2017

16	<b>Avanços após o Juízo Moral na Criança</b>	MENIN, Maria Suzana de Stefano	v. 9, Edição Especial, 2017
17	<b>Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico da Criança: perspectivas teóricas e investigações empíricas</b>	SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho	v. 9, Edição Especial, 2017
18	<b>A Escola e as Relações Amistosas: relações entre afetividade e cognição.</b>	TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de	v. 9, n2, 2017
19	<b>Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática</b>	BECKER, Fernando	v. 9, Edição Especial, 2017

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo Menin (2017), é impossível contabilizar e descrever as inúmeras pesquisas sobre a moralidade, realizadas no mundo inteiro, após a primeira publicação em 1932 do livro de Jean Piaget, **O Juízo Moral na Criança**. Menin (2017, p. 350), ao priorizar as pesquisas realizadas no Brasil, identificou como mais presentes as que relacionam a psicologia moral e a educação, porém ressalta que faltam “pesquisas empíricas sobre as estratégias de educação moral”.

Dentre os artigos selecionados encontramos diferentes estudos sobre temas que estão direta ou indiretamente relacionados às atribuições do professor no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Estes artigos baseados na perspectiva piagetiana sustentam que a autonomia desenvolve-se através das relações sociais nas quais estão presentes o respeito mútuo.

Diante desta premissa básica, as pesquisas que originaram tais artigos, foram realizadas em contextos escolares e envolvem a atuação do professor na relação com seus alunos. Os autores, Gallego e Becker, M. L. R. (2008), Uller e Rosso (2009), Dallo e Paludo (2012), Lepre e Inácio (2014), Wrege *et al.* (2014), Dell’Agli e Brenelli (2015), Mazzini e Bastos (2016), Lima e Saladini (2016), Alves e Montoya (2017), Tognetta e Daud (2017), Souza (2017), Tortella e Assis (2017), apresentam, como dados em comum, a ênfase na indissociabilidade entre a cognição e a afetividade, e que ambas em conjunto com a cooperação, são fundamentais para a construção da autonomia.

O artigo **Moral e Afetividade em Piaget: os “Movimentos íntimos da consciência” em O Juízo Moral na Criança** (BRONZATTO; CAMARGO, 2010) apresenta a relevância da afetividade na obra do autor relacionado-a ao desenvolvimento dos sentimentos morais, que começam a se manifestar na infância, decorrentes da necessidade de afeição mútua, assim

como, as implicações das intervenções da coação adulta, que podem favorecer mais a consolidação do medo ou do amor.

Outros artigos estão relacionados a pesquisas que envolvem mais diretamente o professor. No artigo **Aprendizagem – concepções contraditórias**, Becker, F. (2008, p. 53), sinaliza a falta de embasamento teórico consistente por parte dos professores em relação ao processo de aprendizagem e aos demais aspectos envolvidos, como desenvolvimento cognitivo, afetividade, interesse, entre outros. O autor verificou que há, por parte dos professores que participaram da pesquisa, um entendimento que aproxima-se do senso comum ao afirmar que “o conhecimento não passa de uma acumulação de aprendizagens”. Esta visão compromete a perspectiva de uma educação para a autonomia, pois desconsidera a atividade do sujeito.

Silva e Chakur (2009) investigam a tomada de consciência do docente em relação às suas funções e responsabilidades e qual a avaliação que fazem da crise enfrentada pela profissão. A análise é realizada com o aporte teórico de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e a tomada de consciência. Concluem que a tomada de consciência não se dá repentinamente, que existe uma hierarquização de níveis a serem atingidos. Para que isto ocorra há necessidade de reflexão sobre as reais causas dos acontecimentos e dos problemas enfrentados.

Grigolon *et al.* (2013), através de pesquisa sobre regras escolares, com alunos do ensino fundamental, identificaram que estas, de modo recorrente, não são cumpridas por serem aplicadas de modo autoritário. Com este modo de agir a escola perde a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois não oferecem espaço para o diálogo, de forma que haja possibilidades de esclarecimentos sobre os princípios morais e objetivos que regem tais regras.

Scriptori (2013) aborda o papel docente na aquisição do conhecimento em contexto escolar e dá ênfase à formação de professores para que possam contribuir para a construção de escolas de qualidade, focadas no desenvolvimento pleno do educando. Para este objetivo utiliza o referencial teórico de Piaget.

No artigo de Becker, F. (2017, p. 7), intitulado **Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática**, o autor reconhece as contribuições significativas de ambos para as possibilidades de desenvolvimento da autonomia no âmbito escolar, e ressalta que “o objetivo maior é pensar processos de aprendizagem como possibilidades abertas pelo desenvolvimento – cognitivo, afetivo e moral – mantendo [...] a preocupação com uma educação [...] para a autonomia [...]”. Somente este artigo faz referência a Paulo Freire, em uma aproximação com o pensamento de Piaget, mas lembramos que a fonte da pesquisa foi um periódico com abordagem piagetiana.

Os artigos pesquisados demonstram a profundidade da fundamentação teórica oferecida pela epistemologia genética. Se conhecida, ela permite uma compreensão do desenvolvimento da autonomia no âmbito da escola e oferece subsídios teóricos e práticos que viabilizam uma atuação docente de forma consciente e promissora da própria autonomia. Além disso, os aspectos citados nos referidos artigos, embora embasados na epistemologia genética, são fortemente defendidos pelos dois autores que fundamentam esta dissertação

### 3.1.1.2 Revista Educação & Realidade

Pesquisamos as publicações, dos últimos cinco anos, com os descritores: papel do professor, desenvolvimento intelectual e moral e desenvolvimento da autonomia. Na primeira busca sobre o papel do professor, encontramos somente um artigo. Com os demais descritores, desenvolvimento intelectual e moral e desenvolvimento da autonomia, não localizamos nenhum artigo.

Partimos para a pesquisa através dos títulos e dos resumos dos artigos. Selecionamos sete artigos relacionados indiretamente ao papel do professor, nos quais não estão presentes nestes artigos, referências a Piaget. E somente um artigo faz referência a Paulo Freire.

Quadro 2 - Publicações **Revista Educação & Realidade**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referências</b>
01	<b>O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente</b>	VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves	v. 39, n. 2, 2014
02	<b>O que a Formação Contínua deve Contemplar? O que dizem os professores</b>	FÜRKOTTER, Monica; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; LEONE, Naiara Mendonça; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari	v. 39 n. 3, 2014
03	<b>Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?</b>	ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist	v. 42, n. 2, 2017
04	<b>A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco</b>	MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana	v. 42, n. 2, 2017
05	<b>Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente</b>	CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos	v. 42, n. 4, 2017
06	<b>Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa?</b>	OSÓRIO, Mara Rejane Vieira	v. 43, n. 1, 2018
07	<b>Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze've</b>	GUILHERME, Alexandre; MORGAN, John	v. 43, n. 3, 2018

Fonte: elaborado pela autora.

Nas revistas **Educação & Realidade** o enfoque teórico apresenta-se diversificado, trazendo para discussão aspectos críticos relacionados ao papel do professor, às políticas públicas e a sua formação.

Voss e Garcia (2014) expõem a crise pessoal dos professores diante das obrigações de responderem às exigências de uma educação de qualidade baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao relegarem a segundo plano os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem a Educação.

Fürkötter *et al.* (2014), através de pesquisa realizada com um grupo de professores, investigam os aspectos que são considerados essenciais na formação contínua de professores, e, entre estes, consta o interesse em discutir o seu papel.

Macedo e Caetano (2017) abordam a formação do professor com foco na ética como competência máxima para a formação profissional, com uma visão humanística que distancia-se do puramente técnico, e com uma perspectiva reflexiva, como meio de exercitar a autonomia, que permite ao profissional negociar, eticamente, suas possibilidades de atuação.

Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017) apresentam uma visão das famílias em relação à escola ressaltando a importância de uma maior proximidade com estes familiares, numa condição horizontal de interesses e comprometimentos para melhor atendimento das necessidades dos alunos.

Camargo (2017) sinaliza a ênfase dada por professores da Educação para Jovens e Adultos (EJA) à afetividade na relação com os alunos jovens, adultos e idosos em detrimento de um aporte teórico que lhes forneça competência técnica e visão ampliada de seu papel social, político e educativo. Esta defasagem Camargo (2017) atribui à falta de investimentos, por parte das políticas públicas, em cursos de formação continuada para os docentes do EJA.

Osório (2018), alerta para o fato de professores formadores não envolverem-se nas discussões sobre as reformas curriculares sem se darem conta que estão contribuindo para um engessamento do ser professor. Ao mesmo tempo, faz um convite aos professores formadores para que participem das discussões “como inventores de currículos e não como técnicos operadores de algo definido por outros”. (OSÓRIO, 2018, p. 183).

Guilherme e Morgan (2018) apresentam uma reflexão sobre o papel do professor sob a perspectiva de Buber, Freire e Gur-Ze'ev comparando e analisando criticamente os conceitos dos referidos autores e suas implicações na educação e sociedade.

Estes artigos foram selecionados por trazerem aspectos relacionados ao papel docente, que se considerados podem contribuir para reflexão e discussão sobre a formação de professores, de modo que possam tomar consciência das possibilidades de construção de sua

própria autonomia, como também estarem mais preparados para atuarem e contribuírem para a construção da autonomia de seus alunos.

### 3.1.1.3 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Para seleção das teses e dissertações da CAPES, inicialmente, definimos utilizar os descritores: papel do professor, desenvolvimento intelectual e moral, desenvolvimento da autonomia. Ao iniciarmos a pesquisa com o descritor papel do professor localizamos 1.043.925 publicações. Para refinar a escolha acrescentamos como descritor: autonomia. Apareceram 1.044.113. Optamos por buscar somente as publicações da área da Educação e as de 2017. Ainda, assim, localizamos 81.646 referências. Para refinar ainda mais, incluímos junto aos demais descritores: Piaget. Localizamos 2.211 publicações. Destas, verificamos 500 títulos, dos quais 11 apresentavam proximidade com o nosso tema de pesquisa. Após leitura dos resumos selecionamos quatro publicações que estão no Quadro 3.

Quadro 3 - Publicações Banco de Teses e Dissertações da CAPES

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referências</b>
01	<b>A autonomia Docente na (Re)Construção do Currículo no Cotidiano Escolar</b>	SCHIABEL, Daniela	Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Alfenas/MG 22/02/2017
02	<b>A Humanização da Educação: a influência da pessoa do professor</b>	LECH, Marilise Brockstedt	<b>Tese - Doutorado em Educação da PUC/RS - 29/03/2017 185 f.</b>
03	<b>Docência Autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas</b>	PINTO, Maria Veronica Roldan	<b>Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pelotas - 26/05/2017 125 f.</b>
04	<b>Representações Sociais de Pais, Alunos e Gestores acerca do Professor: influência na prática docente</b>	VALE, Silvia Fernandes do	<b>Tese - Doutorado em Psicologia da Universidade de Fortaleza - 14/12/2017 194 f.</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Schiabel (2017, p. 8) em sua tese ressalta que “a legislação brasileira assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar [...]. Entretanto, é possível constatar tentativas de cerceamento dessa autonomia do professor”. Não é um cenário tranquilo, pois há um jogo de poderes legais, administrativos e pedagógicos.

Na tese de Lech (2017), com o tema **A humanização da educação: a influência da pessoa do professor**, a autora buscou verificar como os gestores, professores e estudantes conceituam, percebem, valorizam e vivenciam o seu papel. O resultado obtido em sua pesquisa

revelou que os estudantes valorizam em seus professores: a utilização de metodologias inovadoras e interdisciplinares, a alegria, o humor, a amizade, a confiança e a empatia. Este resultado corrobora a tese de Piaget de que a afetividade está ligada ao desenvolvimento da cognição, pois estimula o interesse e a motivação para a aprendizagem. Paulo Freire também dá ênfase à afetividade na relação professor-aluno e sua influência no processo do aprender do aluno e aborda a alegria como um componente necessário no ambiente escolar.

Pinto (2017) ao pesquisar a autonomia docente, na concepção freireana procurou verificar como professores de ensino fundamental da rede pública de Pelotas/RS enfrentam o desafio da construção de uma docência autônoma. Os resultados obtidos indicam que conseguem “vislumbrar experiências de autonomia” (PINTO, 2017, p. 8), mas enfrentam muitas dificuldades para desenvolvê-la devido a fatores econômicos, políticos e socioculturais.

Vale (2017), ao investigar as representações sociais do professor, percebidas por pais, alunos e gestores, verificou que, nos três grupos pesquisados, aparece que o professor é um profissional responsável, que ensina bem e necessita de constante formação para ser um bom educador. Também consideram o professor como um “profissional que deve ter paciência, dedicação, doação e envolvimento afetivo”. Nestas percepções, manifestou-se, ainda, uma representação tradicional em relação ao professor na qual ele é requisitado a assumir papel de pai e mãe. Na representação dos alunos aparece o professor como o detentor do saber que grita e castiga o aluno.

Para concluir esta etapa de revisão teórica, apresentamos mais oito artigos considerados significativos para este estudo localizados em pesquisas aleatórias (sem sistematização).

Quadro 4 - Estudos complementares

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referências</b>
01	<b>Autonomia do Professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas</b>	FARIAS, Stela Vaucher; BECKER, Maria Luiza	2014
02	<b>Paulo Freire: um pensamento clássico e atual</b>	CORTELLA, Mario	<b>Revista E-curriculum</b> , 2001
03	<b>O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética</b>	CAMARGO, Lisiane Silveira; Becker Maria Luiza	<b>Revista Educação e Realidade</b> , v. 37, n. 2, 2012
04	<b>Desenvolvimento Moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?</b>	PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra	<b>Revista Schème</b> , v. 8, n. 2, 2016
05	<b>Da Ação à Compreensão: um passeio pela Teoria de Piaget</b>	KEBACH, Patricia Fernanda Carmen	v. 8, n. 2, 2017
06	<b>Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as.</b>	FREITAS, Ana Lúcia Souza de	<b>Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental</b> , Edição Especial, 2017

07	<b>A Construção da Autonomia Intelectual dos Sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica.</b>	ZORZI, Analise	<b>Revista Schème</b> , v. 11 n.1, 2019
08	<b>Piaget e Freire: Epistemologia e Pedagogia.</b>	BECKER, Fernando	<b>Revista Schème</b> , v. 11, n. ed. Especial, 2019.

Fonte: elaborado pela autora.

Farias e Becker, M.L.R. (2014, p. 1), em pesquisa realizada sobre a autonomia do professor, verificaram que há uma diversidade de sentidos dados ao termo, entre eles identificaram extremos, tais como: “reconhecimento, valorização e empoderamento do sujeito (professor e/ou aluno) [...] ou caracterizar um sujeito deixado à própria sorte, responsabilizado por seu sucesso ou fracasso”.

No artigo de Cortella (2011) encontramos um relato do autor de momentos de convivência com o educador Paulo Freire, no qual apresenta dados de sua biografia para demonstrar a atualidade de seu pensamento.

Camargo e Becker, M. L. R. (2012) apresentam as diferentes formas como Piaget abordou o termo “cooperação” no decorrer de sua obra. Inicialmente como produto de um tipo de relação social, em que a base é o respeito mútuo. E, posteriormente, como um método de trocas sociais. Nas duas formas em que aborda a cooperação estão presentes os aspectos intelectuais, morais, sociais e afetivos.

Sob a perspectiva teórica de Piaget, Pereira e Morais (2016) analisam as intervenções que ocorrem em salas de aulas que possam repercutir na formação moral dos alunos e concluem que há necessidade de uma formação de professores que abordem o desenvolvimento moral, para que suas práticas pedagógicas sejam direcionadas para a formação da autonomia dos alunos, pois, sem esta formação, muitos educadores, equivocadamente, ou por despreparo, adotam práticas que contribuem para a formação de sujeitos heterônomos.

Kebach (2016) ao investigar os processos de construção de conhecimento, apresenta o percurso teórico de Piaget. Os resultados desta pesquisa levaram a autora a corroborar a teoria estudada, e concluir que tanto professores como alunos precisam refletir sobre suas ações, como meio de promover novas estruturas mentais, e, ao professor, cabe oferecer atividades e reflexões significativas que despertem o interesse do aluno em aprender.

Freitas (2017), ao apresentar o pensamento de dois autores, Paulo Freire e Maurice Tardif, direciona o diálogo para a formação de professores salientando a necessidade de uma relação horizontal entre universidade e professores das escolas como reconhecimento dos educadores/as como sujeitos de conhecimento. Aborda algumas ideias que enfatiza como “ideias-forças” que vem sendo reveladoras dos benefícios decorrentes da articulação

universidade escola: pedagogia da pergunta, diálogo de saberes e registro das experiências docentes, como princípio da pesquisa.

Zorzi (2019) apresenta uma síntese teórica piagetiana das obras **O juízo Moral na Criança** (1932), **Estudos Sociológicos** (1973) e **La Autonomía en la Escuela** (1968), sobre a construção da autonomia intelectual, nas quais o autor enfatiza a importância das relações sociais, via relações de cooperação e trocas intelectuais.

No artigo **Piaget e Freire: Epistemologia e Pedagogia**, Becker, F. (2019), apresenta convergências epistemológicas e convergências pedagógicas em torno de uma pedagogia ativa em que ressalta a ênfase dada pelos dois sobre a reflexão sobre as ações; ao pensamento crítico, ao diálogo como capacidade de coordenar diferentes pontos de vista e construir conhecimentos através das relações sociais.

Os aspectos levantados neste Estudo da Arte deixam claro que ainda há muito o que se discutir sobre o papel do professor e sua formação. E entendemos que, ao constar em suas atribuições a contribuição para o desenvolvimento da autonomia do aluno, torna-se imprescindível uma reflexão e aprofundamento do que seja autonomia, tanto do ponto de vista conceitual, quanto do ponto de vista de como se desenvolve.

Para contribuirmos para esta reflexão, apresentamos nos subcapítulos seguintes, o Programa Trajetórias Criativas, por situar nossas discussões, o pensamento de Jean Piaget e de Paulo Freire sobre o tema autonomia, relacionando-os às atribuições do professor.

### 3.2 PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Para a realização desta pesquisa escolhemos como contextualização o Programa Trajetórias Criativas<sup>2</sup> por aplicar uma abordagem teórico-metodológica que contempla, em seus objetivos, o desenvolvimento da autonomia do aluno. É um programa que vem sendo aplicado em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, criado para atender a demanda do Ministério de Educação (MEC) em suprir defasagem decorrente de reprovações e evasão escolar, destina-se a jovens estudantes do ensino fundamental, em defasagem idade-série, na faixa etária de 15 a 17 anos, para que sejam preparados para o Ensino Médio, em período máximo de três anos. O projeto foi realizado em parcerias entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – através do Laboratório de Estudos em Educação à Distância/ le@d.cap do

---

<sup>2</sup> O Programa Trajetórias Criativas será denominado como PTC.

Colégio de Aplicação<sup>3</sup> (CAp) – e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com o apoio do MEC.

A construção da proposta do projeto Trajetórias Criativas teve início em 2011 como um Projeto de Extensão, idealizado e construído por um grupo de professores do CAp da UFRGS, os quais foram convidados para analisarem o modelo proposto, anteriormente, por outra universidade, cuja orientação era voltada para atividades pedagógicas definidas e fechadas para aplicação direta em sala de aula. Após a realização de uma análise crítica optaram por um modelo com ações educativas mais abertas e compartilhadas.

A concepção interacionista presente no projeto, deixa sua marca ao propor atividades em sua metodologia pedagógica teórico-prática, em que os professores e alunos têm a oportunidade de construir seu conhecimento, o que é um fator que propicia a construção de sua própria autonomia.

Apesar de não encontrarmos, na proposta do PTC, referências diretas ao pensamento de Paulo Freire, identificamos influências teóricas do autor, que se cruzam com o pensamento de Piaget, e que apresentam semelhanças, embora com especificidades próprias da trajetória de cada um deles. O que é expressivo no pensamento dos dois autores é a preocupação e o empenho em contribuir para uma educação de qualidade para todos, que inclui privilegiar o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, em especial o professor e o aluno, para que possam, como cidadãos, contribuir para uma sociedade democrática e pacificadora. Portanto, o PTC com sua proposta pedagógica teórico-metodológica está alinhado com esse propósito.

A implementação do projeto ocorreu em 2012, com a participação de escolas pertencentes à rede pública estadual de Porto Alegre e Alvorada, das quais a equipe diretiva e professores foram convidados e aceitaram voluntariamente participar. A partir de 2014, o projeto foi implementado em mais escolas, em três polos – litoral, fronteiras sul e oeste. Após três anos de implantação do PTC, o resultado deste trabalho foi publicado em sete Cadernos<sup>4</sup> no site do MEC (BRASIL, 2014, p. 1), o qual era facilmente localizado.

Atualmente (2019), após mudanças no site do MEC, localizamos o PTC na seção de publicações da Secretaria de Educação Básica, na página relacionada ao Ensino Fundamental – Publicações. Entretanto, pode ser facilmente localizado no sistema de busca do Google no site do Trajetórias Criativas.

---

<sup>3</sup> O Colégio de Aplicação será referido como CAp.

<sup>4</sup> Cadernos são publicações com a finalidade de disponibilizar para os professores material teórico-prático do programa.

Os sete cadernos do PTC servem de instrumento de apoio, nos quais constam as orientações e sugestões teórico-metodológicas para a condução da proposta, direcionadas à aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno. Destacamos o Caderno 1 que apresenta o propósito da metodologia, que destina-se a “inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, a aventura de ultrapassar concepções, redefinir papéis, espaços e tempos escolares”. (BRASIL, 2014, p. 1). No propósito apresentado aparece, implicitamente, a necessidade e a importância do apoio da gestão da escola e dos familiares para o devido êxito do programa.

A proposta de produção conjunta colaborativa e cooperativa<sup>5</sup> visa à criação de vínculos de confiança e respeito mútuo que favoreçam o aprendizado de todos os envolvidos. Esta proposta nos remete ao pensamento de Freire (1968-1981, p. 79) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Tal modelo teórico-metodológico apresenta conexão direta, desde a implantação do projeto, com o que a LDB (BRASIL, 2014a, p. 5) propõe, que é formar cidadãos com pensamento crítico, o que ainda se mantêm, apesar de discussões e novas proposições estarem em trâmite no MEC para implantação nos Estados brasileiros, como é a proposta de escolas de caráter cívico-militar, que oferecem um modelo fechado de ensino.

O PTC apresenta uma proposta aberta em que consta como pressupostos o desenvolvimento da autoria, da criação, do protagonismo e da autonomia de todos os envolvidos no projeto e que são descritas da seguinte forma: a) **autoria** relacionada à corresponsabilidade dos parceiros por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação; b) **criação** como produção, invenção ou reinvenção de algo decorrente de sua implementação, como por exemplo, uma estratégia de ação; c) **protagonismo** relacionado à participação dos parceiros ao intervir no contexto social; d) **autonomia** “capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio”. (BRASIL, 2014a, p. 5).

No PTC, as trajetórias, referidas no nome do projeto, representam as práticas pedagógicas abertas, que são organizadas na forma de ações e atividades e são definidas e construídas pelos professores e estudantes de forma colaborativa e cooperativa. Este formato visa promover oportunidades de aprendizagens conjuntas, como também mudanças de concepções sobre o uso de tempos e espaços no planejamento das atividades. As trajetórias

---

<sup>5</sup> Cooperação está sendo usada na concepção de Piaget, que utiliza o termo para referir-se às trocas sociais, afetivas e morais que contribuem para a construção de uma personalidade autônoma.

estão distribuídas por objetivos específicos, e suas propostas apresentadas, separadamente, em cadernos do programa. Esta apresentação facilita o acesso às informações para que sejam usadas como sugestão e implementação, mas aberta a novas práticas, que visem o objetivo proposto em cada trajetória.

As trajetórias estão distribuídas em: a) **identidade**, entendida como um processo em permanente atualização, perpassado por mudanças, rupturas, adaptações e reinvenções que permitem a continuidade do indivíduo, do grupo e da própria sociedade; b) **convivência**, essas aprendizagens são fundamentais no trato e na convivência do dia a dia, considerando-se que embasam as relações entre indivíduos e também entre coletividades; c) **olhares** propõe a criação de um espaço de troca, no qual a compreensão de diferentes pontos de vista é a base para os processos de aprendizagem; d) **territorialidade** tem como foco dois conceitos: território e territorialidade. A distinção entre limite e fronteira, a compreensão de dinâmicas e conflitos populacionais, a configuração de identidades políticas e a de diversidade linguística, bem como as transformações decorrentes, são desdobramentos que podem ser tematizados e/ou tratados como outros conceitos igualmente significativos; e) **memórias** têm como objetivo a construção do conceito de tempo social e suas implicações. Os aspectos aqui destacados, através das atividades, referem-se às transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais e físicas em diferentes épocas; **iniciação científica** (IC). Estas têm em vista contribuir para o desenvolvimento de capacidades sócio cognitivas dos estudantes e para aprendizagens de natureza científica. Neste sentido, os benefícios evidenciam-se no desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e de capacidades para trabalhar individualmente ou em equipe. (BRASIL, **Cadernos Trajetórias Criativas**, 2014, p. 1 [p. 1 de cada caderno], grifo nosso).

O planejamento das aulas é realizado a partir das trajetórias e de dois tipos de atividades: as desencadeadoras; e as atividades derivadas, que estão organizadas em: iniciação científica (IC), ações integradoras, atividades disciplinares e atividades interdisciplinares, definidas conforme a Figura 1.

Figura 1 - Elementos de uma Trajetória



Fonte: Caderno 1 - Proposta (BRASIL, 2014).

Destacam-se neste programa, as atividades desencadeadoras, em que estão incluídas as saídas externas com o objetivo de ampliar a visão de mundo dos alunos, nas quais se aproveitam todas as possibilidades possíveis de produção de conhecimento. A aprendizagem destas atividades é otimizada através de registros, de espaços de discussão, em que há trocas de experiências, e, em alguns casos, produção de material, como cartazes, por exemplo, para esclarecimentos à população local, sobre os problemas detectados na região e suas possíveis soluções.

Desde sua implementação, em 2012, a proposta teórico-metodológica do PTC passa por adaptações à realidade local da escola, e segue como uma proposta de formação continuada, para professores integrantes do programa, que, no início, contavam com a orientação direta de professores acompanhantes, que participavam das reuniões de planejamento quinzenal, nas escolas, para facilitar a adaptação ao novo modelo de aprendizagem e ensino. A formação continuada de professores do PTC inclui, desde seu início, a realização periódica de Seminários e Imersões Educativas.

As Imersões Educativas são planejadas com vistas a promover mudanças, através do aprofundamento teórico-metodológico e de trocas de experiências entre os docentes participantes do programa, de modo a contribuir para a reformulação de concepções dos professores que possam impactar em suas práticas docentes. Os Seminários são organizados para a apresentação de trabalhos dos professores sobre suas experiências no programa e reúnem a equipe da universidade, rede escolar, professores e estudantes, todos com o propósito de aprenderem juntos. Escolas que ainda não estão inseridas no programa podem participar como convidadas, para conhecerem a proposta.

Por se tratar de um programa realizado em parcerias, cabe aos gestores da rede escolar a responsabilidade de planejar a configuração das equipes de professores e providenciar o necessário para garantir o andamento e a qualidade do trabalho didático-pedagógico. Para a providência dos recursos necessários é previsto o diálogo com a universidade e os dirigentes escolares para juntos, identificarem as demandas. Esta parceria precisa estar em sintonia para que as escolas possam usufruir dos recursos necessários previstos para o andamento do programa.

A abordagem do PTC é diferenciada de um modelo tradicional, e exige mudanças no currículo, que viabilizem a prática das ações educativas abertas, sem hierarquização das disciplinas, e que possam ser distribuídas de acordo com as necessidades dos estudantes. O programa, como já visto, envolve professores e alunos na construção das atividades, e, para tanto, há flexibilidade nos horários para planejamento e aplicação das práticas pedagógicas. Outro aspecto do PTC refere-se à integração dos professores no planejamento das atividades de aula, em uma proposta de interdisciplinaridade.

Vale ressaltar que o PTC, ao tratar-se de uma proposta de extensão universitária atende ao requisito do Plano Nacional de Extensão (PNEb) (BRASIL, 2018) de interligar a universidade às demandas da sociedade por meio do ensino e pesquisa. Além de estar voltado para o propósito de formação de jovens de quinze a dezessete anos, que, em sua maioria, encontram-se em situação de vulnerabilidade, e, ao participarem do programa, resgatam a possibilidade de construir um futuro mais promissor com autonomia de pensamento.

A seguir apresentamos o pensamento de Piaget e, depois, o de Paulo Freire sobre o tema autonomia. Prosseguindo com uma aproximação teórica entre os dois autores.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO JEAN PIAGET

A Autonomia na obra de Piaget aparece em diferentes estudos e é abordada sob o ponto de vista intelectual e moral. Nesta perspectiva serão apresentados, a seguir, os argumentos e conceitos relevantes, com o intuito de contribuir para a compreensão das relações que o pesquisador suíço estabelece em sua teorização sobre o referido tema.

Piaget teve como propósito máximo compreender e explicar a questão epistemológica relacionada ao processo de desenvolvimento mental, desde o nascimento do bebê até a fase adulta. Dito de outro modo, ele buscou compreender como o ser humano evolui de um conhecimento mais primário para um mais complexo, o que resultou na teorização sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, ao concluir que são indissociáveis e evoluem paralelamente.

De acordo com o autor, é desta indissociabilidade que pode resultar a formação de uma consciência autônoma, isto é, de um sujeito que constrói seus conhecimentos por esforço próprio, através de um pensamento crítico-reflexivo e por interesse em aprender. Ao mesmo tempo, estabelece relações sociais e afetivas baseadas no respeito mútuo, na cooperação e reciprocidade, o que contribui para que coordene diferentes pontos de vista. Esta conduta favorece a ampliação de sua visão de mundo, e é fonte de transformação pessoal e social para um mundo de paz. Na obra de Piaget encontramos material consistente sobre o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, integradas à afetividade, que o autor recomenda que sejam considerados no contexto escolar, principalmente, nas relações professor e aluno, aluno e aluno e na construção de práticas pedagógicas.

Piaget apresenta suas análises e reflexões sobre autonomia nas obras **Juízo Moral na Criança** (1932-1994), **Estudos Sociológicos** (1965-1973), **Sobre a Pedagogia – Textos inéditos** (1998), **Relações entre Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança** (1954-2014) e **Para onde vai a Educação?** (1972-2011). As obras citadas são as principais referências utilizadas para a reflexão e apresentação dos conceitos abordados neste trabalho, relacionados ao pensamento de Piaget.

Como já visto, de acordo com o pensamento do autor, no decorrer do desenvolvimento mental, ao mesmo tempo em que a inteligência evolui, ocorre também, o desenvolvimento da afetividade e são estes componentes estruturais e dinâmicos que contribuem para a formação moral. Piaget (1954-1914, p. 53) ressalta que “não existe estrutura sem energética [...]; a cada nível de conduta afetiva, deve corresponder, da mesma forma, um certo tipo de estrutura cognitiva”, ou seja, uma não se sobrepõe à outra. Este dinamismo evolutivo gera condições para

a manifestação de condutas autônomas, se movidas por relações sociais em que estejam presentes o respeito mútuo e a cooperação. Ao refletirmos sobre estes aspectos parece essencial, no plano educacional, considerar estas díades: cognição e afetividade; intelectualidade e moralidade; e afetividade e moralidade, como referenciais para todas as práticas pedagógicas, com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Vinculado ao tema autonomia, o autor propõe uma educação para a paz e liberdade, o que demonstra sua preocupação com a vida social e política, em que defende uma educação de qualidade para todos, de caráter libertário e democrático. Embora não seja seu enfoque principal, como integrante da UNESCO pode colaborar com vários escritos que refletem suas ideias e propostas organizadas na obra **Sobre a pedagogia: textos inéditos** (1988). Nesta publicação encontramos, entre outros, os artigos: **A educação para a liberdade** (1945); **O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional** (1931); **Psicologia da Criança e ensino da História** (1933), e **Plano de ação da UNESCO** (1951).

No artigo **O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional** (1931-1988, p. 75), o autor aborda a importância do diálogo, que ele traduz como a prática da discussão e da crítica, considerando-o fundamental para o desenvolvimento da lógica do pensamento. Ele coloca que:

À medida que trabalham em conjunto, as crianças tomam consciência da solidariedade intelectual dos indivíduos, ao mesmo tempo em que elaboram sua própria razão. [...] pelo próprio fato de que uma discussão entre iguais exclui todo elemento de autoridade e de submissão, ela desenvolve o senso crítico e constitui a melhor educação da objetividade [...] e sobretudo [...] da reciprocidade intelectual. (PIAGET, 1931-1988, p. 75)

### 3.3.1 Conceitos Básicos da Psicologia Genética

Para compreender a teoria relacionada ao tema de interesse deste trabalho retomaremos alguns conceitos que a fundamentam. Piaget, ao pesquisar o desenvolvimento do conhecimento, procurou demonstrar os processos psicogenéticos envolvidos, ou seja, buscou a origem e o funcionamento dos mecanismos relacionados. Em sua obra **Epistemologia Genética** (1970-2007, p. 3), o autor, ao referir-se ao estudo da gênese, vinculada ao desenvolvimento, demonstra ser imprescindível “insistir no fato de que, para lhe compreender as razões e o mecanismo, é necessário conhecer todas as fases ou, pelo menos, o máximo possível”. Ainda enfatiza que a construção do conhecimento se dá de forma contínua. No decorrer de suas pesquisas apresentou as teorias resultantes destes estudos, que

servem de subsídios para a compreensão de como se aprende e se evolui para patamares mais avançados de compreensão do mundo e das relações sociais. A seguir destacamos os conceitos considerados essenciais, neste estudo, para a compreensão do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral: Equilíbrio, Adaptação e Organização e a Tomada de Consciência.

### 3.3.1.1 Equilíbrio, Adaptação e Organização

Piaget (1970-2007) destaca quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento: a) a maturação (que corresponde a maturação biológica do sistema nervoso); b) a experiência física e a lógico-matemática que correspondem às ações dos sujeitos sobre os objetos; c) as transmissões sociais; d) a equilíbrio (processo de autorregulação<sup>6</sup> ou auto-organização). Estes quatro fatores complementam-se e são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Este último destaca-se como o fator principal. Para explicar o processo de desenvolvimento do conhecimento, Piaget baseou-se nos estudos da Biologia, que estuda a evolução dos seres vivos e, nesta perspectiva, evolutiva apresentou a teoria da equilíbrio. Os mecanismos funcionais envolvidos nestes processos são a adaptação e a organização. Para que se alcance um estado de equilíbrio é preciso adaptar-se ao meio. A adaptação é um termo utilizado para explicar a maneira como nos ajustamos ao meio físico e social e envolve os processos de assimilação e acomodação que estão, continuamente, presentes no desenvolvimento cognitivo. Através do processo de adaptação aos novos objetos de conhecimento, vivenciamos diversos momentos de desequilíbrio, ou seja, dificuldades de compreensão e estranheza, que dentre as possíveis assimilações do objeto e acomodações realizadas pelo próprio sujeito chegamos, momentaneamente, ao equilíbrio, que, na ótica da Epistemologia Genética, significa uma reorganização mental das estruturas pré-existentes, ou seja, um somatório do novo ao que já era conhecido.

Passamos em vários momentos, pelo que Piaget denominou de equilíbrio majorante, ou seja, saímos de um patamar de conhecimento, para um patamar superior de conhecimento. A organização diz respeito aos esquemas<sup>7</sup> e estruturas mentais construídas pelo sujeito em sua trajetória de vida, que pode ser entendida, como as capacidades conquistadas para aprender, que servem de base para assimilar novas aprendizagens e conhecimentos e que originam novos

<sup>6</sup> Autorregulação - Mecanismo de autocorreção dos erros que tende a estabelecer o equilíbrio cognitivo. (MONTAGERO; MAURICE-NAVILLE, 1988, p. 222).

<sup>7</sup> Esquemas – “[...] aquilo que, em uma ação, é [...] transponível, generalizável, ou diferencial de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação [em diferentes situações]”. (PIAGET, 1967, p. 16. *In*: MONTAGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 166). Nota autora: a noção de esquema foi aplicada por Piaget em todos os níveis de desenvolvimento.

esquemas cognitivos e formação ou ampliação das estruturas já existentes. Tais estruturas formam sistemas em uma totalidade flexível que está aberta à novidade.

No que diz respeito à aprendizagem, Piaget dissociava-a do desenvolvimento, considerando-os processos distintos, nos quais o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, há necessidade de estruturas cognitivas prévias de desenvolvimento para que ela seja viável. Tais estruturas são desenvolvidas por etapas, que, em suas pesquisas, o autor classificou em quatro estágios de desenvolvimento, cada um marcado por características próprias, sendo o último, o estágio formal, no qual o sujeito já possui capacidade para adquirir conhecimento em níveis cada vez mais complexos, por já dispor de uma estrutura cognitiva que lhe possibilita aprendizagem prática e teórica. Para ele o aprendizado se dá de “dentro pra fora”, através de reflexões em diferentes patamares que nos levam à tomada de consciência identificada pela capacidade de conceituação.

### 3.3.1.2 Tomada de Consciência

A tomada de consciência é o ápice do processo de construção de conhecimento que nos torna capazes de formular uma conceituação. Ocorre, inicialmente, por aquisição de noções até uma conceituação propriamente dita. Essa conceituação é gradual, mas é o que nos possibilita adotar pontos de vista próprios. É através dos processos mentais que nos levam à tomada de consciência que podemos fazer escolhas conscientes e éticas. Portanto, é fundamental que os professores compreendam como estes mecanismos ocorrem para que possam planejar suas práticas pedagógicas e suas relações com os estudantes.

Nas obras **Tomada de Consciência** (1974-1978) e **Fazer e Compreender** (1974-1978), Piaget apresenta os resultados de suas pesquisas com crianças e adolescentes, que realizou para compreender tais mecanismos. Nestes estudos verificou tipos de situações que provocam a tomada de consciência. Uma delas é quando o sujeito se depara com algo novo, e, nestes casos, precisa de adaptação, ou seja, precisa assimilar e acomodar para dar conta da novidade. É quando surge a necessidade de acionar os mecanismos de regulações automáticas<sup>8</sup> que podem levar ao fracasso ou ao êxito. O que já pode provocar certo nível de tomada de consciência. Ou se já houver esquemas de ação prévios são acionadas as regulações ativas<sup>9</sup> decorrentes de escolhas conscientes. As duas circunstâncias envolvem processos de

<sup>8</sup> Regulações Automáticas – regulações [...] por correções parciais, negativas ou positivas, de meios, já em atuação. (PIAGET, 1974-1978, p. 198).

<sup>9</sup> Regulações Ativas – [...] fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência. (PIAGET, 1974-1978, p. 198).

construção e reconstrução, isto é, de integração progressiva dos esquemas prévios ao que é novidade.

Outra situação é quando esta não envolve novidade, e as respostas apresentam-se no nível da ação automática. É um tipo de situação em que ocorre o êxito, mas a tomada de consciência pode não ocorrer imediatamente, ocorrendo depois de variadas repetições.

A tomada de consciência é um processo, tendo em vista que não é imediata. Piaget classificou em níveis. O primeiro nível da ação inconsciente envolve a ação material através de regulações automáticas. Neste nível ainda não há coordenações das ações. Êxito e fracasso são aleatórios. No nível intermediário de consciência, há uma passagem das regulações automáticas para as regulações ativas, com idas e vindas. É o início das coordenações das ações, em que há deformações nas conceituações. O terceiro nível é o da consciência das ações, quando há capacidade da conceituação propriamente dita. Neste nível já ocorrem regulações ativas e coordenação das ações.

### **3.3.2 Inteligência, Afetividade e Moralidade**

O estudo da inteligência, realizado por Piaget, partiu de seus conhecimentos sobre a adaptação biológica dos seres vivos, que é resultado da organização frente às novas situações. Assim, para o autor, a inteligência, é uma adaptação, tanto biológica, como mental, da criança e do adolescente, e apresenta-se por estágios sucessivos, em que novos esquemas e estruturas mentais são construídos de acordo com as possibilidades já existentes, ou seja, pelos conhecimentos pré-existentes e pelas ações do sujeito em sua interação com o objeto de conhecimento. Este desenvolvimento pode apresentar variações na média de idade de acordo com o meio familiar, social e cultural, mas a ordem de sucessão dos estágios de desenvolvimento se mantém.

A afetividade desenvolve-se, também, por etapas e é definida por Piaget (2014, p. 39) “como os sentimentos, emoções e as diversas tendências que o ser humano apresenta”, e funciona como acelerador ou perturbador das operações<sup>10</sup> da inteligência. Isto significa que os sentimentos, emoções e tendências como o interesse, a vontade e a motivação constituem a energia para as ações e operações e são afetados pelas transformações das estruturas cognitivas e podem apresentar-se tanto como benéficos às ações mentais (uso da razão), quanto

---

<sup>10</sup> Operação “ações interiorizadas [...] reversíveis [...] e que se coordenam em estruturas, ditas operatórias, [...]. [...] se trata de uma atividade intelectual que assegura a ligação entre o sujeito pensante e o real.” (PIAGET, 1960-1967, p. 557 *In*: MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 212; 215).

bloqueadores ou sabotadores. Para Piaget a afetividade é a energia que impulsiona as ações, portanto, a que impulsiona as condutas intelectuais e morais.

Na obra **Inteligencia y afectividad**, Carretero (2005, p. 9), ao referir-se às ideias de Piaget sobre inteligência e afetividade argumenta que:

[...] quando falamos de afetividade ou emoção não estamos falando somente das questões mais diretamente relacionadas com sentimentos, ou seja, com o que seria para alguns apenas um emaranhado de tendências viscerais, mas também estamos nos referindo a questões mais 'intelectuais', como interesses, simpatia e antipatia por questões ou pessoas, atitudes de natureza ética, etc.". (CARRETERO, 2005, p. 9, tradução nossa).<sup>11</sup>

Estes pressupostos, ao serem usados na educação escolar fazem uma enorme diferença, ao considerarmos que sem despertar um sentimento de interesse no aluno, o ensino poderá ser pouco ou nada efetivo. Conseqüentemente, o processo pode não ocorrer para níveis mais complexos, o que irá impactar, também, no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Do ponto de vista da moralidade, Piaget (1965-1973) esclarece que todo grupo social é caracterizado por regras morais e por modos de pensar obrigatórios, que são devidos à cultura, valores e significados atrelados aos aspectos políticos, econômicos e sociais. Porém, há um processo subjacente a cada indivíduo que contribui para que haja uma interiorização das regras, através do uso do raciocínio lógico, e que permite refletir e fazer escolhas condizentes com valores construídos a partir de experiências e reflexões. Para Piaget (1965-1973, p. 20):

a característica notável de todos esses processos [psicológico e sociológico] que dependem ao mesmo tempo da maturação e da transmissão externa ou educativa, é que eles obedecem a uma ordem constante de desenvolvimento. [...] A sucessão dessas fases é regulada pelas interações sociais.

A afirmação acima é baseada em pesquisas realizadas com crianças de quatro a doze/treze anos de idade para investigar como se desenvolve a consciência moral desde a infância à adolescência. Piaget (1932-1994) escolheu para este estudo o jogo de regras por entender que o mesmo promove trocas afetivas e cognitivas, e, apesar de apresentarem regras obrigatórias, estas podem ser alteradas pelo grupo em comum acordo. Ainda neste estudo, o

<sup>11</sup> Texto original "cuando hablamos de afectividad o emoción no estamos hablando solamente de las cuestiones más directamente relacionadas con los sentimientos, es decir con lo que sería para algunos solamente una maraña de tendencia viscerales, sino que nos estamos refiriendo también a cuestiones más 'intelectuales' como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, los actitudes de carácter ético, etc." (CARRETERO, 2005, p. 9).

autor, também esclarece a diferença entre heteronomia e autonomia, e ressalta nesta última, a presença necessária da reciprocidade e respeito mútuo.

[...] há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade de moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932-1994, p. 155).

Estas mudanças ocorrem em estágios sucessivos e são decorrentes das ações, das operações mentais e das relações sociais estabelecidas, em diferentes possibilidades de coordenação.

### **3.3.3 Estágios de Desenvolvimento Mental**

Para melhor compreensão destas relações apresenta-se, a seguir, uma revisão dos estágios de desenvolvimento mental. Tais conceituações são relevantes para esta pesquisa, pois descrevem a forma como o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo, e, para o professor, indicam as condições possíveis de aprendizagem do educando dentro de um processo de construção de suas estruturas mentais e funções afetivas.

#### **3.3.3.1 Estágio Sensório motor (0 a 2 anos)**

No início do estágio sensório motor o bebê apresenta, em suas ações, uma indiferenciação ao meio, e seu agir é por reflexo hereditário. Sua referência é o próprio corpo e manifesta-se com uma centração automática e inconsciente que Piaget (1970-2007, p. 10) chamou de “egocentrismo radical”. As ações ainda não estão coordenadas entre si. Aos poucos vai construindo as noções de objeto, causalidade, tempo e espaço, a partir de uma diferenciação do sujeito e do objeto, ou seja, a criança começa a perceber a presença de uma realidade fora de seu próprio corpo. É uma fase marcada pela formação de coordenações de esquemas de ações e pela distinção entre eles. O autor argumenta que “graças às coordenações nascentes entre as ações, o sujeito e objetos começam a diferenciar-se, refinando seus respectivos instrumentos de troca”. (PIAGET, 1974-2007, p. 15).

No âmbito afetivo, é um estágio de sentimentos intraindividuais em que Piaget (1954-2014, p. 67) concebe a ideia “de um estágio ‘emotivo’, que precede as aquisições e que as torna

possíveis. A emoção torna-se aqui fonte de conhecimento”. O término deste estágio se dá com o aparecimento da linguagem e o início da socialização. Do ponto de vista da moral, nesta fase a criança ainda está indiferente a qualquer regra, embora já se observe o início da aquisição de hábitos que funcionam como regras individuais e motoras. Piaget coloca que “desde a mais tenra idade, tudo exerce pressão para lhe impor a noção de regularidade [...]: refeição, sono, asseio etc.”. (PIAGET, 1932-1994, p. 51). Mas ainda não há consciência da regra. É o estágio da **anomia**, em que está presente o egocentrismo, que se caracteriza pela dificuldade em perceber o ponto de vista do outro, porque a criança está centrada em si mesma, um aspecto que Piaget chama de *centração*. Nesta fase, mesmo estando próxima a outras crianças não há uma interação de fato entre elas enquanto jogam.

### 3.3.3.2 Estágio Pré-operatório (2 a 7 anos)

Este estágio caracteriza-se, principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior. Apresenta como características básicas, o uso da linguagem, a imitação e as representações (uso de imagens), em que a criança já tem capacidade de pensar um objeto através de um símbolo, exemplo: o desenho, o brincar de faz de conta e a imitação. O egocentrismo ainda está muito presente, marcado pelas dificuldades que a criança tem de perceber o ponto de vista do outro, pois acredita que todos pensam como ela. É a fase dos afetos intuitivos decorrentes das sensações de prazer, dor, agradáveis, desagradáveis etc., e é quando surgem os primeiros sentimentos morais. É um período de transição da **anomia** para a **heteronomia**, que se manifesta na relação unilateral que se estabelece entre a criança e o adulto e que decorre da coação que este exerce sobre a criança, que o respeita por medo ou afeição, ou por ambos. Esta é uma fase em que ouvir e adotar conduta de respeito em relação à criança, para compreender seu pensamento e seus interesses contribui para construção da autonomia na medida em que as crianças convivam com seus pares em relações de respeito mútuo.

### 3.3.3.3 Estágio Operacional Concreto (7 a 10 anos)

Neste estágio as operações [como ações interiorizadas] se evidenciam pela reversibilidade<sup>12</sup> das ações mentais e pela superação da intuição baseada nos dados perceptivos. Surge a lógica nos processos mentais, a habilidade para discriminar os objetos por similaridades

<sup>12</sup> Reversibilidade “é a possibilidade de retomar o curso da consciência, de retornar ao ponto de partida de um raciocínio”. (In: MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 229).

e diferenças, a capacidade de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. As operações continuam no plano real do concreto, relativas ao que pode ser representado. É uma fase em que a criança ainda precisa estabelecer interações diretas com os objetos a serem conhecidos, para dar conta das operações necessárias para a construção do seu conhecimento. Há reconhecimento de diferentes perspectivas espaciais e diferentes pontos de vista. É quando começa manifestar a descentração, que se traduz na capacidade de colocar-se no lugar do outro em uma relação de respeito mútuo e reciprocidade. No final deste estágio a coordenação dos pontos de vista começa a operar sobre proposições verbais. É um período de transição em que surgem os primeiros sentimentos morais autônomos, decorrentes da internalização de valores provenientes de experiências anteriores e que independem de uma regra exterior. Nesta etapa a criança já dispõe de estruturas cognitivas e funções afetivas que lhe possibilitam adotar condutas autônomas e questionamentos em relação à obrigatoriedade de determinadas regras e à coerência dos adultos.

#### 3.3.3.4 Estágio Operatório Formal (11 a 12 anos em diante)

Período em que a criança passa a ter domínio do pensamento lógico dedutivo. Busca soluções a partir de hipóteses verbais e não apenas pela observação da realidade. É o período em que as suas estruturas alcançaram um nível mais elevado de desenvolvimento e têm condições de aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. O raciocínio lógico é igual ao do adulto e tem possibilidades de expandir-se ilimitadamente. Em relação ao desenvolvimento afetivo a característica marcante dessa fase é o desdobramento dos sentimentos interindividuais em sentimentos que têm como objetivos ideais coletivos. É quando o indivíduo tem possibilidades de construir sua personalidade e traçar objetivos próprios. Do ponto de vista moral é a partir dos onze-doze anos aproximadamente, que surge a fase da codificação das regras, quando elas são aceitas como obrigatórias, mas com possibilidades de modificação, se forem definidas de comum acordo entre os participantes. É um estágio em que a cooperação se estabelece nas relações sociais com respeito mútuo e reciprocidade, em que diferentes pontos de vista são possíveis de se coordenar e que são fundamentais no desenvolvimento da autonomia.

Para o autor, a maturação biológica deve ser considerada para que se possa contribuir, adequadamente, para uma educação que respeite o desenvolvimento natural da criança, pois há uma sequência lógica que atrela o desenvolvimento orgânico aos demais aspectos: cognitivo, afetivo e moral. A adaptação biológica é o ponto de partida para a adaptação psicológica. Por

outro lado, outros fatores como a experiência e as transmissões sociais, decorrentes do meio físico e social participam do desenvolvimento mental e podem interferir no desenvolvimento natural de crianças e jovens.

O Programa Trajetórias Criativas foi desenvolvido para atender jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, que, na sua maioria, são de ambientes familiares de baixa renda e residentes em regiões de vulnerabilidade social, e encontram-se em defasagem idade-série em função de repetências e evasões. Pelas condições de existência é possível que estes jovens, apesar da idade ainda não tenham alcançado o estágio formal. O PTC com sua metodologia procura contribuir para o desenvolvimento do aluno, através de fatores, como a experiência e as transmissões sociais ao propor atividades educativas e colaborativas.

### **3.3.4 Autonomia Intelectual e Moral**

Pelo anteriormente exposto pode-se destacar que, para Piaget, há dois tipos de autonomia: a autonomia intelectual e a autonomia moral. A autonomia intelectual se traduz pela capacidade de pensar criticamente, refletir sobre as próprias ações, coordenar diferentes pontos de vista e pela necessidade de aprimoramento contínuo. A autonomia moral envolve responsabilidade consciente e subjetiva. É a possibilidade que o indivíduo tem para elaborar suas próprias normas respeitando os direitos alheios. A autonomia moral é marcada pelo respeito mútuo, em que há uma relação de igualdade e reciprocidade construída através da cooperação. Nesta etapa os pontos de vista diferentes são vistos como essenciais para o desenvolvimento intelectual e moral. É quando se faz presente a cooperação intelectual e condutas éticas, com vistas ao bem comum. As duas são indissociáveis, e são construídas, gradativamente, desde a infância até a adolescência, mas precisam de atividades que favoreçam seu desenvolvimento espontâneo, caso contrário, correm o risco de não se efetivarem. “Para educar a autonomia [...] é útil educá-la” cientificamente. [...] a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação”. (PIAGET, 1932-1994, p. 276).

### **3.3.5 Implicações Educacionais: a família, a escola e o professor no desenvolvimento da autonomia**

É de senso comum que a educação deve começar na família, mas a escola é de fundamental importância e Piaget, em seu livro **Para onde vai a educação?** (1972-2011), já apresentava reflexões sobre a Educação relacionadas ao papel da escola neste processo:

[...] a educação não é uma simples contribuição, que viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: [...] educação é uma só, e constitui um dos [...] fatores fundamentais [...] à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação social. [...]. (PIAGET, 1972-2011, p. 54).

Neste contexto, devemos ainda considerar que a escola é designada, pelas políticas públicas, a contribuir para uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A partir deste ponto, perguntamos: como os professores podem auxiliar estes alunos, para que se constituam sujeitos autônomos preparados para a vida? Piaget, em sua época (1945-1998), respondeu a esta questão, ao referir-se aos resultados dos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral e social das crianças e questionou por que a escola não aproveitava as possibilidades apresentadas por estes estudos? Ele coloca:

[...] isso depende acima de tudo do papel do professor. Ele quer desempenhar o papel de autocrata e transformar a sala em uma monarquia absoluta ou às vezes até em uma teocracia moral? Ele tem poder para tanto. Mas ele quer preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de uma disciplina interior (por oposição à submissão externa e simplesmente conformista?) Nesse caso ele precisa imbuir-se de um ideal democrático na própria escola, e não apenas em palavras e em <<aulas>>, mas na prática e na vida real da classe. (PIAGET, 1945-1998, p. 157-158, grifo do autor).

O espaço escolar recebe em seu ambiente, alunos que já trazem, em sua trajetória de vida, um desenvolvimento marcado por aprendizagens e conhecimentos adquiridos em suas ações e interações com o mundo físico e social, representados por diferentes modos de ser e de atuar. São alunos que, provavelmente, apresentam possibilidades ilimitadas de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, dos níveis mais simples aos mais complexos.

Neste contexto, entende-se que o professor tem diante de si, inúmeros desafios e oportunidades para contribuir, com seus conhecimentos e experiências, para que os alunos pensem logicamente, de forma a construir a autonomia intelectual e moral. Segundo Franco (2004, p. 54) “[...] o papel do professor não pode ser de um ‘expositor’, nem de um ‘facilitador’, mas sim de um problematizador”. Cabe ao professor promover situações de aprendizagem, que envolvam soluções de problemas, de forma que o aluno construa seu conhecimento através de ações e operações sobre o tema proposto. Piaget (1954-2014, p. 27) coloca que “O papel do mestre deve ser o de incitar à pesquisa e de fazer tomar consciência dos problemas e não o de ditar a verdade. [...] uma verdade imposta deixa de ser verdade: compreender é inventar e reinventar, [...]”.

Numa análise das condições possíveis do professor contribuir para a construção da autonomia do aluno esbarramos em alguns obstáculos. Em pesquisa realizada sobre a

epistemologia do professor, Becker, F. (2012, p. 10) constatou que “muito raramente, aparecem vislumbres de uma epistemologia crítica” e também verificou que a maioria dos professores pesquisados é movida por crenças do senso comum, ao acreditar que a aprendizagem provém do treinamento e que a ação do sujeito nada tem a ver com isto.

Ao pensarmos sobre as atribuições do professor, sob a perspectiva da Epistemologia Genética, identificamos alguns aspectos necessários ao seu preparo ou a sua formação a fim de desenvolver-se ou aprimorar-se para atuar de forma a contribuir para a formação da autonomia do aluno. Entre esses aspectos está capacidade afetiva de estabelecer vínculos de confiança e respeito mútuo com seus alunos. A confiança que será conquistada pela destreza com que lida com os conhecimentos e como os compartilha, de forma a despertar o interesse do aluno; e respeito mútuo por compartilhar seus conhecimentos e instigar o aluno a pensar, reelaborar os conteúdos para que em algum nível possa compreender o processo que envolve o aprendizado, fazendo-o sentir-se capaz e motivado a ir além.

Em sua obra **Para onde vai a Educação?** (1973-2011), Piaget coloca como uma das condições indiscutíveis para a iniciação científica do aluno, “[...] que o mestre [...] não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem-informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência [...]”. (PIAGET, 1973-2011, p. 23).

A Epistemologia Genética oferece subsídios para a compreensão de que o conhecimento está em constante construção e reconstrução. Esta premissa serve de base para inferir-se que, em sua prática, seria importante o professor oferecer tarefas que instiguem a pesquisa, com vista à ampliação do conhecimento dado. A tarefa em si é um convite à ação, que, no nível do pensamento lógico, leva à tomada de consciência e, conseqüentemente, à conceituação, isto é, à compreensão. Para Piaget compreender é conhecer. Portanto, acreditamos que cabe ao professor despertar o interesse e a curiosidade do aluno em buscar novos conhecimentos, de forma a mobilizá-los a exercitar o aprendizado; desta maneira estarão contribuindo para que os estudantes construam seus próprios pontos de vista, uma condição indispensável para a construção da autonomia.

Piaget (1945-1998), em sua época, já enfatizava que a melhor forma de educar um aluno é através de métodos ativos, contrapondo-os aos tradicionais. E sinalizava dois tipos que podem ser usados para a formação da autonomia intelectual e moral dos alunos: o método do trabalho em grupo<sup>13</sup> e o do *self-government*<sup>14</sup>. Tais métodos promovem oportunidades para o aluno pensar e coordenar diferentes pontos de vistas, ou seja, contribuem para o aluno desenvolver

<sup>13</sup> Trabalho em grupo - consiste numa organização de trabalhos em comum.

<sup>14</sup> *Self-government* - consiste em atribuir aos alunos uma parcela de responsabilidade na disciplina escolar.

seu juízo crítico perante diferentes situações. Por outro lado, são possibilidades também, do professor aprimorar-se através de trabalhos em grupo com seus pares.

Sob o ponto de vista da Epistemologia Genética, o professor tem um papel primordial, pois tem a oportunidade de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. O professor precisa ter clareza de que, para evoluir de um patamar de compreensão para outro, em um processo contínuo de adaptação ao que é novo, o aluno precisa ser instigado e desafiado a pensar. Ao compreender o processo de desenvolvimento do sujeito o professor pode buscar os métodos mais propícios, que favoreçam a formação de sujeitos autônomos, em condições de contribuir para uma sociedade melhor, mesmo que em uma esfera restrita.

No Plano de ação da UNESCO, Piaget (1951-1998) ao referir-se à reciprocidade, enfatiza que ela ocorre tanto no plano intelectual quanto moral, e salienta que:

formar um espírito de reciprocidade supõe, [...] uma educação que, desde o começo, proceda desse comportamento social, ou seja, que acostume as crianças a colaborar entre si desde as atividades mais singelas, para que se tornem capazes de cooperação nos sucessivos estágios de suas condutas sociais em geral. (PIAGET, 1951-1998, p. 246).

Aqui fazemos uma distinção entre as expressões colaboração e cooperação do ponto de vista piagetiano. O termo cooperação não é tratado pelo autor como se fosse sinônimo de colaboração. Esta última restringe-se às atividades práticas e quando se refere à cooperação o sentido é mais amplo e mais complexo. O autor aborda a cooperação “como produto de um tipo de relação social e [...] como um método de trocas sociais”. (CAMARGO; BECKER, M.L.R., 2012, p. 527).

Montagero e Maurice-Naville (1998, p. 122) apresentam uma síntese do conceito de cooperação para Piaget: “[...] a cooperação fundada na igualdade é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação”. É com esta perspectiva que utilizaremos o termo cooperação, nesta dissertação.

Apresentada a perspectiva piagetiana sobre o processo de desenvolvimento da autonomia e a importância da tomada de consciência do professor sobre este processo, apresentaremos, no próximo subcapítulo, o pensamento de Paulo Freire em relação ao professor e à construção da autonomia, de forma a termos outro ponto de vista sobre o tema.

### 3.4 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SEGUNDO PAULO FREIRE

Este subcapítulo apresenta o pensamento do educador brasileiro, Paulo Freire, que é reconhecido e referenciado no Brasil e no exterior por suas significativas contribuições para a Educação, sendo considerado o Patrono da Educação Brasileira. Além disto, entre outras homenagens, recebeu o Prêmio Educação para a Paz da UNESCO (Paris, 1986). Sua trajetória foi pautada por preocupações políticas e sociais, na busca de alternativas, que transformassem o modelo dominador e elitizante, existente na sociedade, para um modelo que oferecesse uma educação democrática e de qualidade, disponível nas escolas públicas. Suas ideias tinham como direcionamento uma educação voltada para a formação do pensamento crítico-reflexivo, por oferecer possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor.

Paulo Freire foi um educador que desenvolveu seus pressupostos teóricos, a partir de suas experiências e práticas, como professor e gestor de instituições públicas nacionais e internacionais, enquanto permaneceu exilado do Brasil. Segundo Cortella (2011), no exterior, entre outros cargos, atuou como assessor do Ministério da Educação chileno e, posteriormente, na Suíça foi professor da Universidade de Genebra.

No Brasil, entre as várias funções exercidas, foi Secretário Municipal de Educação, em São Paulo, no período de 1989 ao início de 1991. Através de ações e reflexões sobre suas práticas propôs uma pedagogia da autonomia construída, gradualmente, e registrada em suas obras, como: **Educação como Prática da Liberdade** (1967), **Pedagogia do Oprimido** (1968), **Pedagogia da Esperança** (1992) e, finalmente, **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa** (1996). Suas obras nos levam a pensar em uma autonomia sócio-política vinculada à necessidade de se compreender e atuar no contexto histórico, político e social da realidade atual.

Como integrante de cargos públicos, na área da Educação, contribuiu, na década de 90, para estabelecer diretrizes que estão presentes nas políticas públicas brasileiras, como por exemplo: a formação continuada dos professores. Sua obra é marcada por reflexões e proposições voltadas para uma escola pública de qualidade que forme pessoas autônomas, que aprendam a aprender, num processo de curiosidade permanente, que ele enfatiza como uma curiosidade epistemológica, contrária a uma curiosidade ingênua. Uma escola onde a alegria esteja presente e as relações estabelecidas sejam de afetividade e estímulo ao pensamento crítico-reflexivo e transformador do professor e do educando.

Frente aos modelos educativos de um sistema social que impõe conteúdos condizentes com interesses de dominação, Freire (1968-1981) propõe a **Pedagogia do Oprimido**, na qual

apresenta reflexões extraídas de suas práticas educativas e interativas com seus educandos, permeadas de um pensamento crítico-reflexivo do mundo social e político que desumaniza e divide o ser humano em dominador-dominado, opressor-oprimido. Também aponta a necessidade de um fazer pedagógico em que o aluno seja estimulado a pensar e a relacionar-se com o mundo de forma crítico-reflexiva, percebendo que faz parte deste mundo e que pode contribuir para sua transformação.

No prefácio da mesma obra, Fiori (FREIRE, 1968-1981, p. 3) coloca que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. O que reafirma o que Paulo Freire defende em suas obras.

A pedagogia do oprimido, como proposta educativa, possibilita a tomada de consciência em relação à realidade opressora, e, por ser educativa, incentiva à ação transformadora desta realidade. Uma realidade que aliena pela opressão, que produz medo, ignorância e acomodação. É uma pedagogia que oferece ao oprimido, que pode ser o aluno da periferia e seus familiares, um sentimento de liberdade e, ao mesmo tempo, de esperança e espírito de luta que somente a conscientização desperta.

### **3.4.1 Pedagogia do Oprimido uma Proposta Educativa para a Autonomia**

A **Pedagogia do Oprimido** (1968-1981) é uma obra de conscientização, e, por esta configuração, é, em sua essência, uma pedagogia para a autonomia. Nas páginas iniciais sinaliza o medo que oprimidos e opressores têm da liberdade, da conscientização e da consciência crítica, por considerarem um caminho para o anarquismo ou fanatismo. Muitos não têm consciência deste medo e refugiam-se no que consideram seguro. Este tipo de realidade, ainda presente em nossa sociedade, demonstra a necessidade de uma educação voltada para a formação da autonomia, pois estes medos são frutos de uma condição de opressão que inibe a busca do conhecimento e, conseqüentemente, da libertação do opressor e de si mesmo como sujeito oprimido.

Segundo Freire (1968-1981), sua proposta pedagógica de conscientização dos oprimidos não agrada a todos, pois conduz as pessoas a tomarem consciência de seu mundo e de suas possibilidades de existência e transformação, o que não é de interesse para as classes dominantes. Freire (1968-1981, p. 20) afirma que “se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”. E esta condição exige luta permanente de libertação, que só é possível através da

educação que conscientiza e permite o exercício da liberdade. Freire (1968-1981) apresenta duas concepções de educação, uma que oprime e outra que liberta: a concepção bancária e a educação problematizadora.

### **3.4.2 Concepção da Educação Bancária**

É uma concepção que se relaciona com o ensino tradicional, em que o professor é o detentor do saber. Os conteúdos são transmitidos de forma desconectada da realidade, na qual o professor fala e o aluno escuta, sem que haja uma dimensão concreta que desperte o seu interesse. Este tipo de educação é alienante porque não instiga o aluno a pensar. É baseada na memorização mecânica de informações na qual os alunos são fonte de “depósitos” de conteúdos que se somam a outros se avolumando num arquivamento aniquilante do ser. Na visão de Freire (1968-1981, p. 67), a educação “bancária” resulta em uma “cultura do silêncio”. Em que o professor é o que tem a palavra e o aluno é o que cala e acomoda-se, sem espaço para expressar-se.

Segundo Freire (1968-1981, p. 66) “nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. A concepção de educação bancária é inibidora do movimento de mudança, não oferecendo ao ser humano possibilidades de conhecimento de si e da realidade, que sendo histórica, pode ser transformada e transformadora. Na visão de Freire (1968-1981) é uma educação que serve ao meio dominante, praticada para domesticar mentes, inibindo a criatividade através de conteúdos impostos sem criticidade.

### **3.4.3 Concepção de Educação Problematizadora**

A educação problematizadora, de acordo com Freire (1968-1981, p. 78), é uma educação dialógica, na qual educador e educando dialogam e educam-se mutuamente. É uma prática que estimula a reflexão crítica sobre a realidade e que provoca novas reflexões, gerando novos desafios que instigam a novas buscas. Freire (1968-1981, p. 80) coloca que “[...] os educandos desafiados. [...] compreendem o desafio na própria ação de captá-lo [...] num plano de totalidade e não como algo petrificado, [...] por isto, cada vez mais desalienante”.

Tal concepção de educação é voltada para a formação de seres humanos que, ao refletirem sobre si, refletem situando-se no mundo do qual fazem parte. Condição que lhes

permite perceber o que não era percebido, e, neste movimento, o percebido é problematizado, desafiando a ação. É uma educação que se faz e refaz na prática. É uma concepção que reconhece que o ser humano é um ser inacabado e que vive em uma realidade histórica, portanto, inacabada e passível de transformação. Tal educação, para Freire (1968-1981), é uma educação esperançosa.

#### **3.4.4 Pedagogia Dialógica e Dialética**

Freire (1968-1981) propõe uma pedagogia dialógica e dialética. Dialógica porque o diálogo deve estar presente nas relações professor-aluno. Para o autor (1968-1981, p. 91), o diálogo “é uma exigência existencial”. E, para ser verdadeiro precisa de ação e reflexão, como movimentos geradores de transformação do mundo. Para ele, um diálogo inautêntico, é puro verbalismo, nada transforma, não é diálogo, como também, uma discussão, não é diálogo, é somente um movimento de imposições de ideias. De acordo com Freire (1968-1981), o verdadeiro diálogo requer cinco condições: 1) amor, aos homens e ao mundo; 2) humildade, contrapondo a autossuficiência, que é um obstáculo ao diálogo; 3) fé nos homens; 4) esperança, na ideia de que somos imperfeitos e estamos em eterna busca; 5) pensar crítico, que, no dizer do autor, é o contrário do pensar ingênuo.

A prática pedagógica problematizadora do diálogo, é essencial na relação professor-aluno, pois permite o aprender do educando e também do educador. No diálogo permeado por ações e reflexões o professor e aluno constroem conhecimento e ambos se transformam e transformam a realidade. É uma pedagogia dialética porque discute a contradição entre opressores e oprimidos e de como é necessário criar uma ação para solucionar esta oposição. Estes são princípios que estão presentes na proposta pedagógica de Freire.

#### **3.4.5 Autonomia – o Legado de Paulo Freire**

A pedagogia do oprimido originou-se como método de alfabetização. Um método que insistia na investigação do conhecimento do que a pessoa dispunha, a partir das palavras. Palavras levadas à problematização, reflexão e ação. Freire, ao desenvolver um método próprio de alfabetização, sistematizou um processo natural de aprender, e aprender para situar-se no mundo e transformá-lo. Sua preocupação, desde o início, era sair do formalismo da educação bancária, que ensina pelo método de memorização, sem dar significado intrínseco ao que é oferecido ao educando.

Para fugir deste modelo criou seu próprio método que ficou conhecido como método de alfabetização de adultos ou método Paulo Freire. Mas, o intuito de Freire não era só alfabetizar, era alfabetizar para conscientizar, para formar pessoas com pensamento crítico e isto ele fez a partir das palavras, insistindo na investigação do conhecimento que o sujeito dispunha. A partir das palavras extraídas dos alunos, problematizava para dar ao sujeito possibilidades de reflexão. Freire entendia que, ao investigar o significado das palavras conhecidas, contextualizando-a, explicitava o significado conforme a realidade e compreensão do educando, ao mesmo tempo em que o incitava a pensar.

A pedagogia do oprimido é marcada pelas possibilidades da pessoa aprender a dizer a sua palavra, a expressar o que pensa, o que sente e o que conhece. É uma pedagogia que tem como finalidade incluir, não excluir. A pessoa oprimida, ao dizer a sua palavra aprende a se conhecer e a se libertar. Ela deixa de dizer o que o opressor quer e aprende a construir e expressar seus próprios pontos de vista. Segundo o prefácio de Fiori, na obra de Freire (1968-1981, p. 15):

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de elaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Para o autor, a autonomia é um processo que se constrói pelas tomadas de consciência em relação às condições de se estar e atuar no mundo, e que resultam em conscientização, autovalorização, consciência de poder ser mais, de esperança e ação para a construção do inédito viável. É um percurso para a consciência autônoma.

Freire continuou seu percurso como educador e, nesta trajetória, construiu um legado de ensinamentos que culminou na pedagogia da autonomia, que tem servido de base para a formação de muitos educadores progressistas, ou seja, aqueles que assumem o papel social e político de contribuir para uma educação que forme seres humanos com pensamento crítico-reflexivo, mas, acima de tudo, que respeitem os ideais de liberdade coletiva em convivência pacífica e amorosa.

### **3.4.6 O Papel do Professor e o Desenvolvimento da Autonomia**

Freitas, A. L. (2004, p. 17, grifo da autora), ao referir-se à atuação de Freire, na década de 90, ressalta que foi um período em que o educador, abordou temas sobre “a prática da *concepção problematizadora e libertadora da educação* [...] no espaço formal da escola

pública, bem como à *reinvenção* da escola na perspectiva de sua qualidade democrática”. Ainda, segundo esta mesma autora, Freire, neste período, passou a dar ênfase à formação permanente do professor como uma condição necessária à prática docente.

Na obra **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**, suas primeiras palavras dizem respeito à formação docente, e é nesta direção que esta obra é dirigida. Logo no início, Freire (1996-2011, p. 15) coloca que sua intenção é refletir sobre a formação docente e “a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”. Segue suas reflexões enfatizando a responsabilidade ética do educador, referindo-se a uma ética universal do ser humano em que assume os pontos de vista próprios, mas que respeita outros que são diferentes dos seus. Uma ética em que se sabe da discriminação de raça, gênero e de classe, e que, na prática educativa, o professor não pode calar e nem deixar de ser verdadeiro. Para alcançar o objetivo de ser ético e verdadeiro o professor deve preparar-se:

[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar. (FREIRE, 1996-2011, p. 18).

Freire (1996-2011, p. 23), em sua análise sobre os saberes indispensáveis à prática docente crítica reflexiva, refere-se ao professor progressista e ao professor convencional e coloca que há diferenças entre o fazer pedagógico de um e o de outro, mas, ao mesmo tempo, há saberes necessários aos dois, querendo dizer com isto, que o que propõe na pedagogia da autonomia pode ser útil também ao professor convencional. Chama a atenção para a necessidade de reflexão crítica sobre a relação teoria e prática para que a fala do professor não se torne puro verbalismo ou ativismo, posturas que nada têm de reflexivas.

Ao referir-se ao professor progressista e ao professor convencional, Freire nos fez refletir sobre os papéis sociais que são definidos socialmente. O uso da reflexão crítica, proposta por ele contribui para a representação de um papel, de forma criativa e transformadora, porque requer conexão com a realidade, apoiada por uma visão do “inédito viável”, expressão usada por Freire para referir-se ao futuro que pode ser construído em suas múltiplas possibilidades. Por outro lado, a falta desta reflexão leva à representação de papéis estereotipados, como, por exemplo, o professor que pratica a educação bancária, tradicional, desconectada da realidade do aluno. No seu entender, este professor considera que faz parte de seu papel transmitir informação. Feito isto, entende que cumpriu o seu papel.

Na **Pedagogia da Autonomia**, Freire (1996-2011, p. 24), expressa a preocupação de “alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista [...] que [...] devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. E chama a atenção para a importância de que estes conteúdos sejam claramente compreendidos. E destaca que é necessária a reflexão crítica sobre a prática.

Freire (1996-2011), ao referir-se à importância do papel do educador, ressalta que faz parte de suas atribuições, contribuir para que o aluno aprenda a pensar certo. Isto implica, primeiramente, em que o professor aprenda a pensar certo. Pensar certo não significa estar sempre certo. Conforme, Freire (1996-2011, p. 29) “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”. E um caminho necessário para o professor pensar certo é ser ético e procurar conhecer o conhecimento já existente e, ao mesmo tempo, estar aberto a novas possibilidades de produção de novidades.

Ao referir-se ao bom professor, Freire (1996-2011, p. 83-84) afirma que é aquele que instiga a curiosidade epistemológica do aluno, e justifica colocando que a curiosidade é que “faz perguntar, conhecer, atuar, [...], reconhecer”. Esta forma de atuar do professor é, segundo o pesquisador, uma das condições fundamentais para a prática educativo-crítica.

A **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa** (1996-2011) é apresentada como norteadora da prática docente, mas, ao mesmo tempo, instiga a refletir sobre o fazer pedagógico. Na apresentação dos saberes necessários ao professor, Freire (1996-2011) usa a palavra “exige” em todos os pressupostos que apresenta e esclarece que é necessário que os formandos compreendam estes saberes da forma mais lúcida possível. A apresentação dos saberes é feita por tópicos, o que facilita a aproximação com os temas abordados. Freire salienta que alguns dos temas apresentados já foram discutidos em outras obras. Mas, a sistematização das ideias apresentadas na obra **Pedagogia da Autonomia**, forma um corpo de conhecimento crítico e organizado para a formação e para a prática educativa. Assim, oferece subsídios para formação docente e para a discussão sobre o papel do professor.

### 3.4.7 Alguns Saberes Necessários à Prática Educativa

- **Ensinar exige rigorosidade metódica** – neste item destaca-se o dever do professor em “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 1996-2011, p. 28).
- **Ensinar exige pesquisa** – é neste caminho que o professor conhece o que ainda não conhece e passa para outro patamar que lhe permite novas produções. “[...] pesquiso

para conhecer o que ainda não conheço e comunicar [...] a novidade”. (FREIRE, 1996-2011, p. 31).

- **Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos** – ensinar a partir da realidade do educando, problematizando. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. (FREIRE, 1996-2011, p. 32).
- **Ensinar exige criticidade** – a criticidade é o meio para a superação da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas [...] da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica”. (FREIRE, 1996-2011, p. 33).
- **Ensinar exige estética e ética** – a prática educativa deve trazer sempre o sentido ético no fazer e estético no formar. “[...] se se respeita a natureza do ser humano, os ensinamentos dos conteúdos não podem dar-se alheios à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. (FREIRE, 1996-2011, p. 34).
- **Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo** – é necessário ter coerência entre o dizer e o fazer. “Não é possível ao professor que pensa certo mas, ao mesmo tempo pergunta ao aluno: sabe com quem está falando?”. (FREIRE, 1996-2011, p. 36).
- **Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática** – pensar como fazer e fazer e pensar faz parte do pensar certo. “[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz assuma que o pensar certo [...] que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (FREIRE, 1996-2011, p. 39).
- **Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado** – a consciência de ser condicionado me permite saber que posso ir além. “[...] o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele”. (FREIRE, 1996-2011, p. 53).
- **Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando** – é necessário ter coerência com este saber – “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996-2011, p. 58).
- **Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo** – a escola é um espaço de decisões e de opções, portanto, de

posicionamentos. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão.” (FREIRE, 1996-2011, p. 100).

Entre outros saberes trazidos na **Pedagogia da Autonomia**, Freire (1996-2011, p. 138) apresenta, no final da obra, que “ensinar exige querer bem aos educandos” e explica que não é uma obrigatoriedade, mas um estar aberto ao querer bem, considera que a afetividade está ligada à cognição e que o rigor metódico não é inconciliável com a alegria. Freire (1996-2011, p. 139-140) defende a ideia de que:

[...] não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

### 3.5 CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA — APROXIMAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DE PIAGET E FREIRE

Para realizarmos esta aproximação, inicialmente, retomaremos, resumidamente, as contribuições mais relevantes de cada um deles, já presentes nos dois últimos subcapítulos.

Piaget demonstrou que a construção da autonomia está vinculada ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, e que estas formas de desenvolvimento são indissociáveis e se dão através das trocas interindividuais e sociais, e, principalmente, das ações próprias e da coordenação destas ações sobre o meio físico e social. Estas condições são necessárias para que se alcance níveis mais elevados de uma autonomia intelectual e moral, na qual o sujeito é capaz de sustentar seus próprios pontos de vista, sem submeter-se a pressões exteriores.

Na escala de desenvolvimento moral, o autor destaca três etapas: a **anomia** que inicia na primeira infância, caracterizada pelo egocentrismo e ausência de normas, na qual a criança vive centrada em si mesma, por ser incapaz de refletir sobre suas ações; e, por conseguinte, sem condições de estabelecer relações de reciprocidade; a **heteronomia**, uma etapa em que a criança se defronta com as normas estabelecidas pelos mais velhos, em uma relação unilateral, na qual obedece seja por amor, por temor, ou ambos, pois um aspecto marcante desta relação é a desigualdade e a coação. Esta fase tende a evoluir se as experiências de vida contribuírem para o estabelecimento de relações entre iguais em que o respeito mútuo e a cooperação sejam valores internalizados e presentes no juízo moral dos sujeitos, caso contrário, mesmo no adulto, as relações permanecerão predominantemente heterônomas; e a **autonomia** dentro de uma

perspectiva psicogenética, implica em uma constante construção e reconstrução. No patamar das operações formais, o indivíduo já dispõe de estruturas cognitivas condizentes com uma hierarquia de valores morais que lhe permitem um pensamento crítico-reflexivo.

Estas etapas de desenvolvimento moral apresentadas por Piaget, como já visto, são indissociáveis da cognição e da afetividade, o que significa dizer que quanto mais estruturas mentais o sujeito desenvolve, e quanto mais suas relações se baseiam no respeito mútuo, mais preparado o sujeito está para coordenar diferentes pontos de vista e defender os que expressam sua escala de valores, ao mesmo tempo em que descentra-se e tem condições de avaliar o bem comum. Porém, seu avanço para tais níveis depende de quatro fatores: da maturação biológica, experiência (física e lógico matemática), transmissão social e equilíbrio.

No que diz respeito a Paulo Freire, sua proposta epistemológica foi construída através da práxis, em sua trajetória como educador, e fica evidente, sua preocupação desde o início, com a formação de sujeitos autônomos que possam interagir com o mundo de forma consciente. Na sua obra clássica, **Pedagogia do Oprimido**, expressa sua visão sobre o tipo de relação que se estabelece entre as classes sociais, nas quais, uma tem poder sobre a outra, em que em uma está o dominador, e na outra, está o dominado. Uma saída que Paulo Freire oferece para uma transformação desta condição, estabelecida pelas classes dominantes, é a formação de sujeitos autônomos. Um dos pilares para a construção da autonomia, do ponto de vista de Freire, é que o sujeito tome consciência de suas reais condições de sujeito, ou seja, que passe a pensar sobre sua própria condição de existência, e que, ao tomar consciência, seja capaz de buscar transformá-la, sendo sujeito ativo no processo da própria história e da sociedade. O autor coloca que “os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”. (FREIRE, 1968-1981 p. 119, grifo do autor).

Ao estudarmos autonomia sob a perspectiva teórica de Piaget e Paulo Freire, identificamos pontos de vista dos dois autores que se aproximam, embora com abordagens diferentes. Para ambos a autonomia se constrói pela ação e reflexão e é um processo contínuo que exige esforço e participação social. Ela só se manifesta através das relações que se estabelecem socialmente. Portanto, os dois também concordam que a escola, como espaço social e educativo, é um ambiente propício para a formação do sujeito autônomo, sendo de fundamental importância o seu papel, e, em especial, do professor neste percurso.

Outro fator que aproxima o pensamento dos dois autores é a ênfase que dão à importância das relações de equidade entre diferentes sujeitos, como premissa básica para que aconteçam condutas autônomas. Em contraposição à construção da autonomia, os dois

referem-se às relações que são estabelecidas de forma desigual. No dizer de Freire, as relações desiguais criam a condição de sujeito opressor e de oprimido, e, nestas condições, não há autonomia. Para Piaget, as relações desiguais implicam, muitas vezes, em uma moral heterônoma na vivência de relações unilaterais de coação. E embora a heteronomia faça parte do desenvolvimento a questão é seu predomínio duradouro. Os dois autores defendem que o sujeito, em tal conjuntura, obedece por medo e não por respeito.

A mudança se dá, segundo Freire, quando o sujeito começa a perceber e compreender as possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor. Aqui também há uma aproximação do pensamento dos dois autores, pois ambos se referem à tomada de consciência como condição necessária para a percepção e compreensão de si mesmo e do mundo. É abordada pelos dois autores como um processo gradual que leva à compreensão e, conseqüentemente, ao conhecimento. No olhar piagetiano é um processo que leva a conceituação, e é nesta direção que conduz suas pesquisas. No dizer freireano, a tomada de consciência conduz a uma maior conscientização do modo de estar no mundo e suas implicações, e possíveis mudanças. Ao relacionarem a tomada de consciência com o tema autonomia, demonstram que ela representa o mecanismo necessário para que o sujeito construa seus próprios pontos de vista para que possa atuar no mundo de maneira autônoma.

Na concepção de Piaget e Freire, tais sujeitos estarão aptos a transformarem a si próprios, adotando condutas éticas, como também, a participarem ativamente na transformação da sociedade, rumo a um mundo democrático, justo e igualitário, no qual a paz seja uma meta a ser alcançada. Neste contexto, propõem uma educação para a liberdade. Uma educação na qual o diálogo esteja presente e que a troca de diferentes pontos de vista seja estimulada, em um ambiente de cooperação cognitiva e moral, que desperte a curiosidade e interesse em aprender. Os dois associam a autonomia à capacidade de pensar criticamente e ter princípios e valores que levem ao bem comum.

Piaget dá destaque à ideia de processo de construção de estruturas permanentes, mas flexíveis, que permitem múltiplas possibilidades de desenvolvimento e transformação do sujeito e do meio, através de novas formas de pensar. Freire refere-se ao inacabamento, como algo que exige escolhas que levam a transformações em movimento permanente, construindo história de vida, de ideias, de cultura e de sociedade. Os dois salientam a importância da disciplina para o estudo, a cientificidade, a curiosidade em aprender mais. Estas características estão presentes no pesquisador, e, por isto, defendem que o professor precisa ser um pesquisador, assim como o aluno precisa ser orientado para a busca do conhecimento através da pesquisa para construir seus pontos de vista.

Destacamos no pensamento dos dois autores os seguintes pontos que se complementam: Piaget, em suas pesquisas, desenvolveu a epistemologia genética, e oferece com seus achados, conhecimentos que permitem uma compreensão de como se desenvolve a inteligência, a afetividade e a moral autônoma; Freire, por outro lado, nos oferece possibilidades de desenvolvimento de um olhar mais politizado para o mundo, no qual as desigualdades sociais ficam expostas, o que incita à problematização e à ação, que possam ser transformadoras desta realidade.

Ao argumentar sobre as condições de uma educação para a liberdade, Piaget (1945-1998, p. 154), coloca que “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”. Ao falar sobre a educação libertadora Freire (1968-1981, p. 94) afirma que “a educação que se impõe aos que [...] se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”. O autor propõe uma educação em que o educando seja estimulado a problematizar e refletir criticamente em uma relação dialógica educador-educando, em que, através de um diálogo consistente, haja aprendizado mútuo. Em síntese, o pensamento que os dois autores apresentam, em relação ao tema se complementa e pode servir de referência para a compreensão dos processos que envolvem a Educação para a autonomia.

#### 4 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

A partir do referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores, apresentamos as proposições que direcionaram a metodologia e as análises desta pesquisa:

- **o professor que tem consciência política da função social do seu trabalho e teve acesso a conhecimentos teóricos e reflexões sobre as práticas relacionadas à construção da autonomia apresenta mais possibilidades para contribuir e intervir para a formação intelectual, moral e sócio-política do educando.**
- o professor que demonstra interesse e comprometimento em contribuir na construção da autonomia de seus alunos estabelece relações de afetividade com e entre eles para que este processo seja facilitado;
- o aluno que convive em uma sala de aula em que o professor promove relações de afetividade, pautadas no respeito mútuo e na cooperação, em situações de trocas sociais tenderá a apresentar condutas condizentes com tais princípios.

## **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao realizarmos uma investigação científica é necessário o uso de uma metodologia que seja condizente com os objetivos a serem alcançados. Assim, retomamos o problema e os objetivos desta pesquisa e, posteriormente, apresentamos os demais aspectos relacionados ao percurso metodológico desta investigação.

### **5.1 PROBLEMA DE PESQUISA**

Existem professores que não assumem a atribuição de contribuir na construção da autonomia intelectual, moral e sócio-política do aluno, seja por despreparo, seja por desinteresse, ou por não considerar ser sua responsabilidade.

#### **5.1.1 Questão da pesquisa**

*Como professores compreendem o que seja autonomia e o que pensam a respeito da atribuição docente em contribuir na construção da autonomia intelectual, moral e sócio-política do aluno?*

### **5.2 OBJETIVOS**

Ao considerarmos a delimitação necessária a uma investigação científica optamos por realizar a pesquisa em escolas públicas estaduais que atendem a alunos do Ensino Fundamental. Estas escolas estão inseridas no Programa Trajetórias Criativas, que apresenta em sua proposta pedagógica o desenvolvimento da autonomia do professor e do aluno.

#### **5.2.1 Objetivo Geral**

Investigar como os professores de Ensino Fundamental, inseridos no Programa Trajetórias Criativas, compreendem o que seja autonomia e o que pensam a respeito da responsabilidade docente em contribuir na construção da autonomia do aluno.

### 5.2.2 Objetivos Específicos

- Averiguar se na formação docente, inicial e continuada, foi abordada a atribuição do professor em contribuir na construção da autonomia de seus alunos.
- Identificar o que favorece ao professor assumir como atribuição sua, ou não, a de contribuir para a construção da autonomia do aluno (seu percurso de formação profissional, a legislação vigente, referenciais da escola em que trabalha ou outros fatores).
- Verificar, se na avaliação dos alunos, há referências à condutas relacionadas ao respeito mútuo, à afetividade, à cooperação e à postura crítica-reflexiva, tendo em vista a relevância destas condutas na construção da autonomia.
- Averiguar a relação que o professor faz entre teoria e prática acerca do tema autonomia, se contempla, e de que forma contempla influências teóricas de Piaget e/ou Freire.

### 5.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa exploratória de estudo de caso. A escolha do método baseou-se nas afirmações de Yin (2016, p. 22) de que os estudos de caso permitem generalizações analíticas às proposições e não generalizações às populações ou universos. Tais generalizações servem para expandir e generalizar teorias, e foi com o propósito de generalização que apresentamos as proposições, desenvolvidas a partir da fundamentação teórica e que serviram para orientar a coleta e análise dos dados.

Este autor argumenta, ainda, que “é um método que procura investigar o “como” de um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real”. (YIN, 2015, p. 2). Como já mencionado, o objetivo geral está alinhado a esta ideia. A escolha do estudo de caso, também teve como base a defesa de Alves *et al.* (2008, p. 3), de que tal método reúne “um conjunto de dados, pelos quais se descreve uma parte ou a totalidade de um processo social”. Portanto o consideramos um método adequado para esta investigação.

Optou-se por um estudo de casos múltiplos, pela lógica da replicação, que conforme Yin (2015) é comparável à investigação de diferentes experimentos. Uma lógica vinculada à concepção da replicação, nestes casos múltiplos, é o reflexo de algum interesse teórico, como é o caso desta pesquisa, que buscou resultados que confirmassem ou rejeitassem as proposições

teóricas. O autor ainda destaca que o estudo de casos múltiplos é interessante por apresentar resultados mais convincentes.

A pesquisa foi realizada em duas escolas integrantes do PTC. Nela cada "caso" refere-se a cada um dos professores participantes do estudo. E investigar a concepção dos professores sobre autonomia, vinculada a uma formação continuada dentro de um Programa de Extensão, como o PTC parece relevante para o momento atual da Educação em que novas propostas ameaçam a autonomia das escolas, do professor e dos estudantes.

Como instrumentos de investigação utilizamos a observação, apoiada por um diário de campo, leitura de documentos, que inclui o Projeto Político Pedagógico da escola e registros relacionados ao PTC; e entrevistas semiestruturadas, inspiradas no Método Clínico desenvolvido por Piaget em suas pesquisas com crianças e adolescentes, mas que também tem sido aplicado em diferentes pesquisas com adultos. O Método Clínico, segundo Delval (2002) foi desenvolvido “[...] para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”. (DELVAL, 2002, p. 67).

### **5.3.1 Contexto da Pesquisa**

O contexto escolhido para esta pesquisa foi o PTC através de duas escolas públicas estaduais da região metropolitana de Porto Alegre, integrantes do programa, que conta com uma coordenação geral do Colégio de Aplicação da UFRGS e um coordenador,<sup>15</sup> em cada uma das escolas, que também atua como professor. Além disto, o programa funciona em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Inicialmente, o planejamento da pesquisa previa a realização somente em uma escola, mas, posteriormente, incluímos mais uma. As escolas pesquisadas foram indicadas pela coordenação geral do PTC do Colégio de Aplicação da UFRGS, após discutirmos os critérios de escolha. Inicialmente, nossa solicitação foi para que a escola fosse de fácil acesso, mas, ao dialogar com a coordenação geral, consideramos suas sugestões favoráveis ao andamento da pesquisa. Adotamos como critério, a escola estar como integrante do programa desde o início de sua implantação, ainda como projeto, e contar tanto com professores desde esse começo quanto outros com até menos de um ano no programa. Na ocasião, novembro de 2018, dezesseis escolas estavam integradas ao PTC.

---

<sup>15</sup> Para facilitar o registro e preservar o sigilo dos professores pesquisados utilizamos a denominação coordenador e professor, independente de gênero.

Após contato com o coordenador do PTC, de uma das escolas indicadas, que aceitou participar da pesquisa, foi marcada a primeira visita para apresentação da proposta de investigação. Na ocasião foi comunicado à pesquisadora que o colégio contava, no momento, com quatro professores integrantes do programa. Como houve uma boa receptividade ao convite, mantivemos o interesse em realizar a pesquisa nesta escola, e houve o aceite dos quatro- professores. Tomada esta decisão, tínhamos um problema a resolver, pois a metodologia escolhida pedia que entrevistássemos aproximadamente dez professores. A solução encontrada, após diálogo com a coordenação geral do PTC, foi a inclusão de mais uma escola, o que nos permitiu atingir o número adequado de professores participantes para esta pesquisa.

Convém destacar que as duas escolas escolhidas e que acolheram o convite para participar desta pesquisa apresentam características próprias específicas, e se adaptam ao PTC de acordo com tais características. Serão descritas como Escola 1 e Escola 2 e consideradas, vinculadas ao PTC, como contexto dos casos múltiplos que são os professores participantes da pesquisa. Assim sendo, os professores serão identificados como P1, P2, e assim sucessivamente, sem que necessariamente apareçam vinculados às respectivas escolas em que trabalham.

#### 5.3.1.1 Escola 1

O primeiro contato com a escola foi com o coordenador (a) do PTC, através de telefone, que marcou o dia da primeira visita, ainda na mesma semana, no início do mês de abril de 2019. A demora em iniciar a pesquisa foi decorrente da dificuldade em se definir qual escola pesquisar, pois algumas já haviam sido pesquisadas e era preciso verificar a sua disponibilidade. A pesquisa terminou no início de julho, devido alguns contratemplos: um professor adoeceu e a entrevista precisou ser desmarcada duas vezes; e ocorreu uma greve com interrupção das aulas por alguns dias. Naquela mesma ocasião, os professores tiveram sua carga horária em sala de aula aumentada, o que exigiu uma reestruturação no planejamento de suas atividades que reduziu sua disponibilidade.

Antes eles tinham 40 horas de trabalho, distribuídos em 20 horas em sala de aula e 20 horas para planejamento, reuniões e outras atividades, como era a proposta do PTC. Atualmente, eles precisam cumprir 32 horas em sala de aula.

No início da pesquisa, o PTC, nesta escola, contava com quatro professores. Posteriormente, mais um passou a integrar o programa. Eles dão aulas em quatro turmas, cada

uma com vinte e cinco alunos, perfazendo um total de 100 alunos, das quais duas turmas são da TC1, – sigla referente ao Trajetórias Criativas – de alunos iniciantes no programa, e duas turmas são do TC2 com alunos participantes de anos anteriores. As turmas TC1 são identificadas como TC1.1, na qual têm alunos que vieram da 6ª série, e TC1.2, de alunos que vieram da 7ª série. Após o primeiro ano, os alunos da TC1, que não conseguem passar direto para o ensino médio, são transferidos para a TC2. Os que não vão para o ensino médio podem passar para uma das séries seguintes, ainda no ensino fundamental, conforme avaliação da equipe de professores. Se os estudantes já estiverem há três anos no PTC e não alcançarem nenhuma progressão, saem e retornam para a série em que entraram no programa porque não atingiram os objetivos propostos.

A avaliação dos alunos é realizada trimestralmente. Os professores fazem uma avaliação em suas disciplinas, através de provas escritas. Têm o que chamam de “provão” que inclui todas as disciplinas. E têm, também, o trabalho individual de pesquisa decorrente da iniciação científica, que consiste na apresentação, em sala de aula, dos resultados obtidos na pesquisa, e, finalmente, uma outra prova que é realizada por todos os professores, que visa avaliar o aluno em seu desenvolvimento mais pleno. Para esta etapa utilizam como referência um formulário que denominam de Parecer Descritivo. Este formulário foi construído pelos professores da Escola 1, sendo um recurso específico desta escola e nele constam como aspectos a avaliar: organização do material, atenção e concentração, assiduidade, interesse, participação, responsabilidade, convivência, domínio dos conteúdos, capacidade de concentração oral, capacidade de expressão escrita, capacidade de expressão corporal e autonomia.

Nesta escola, os alunos do PTC podem usufruir das estruturas oferecidas para todos no colégio. Há sala ampla para projeção de filmes, pátio externo, refeitório e sala de informática com quinze computadores. Os professores do PTC contam com uma sala para uso do programa, com uma mesa com espaço para toda a equipe, armários, embora não suficientes para armazenar todo o material didático e quatro computadores, que são usados por eles e pelos alunos para trabalhos escolares. A verba recebida, via Secretaria da Educação do Estado, é disponibilizada pela tesoureira da escola, mas é administrada pela equipe de professores do PTC, que a utilizam para aquisição de recursos materiais e realização de atividades educativas externas.

As salas de aula estão localizadas em uma ala que fica separada da maioria das outras alas da escola. Nos intervalos de atividades com os alunos, a sala do PTC permanece aberta e há um fluxo de alunos entrando para falar com os professores. Nesta escola, apesar do número reduzido de docentes, a receptividade para a realização desta pesquisa permitiu a observação

de várias ocorrências, e conversas informais que enriqueceram os dados colhidos e que serão apresentados no registro das observações.

#### 5.3.1.2 Escola 2

O primeiro contato com a Escola 2 foi com o coordenador do PTC, que estava em processo de desligamento do programa e, na ocasião, a professora que lhe substituiu, ainda não havia assumido a função. Em novo contato, apesar da nova coordenadora não ter assumido, foi apresentada a proposta da pesquisa, e houve seu compromisso de repassar para a diretoria a proposta e o convite para a realização da investigação nesta escola. Ficou combinado que seria marcada uma reunião com a diretoria e os professores do PTC para a apresentação dos detalhes da pesquisa, bem como o convite para os professores participarem espontaneamente.

A reunião foi marcada, uma semana depois. Nesta ocasião fomos apresentadas à nova coordenadora do PTC. Estiveram presentes o diretor da escola, a vice-diretora e nove professores do PTC. A proposta foi aceita pela diretoria e cinco professores aceitaram participar da pesquisa. O sexto professor foi contatado, posteriormente, e aceitou participar.

A Escola 2 tem dez professores integrantes do programa, que se dedicam a ele 20 horas por semana e, nos demais horários, assumem turmas fora do programa nesta ou em outra escola. Nesta escola o PTC tem duas turmas de alunos, TC1 e TC2, com um total de 50 alunos, os quais estão distribuídos 25 em cada turma e utilizam o mesmo critério da Escola 1, TC1 com alunos iniciantes no programa, e TC2 com alunos que estão há mais de um ano. O critério para ingresso no programa é o número de repetência em uma mesma série e a idade.

Diferente da Escola 1, essa escola não dispõe de sala de professores exclusiva para o PTC. Usam a sala de reuniões de professores e a Biblioteca para algumas atividades com os alunos. Já tiveram problemas com roubo e guardam os materiais em armários nas salas da diretoria. A diretoria e supervisão da escola acompanham diretamente as atividades do PTC e também organizam a agenda de planejamento das reuniões.

A verba é recebida via Secretaria da Educação do Estado e é administrada pela coordenadora do PTC juntamente com a direção e supervisão da escola. A verba é destinada às atividades externas de saídas de estudo para proporcionar vivências fora do ambiente escolar. Este ano as visitas foram à Morada dos Bugios, Zoológico de Sapucaia do Sul e o Flona (Floresta Nacional de São Francisco de Paula). As avaliações dos alunos são constantes, realizada por todos os professores, mas não dispõem de nenhum instrumento específico para isso. Segundo o coordenador do PTC, na programação da escola nada é padrão, tudo é elaborado

conforme a necessidade dos educandos. Colocou também que o laboratório de informática é o carro chefe do programa, utilizado, principalmente, na disciplina de Iniciação Científica. A estrutura da escola em termos de espaço é restrita. Não há muitas áreas livres para circulação dos alunos.

Nesta escola as turmas do PTC só funcionam no horário da manhã e, como já foi dito, na parte da tarde os professores atuam em outras turmas fora do PTC, ou em outra escola, o que dificultou o agendamento das entrevistas.

### 5.3.2 Participantes

Os participantes deste estudo são professores do Ensino Fundamental que estão inseridos no PTC. Foram entrevistados onze professores. Havíamos planejado dez participantes, mas antes de concluirmos a etapa de entrevistas, mais um professor integrou o grupo docente de uma das Escolas e, ao ser convidado, aceitou participar da pesquisa. No total entrevistamos onze professores dos quais apresentamos no quadro 5 o período em que estão na docência e o período em que estão no PTC. Este número foi considerado satisfatório, tendo em vista que, segundo Delval (2002), dez sujeitos podem ser suficientes na utilização do método clínico para um determinado estudo. O ajuste do número necessário se faz pelo critério de saturação, isto é, quando observa-se que as respostas começam a repetir-se.

Quadro 5 - Professores Pesquisados

Professor	Graduação	Pós-Graduação	Tempo na Docência	Tempo no PTC
P1	licenciatura	especialização	20 anos	7 anos
P2	licenciatura	-	7 anos	7 anos
P3	licenciatura	-	8 anos	5 anos
P4	licenciatura	especialização	7 anos	7 anos
P5	licenciatura	especialização	6 anos	6 anos - 1 mês na E1
P6	bacharelado	-	20 anos	5 anos
P 7	licenciatura	-	5 anos	3 meses
P8	licenciatura	especialização	24 anos	2 anos (saiu) Retorno: início de 2019
P9	licenciatura	especialização	7 anos	7 anos
P10	licenciatura	especialização	17 anos	7 anos
P11	Licenciatura	-	10 anos	5 anos

Fonte: elaborado pela autora.

### 5.3.3 Autorização e Cuidados Éticos

De acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2016), o trabalho de pesquisa com sujeitos humanos deve obedecer a uma

série de normas éticas, entre as quais, precisam concordar em participar, não sofrer nenhum tipo de pressão, bem como não lhes causar danos.

No contato inicial com a diretoria e professores do PTC, das escolas, apresentamos a proposta e convite aos professores que puderam optar por participar ou não da pesquisa. Fornecemos informações sobre as etapas previstas, tais como: acesso a documentos vinculados ao PTC e ao Projeto Político Pedagógico; observações de aulas, dos professores que aderissem à pesquisa; e entrevista individual com estes professores. Além destas informações, fizemos referência aos cuidados éticos que constavam no Termo de Autorização Institucional<sup>16</sup>, para ser assinado pela diretoria da escola, e o Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) (Apêndice A), para ser lido e assinado pelos professores que participariam da pesquisa. Foi assegurado ao professor participar ou não da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Por fim, explicamos que as observações seriam registradas em um diário de campo, que as entrevistas seriam gravadas e transcritas, para posterior análise dos dados coletados, e que preservaríamos o sigilo da identidade dos entrevistados substituindo seus nomes por códigos. Após o aceite do diretor da escola e dos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, fizemos o agendamento das observações em sala de aula e das entrevistas. Após as transcrições das entrevistas, estas foram enviadas aos participantes que manifestaram interesse em recebê-las.

#### **5.3.4 Instrumentos**

Como instrumentos para esta investigação utilizamos um diário de campo para registro das observações do local e das aulas e um roteiro para a entrevista semiestruturada.

##### **5.3.4.1 Observação**

Conforme Yin (2015, p. 117), “uma abordagem razoável é corroborar os dados da entrevista com informações de outras fontes”, o que se comprovou com a observação em sala de aula, que foi incluída na pesquisa para que, através dela, se obtivesse alguns subsídios referentes às trocas sociais, para identificar se nelas estão presentes o respeito mútuo, a afetividade, a cooperação e o pensamento crítico-reflexivo, e, também, para coletar informações

---

<sup>16</sup> Os Termos de Autorização Institucional e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontram-se nos apêndices desta dissertação.

que pudessem ser usadas durante as entrevistas. Em uma situação que envolva trabalho-tarefa “vale observar a relação íntima entre pensamentos e sentimentos e verificar que os indivíduos e o grupo, como um todo, operam nos níveis de tarefa e emocional simultaneamente”. (MOSCOVICI, 2009, p. 177). Através da observação é possível perceber as ações e condutas que permeiam as relações em sala de aula.

#### 5.3.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi baseada no Método Clínico, desenvolvido por Piaget como referência e orientação para a realização das entrevistas por ser um método que se alinha aos propósitos desta investigação. Os procedimentos do método servem de inspiração para a estruturação e realização das entrevistas, de forma a facilitar o atingimento dos objetivos. É indicado preparar-se um roteiro básico de perguntas para dar prosseguimento à entrevista, mas conduzi-la de acordo com o que o sujeito fala. Tal modelo de entrevista orienta o uso de contra argumentações para seguir o pensamento do entrevistado, mas permanece centrado nos objetivos da pesquisa. A seguir, apresentamos o roteiro básico da entrevista com questões que foram colocadas para todos os professores, respeitando a flexibilidade a partir das respostas de cada participante. O Quadro 6 apresenta o Roteiro de Entrevista com Professores.

Quadro 6 – Roteiro de Entrevista com Professores

Código do Participante:	
Idade:	
Tempo de docência:	Início de inserção no Projeto TC:
Cursos de Formação na Educação (ano)	
Outros Cursos (ano)	
<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
Aproximação com o entrevistado	Neste primeiro momento agradecemos o aceite ao convite para participar da pesquisa e reafirmamos o sigilo dos dados.
1. Identificar o que favorece o professor assumir como atribuição sua, ou não, a de contribuir para a construção da autonomia do aluno (seu percurso de formação profissional, a legislação vigente, referenciais da escola em que trabalha ou outros fatores).	1) Me fale sobre os motivos que o levaram a ser professor? Como foi esta trajetória? 2) Como foi a adesão ao Programa Trajetórias Criativas? Por que aderiu? Desde quando está no programa? 3) Em que contribuiu o programa TC em sua prática docente? Dê exemplo a partir destas práticas? Quais as dificuldades que encontra para a execução do programa? 4) O que você pensa sobre a legislação na área da Educação? As leis vigentes interferem no seu trabalho? Ou não lhe afetam? 5) Em relação ao PPP da escola, o que você tem a dizer a respeito? Tem alguma relação com o Programa TC?

<p>2. Investigar o que os professores pensam a respeito da responsabilidade docente em contribuir na construção da autonomia do aluno.</p>	<p>6) Como professor(a) o que considera que sejam suas responsabilidades em relação ao aluno?  7) Como você define seu papel como professor diante das diversas mudanças que vêm ocorrendo no meio social, político e educacional?  8) Eu estava conversando com outro professor do ensino fundamental e ele me disse que desenvolver a autonomia moral é atribuição da família e que o professor deve ensinar a matéria, pois já tem muitas coisas para se preocupar. Você concorda? Este pensamento sempre foi assim? Ou mudou após a inserção no programa TC?</p>
<p>3. Investigar se o professor apresenta referenciais teóricos e práticos acerca do tema autonomia e se há influências teóricas de Piaget e/ou Paulo Freire.</p>	<p>9) Em que você se apoia para fazer o planejamento de suas aulas?  10) Quando você trabalha com um convidado para participar da aula o que considera para estas escolhas?  11) Há um direcionamento teórico e prático da escola ou do programa TC? Se há, qual é?  12) Apesar do direcionamento teórico (se houver), há outras teorias que fundamentam suas práticas. Se há quais são?  13) Em que as teorias lhe ajudam?  14) Além de trabalhar conteúdos, o que você considera importante desenvolver junto aos alunos?</p>
<p>4. Averiguar se na formação docente, inicial e continuada, foi abordada a atribuição do professor em contribuir na construção da autonomia de seus alunos.</p>	<p>15) De modo geral, há muitas referências (na legislação, em sites, blogs) ao papel do professor relacionado à formação da autonomia do aluno. O que você pensa sobre isso? Na sua formação para professor como foi abordada esta questão? E como foi no programa TC?</p>
<p>5. Verificar como professores do programa TC compreendem a autonomia.</p>	<p>16) De modo geral, há muitas referências na legislação – exemplo: Lei das Diretrizes Básicas da Educação e outros documentos legais, em site, blogs sobre a questão da formação da autonomia na escola. O que você pensa sobre isso?  17) Na sua formação para professor como foi abordada esta questão? E como foi no programa TC?  18) Já nos referimos várias vezes ao tema autonomia, como você entende que seja esta autonomia? Dê exemplos a partir de suas práticas?  19) Tem algo mais que queira colocar que possa contribuir para esta pesquisa?</p>

Fonte: elaborado pela autora.

### 5.3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa nas escolas iniciou com observações no local, conversas informais com professores e leitura de documentos de interesse para a pesquisa. Esta etapa serviu como ambientação para melhor interação com os professores e alunos da escola.

Inicialmente, as observações foram planejadas para se realizarem, exclusivamente, em sala de aula. Entretanto, as visitas às escolas – especialmente escola 1 – ofereceram oportunidades de observação do espaço escolar e da dinâmica das relações de trocas sociais entre professores e alunos e dos alunos entre si, também fora da sala de aula. Os dados foram

registrados em um diário de campo no mesmo dia da observação. Os registros foram feitos após as atividades, para evitar possíveis desconfortos no professor e nos alunos. Foram sistematizados separando-se por escola, por dia, por registros das aulas e demais fatores observados, separados por tópicos (espaço físico, recursos materiais, gestão, conversas informais com os professores e observações fora das salas de aula).

A etapa de observação para a busca de dados, sobre as ações de professores e alunos em sala de aula, foi diferente em cada escola. Na Escola 1, a observação foi realizada em aulas em que só tinham um professor, por falta de docentes integrantes do PTC, e que, por esta razão, precisavam dar suas aulas sozinhos ou junto com um convidado, como veremos posteriormente. Na Escola 2 foi possível participar de aulas com atividades integradoras que contavam com a presença de mais de um professor. No final, todas as aulas assistidas ofereceram situações que observadas, serviram para subsidiar questões, com o objetivo de levar à reflexão e comentários, dos respectivos professores, sobre aspectos relacionados às suas condutas e de seus alunos durante a aula. As observações, em sala de aula, foram planejadas, junto com os professores.

Na Escola 1 realizamos a primeira entrevista em abril e, a última, em início de julho. Não foi planejado, mas este intervalo foi favorável à pesquisa, pois permitiu novas observações que serão relatadas posteriormente. Na Escola 2 iniciamos em maio e terminamos em final de junho. Enfrentamos dificuldades para agendamento das entrevistas, pois foi um período de greves e de muitas incertezas quanto ao rumo da Educação.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas e a duração total foi de sete horas e oito minutos, que resultaram em 120 páginas com fonte Times New Roman, tamanho 12. Dos dados transcritos fez-se a leitura e seleção dos extratos mais relevantes para o foco da pesquisa, mas com muitas releituras para a análise, interpretação dos dados e discussão dos resultados. Na análise dos dados foi considerado o contexto social e a gestão da escola em que os professores estão inseridos. Como previsto no PTC, cada escola adequa o programa às necessidades da comunidade escolar: gestores, professores, alunos e familiares.

#### 5.4 ESTUDO PILOTO

No projeto foi prevista uma etapa anterior à pesquisa de campo, de um estudo-piloto, em uma escola pública do Ensino Fundamental. Este estudo é recomendado por Delval (2002) para testar o roteiro de entrevista e verificar a necessidade de ajustes em relação às perguntas, uso do tempo, como também identificar possíveis falhas no uso do instrumento. A pesquisa-piloto “permite também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados, podendo,

inclusive, alterar hipóteses, modificar variáveis e a relação entre elas. Dessa forma, haverá maior segurança e precisão para a execução da pesquisa”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 227).

As entrevistas para o estudo piloto foram realizadas com quatro professores de uma Escola Pública do Ensino Fundamental, que não está inserida no PTC. E foram cumpridas todas as etapas previstas na pesquisa: contato inicial com a escola, apresentação da proposta de que seria um estudo-piloto, que consistiria em entrevistar quatro professores, e que se manteria sigilo destas informações. Após autorização da diretoria da escola para a realização da pesquisa houve uma reunião com a presença de seis professores. Após o aceite, de quatro deles para participação, foi feita a marcação das entrevistas e foram cumpridos os cuidados éticos exigidos para uma pesquisa com seres humanos: todos os envolvidos receberam um documento com informações sobre o propósito da pesquisa e, que se tratava de um estudo piloto. Os professores leram o documento antes de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O estudo piloto permitiu ajustes no roteiro de entrevista, e após a decisão de realizar a pesquisa com escolas integradas ao PTC, incluiu-se perguntas relacionadas ao programa. Auxiliou a estimar a duração média das entrevistas e foi uma oportunidade de treinamento, da pesquisadora, para o uso do roteiro com base no Método Clínico.

Para a escola e o grupo de professores participantes do estudo-piloto ficou firmado o compromisso de apresentação desta dissertação com a discussão de seus resultados, a partir do interesse desse grupo.

## **6 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos as definições das categorias de análise; assim como a análise e discussão das evidências encontradas, através das observações e das entrevistas. Os dados foram organizados de forma a remeter aos objetivos desta pesquisa e considerando que cada professor é um caso.

### **6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

As categorias de análise foram definidas para estabelecer relações entre o PTC e as concepções dos professores entrevistados, participantes do referido Programa, no que diz respeito ao que compreendem como autonomia e o que pensam a respeito da contribuição deles na construção da autonomia de seus alunos. As categorias que serão utilizadas para análise são: Concepção de Autonomia e Relação Professor-Aluno.

#### **6.1.1 Categoria de Análise - Concepção de Autonomia**

Nesta categoria insere-se a investigação dos níveis de compreensão dos professores sobre autonomia, analisados sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire, aproximando-se o pensamento dos dois autores para a referida análise, conforme apresentamos na fundamentação teórica.

A ênfase é na compreensão de que a autonomia abrange os aspectos intelectuais, afetivos e morais e a escola é considerada um ambiente propício para o seu desenvolvimento através das trocas intelectuais, afetivas e sociais. A autonomia é vista como uma conduta, uma atitude psicológica que se constrói e se reconstrói e envolve valores morais. Pode ser desenvolvida através do uso de práticas pedagógicas que despertem o interesse e a curiosidade em aprender e que conduzam o aluno à reflexão e ao pensamento crítico. Cabe ao professor ser fonte de novos conhecimentos e incentivo ao querer aprender do aluno, para que ele construa seus conhecimentos e assumam seus pontos de vista, respeitando o ponto de vista das outras pessoas.

Em seguida, apresentamos os dados extraídos dos 11 casos, em duas seções: análise das observações e análise das entrevistas.

### 6.1.1.1 Análise das Observações

A seguir, apresentaremos os dados coletados nas aulas observadas, seguidos de comentários a respeito, e, no final a análise de todas estas observações, destacando o que foi similar em todos os professores e o que foi diferente, e a relação destes resultados com a concepção de autonomia de Piaget e Freire.

A primeira aula observada foi do P1 e tratava-se de uma atividade integradora<sup>17</sup> de três disciplinas. Na ocasião foi necessário juntar duas turmas do TC1 por falta de um professor que estava doente. Houve a participação da mãe de uma aluna que foi convidada a dar aula. Foi uma aula prática e expositiva, que **iniciou com perguntas** aos alunos **do que sabiam** sobre o assunto abordado – Origami e Páscoa – este último relacionado ao evento comemorado no mês vigente. Perguntas, como: “você sabem o que é Origami”? Os alunos responderam que não. A expositora mostrou alguns materiais construídos usando a técnica do Origami e depois falou do que se tratava. Fez perguntas sobre a Páscoa e o uso do coelho como símbolo deste evento. Após **exposição dialogada**, com os alunos, passou a tarefa para que eles aprendessem a fazer um coelho com a técnica do Origami. O P1 permaneceu na sala e deu apoio na distribuição de materiais para os alunos. A dinâmica transcorreu com o foco na tarefa e com a expositora circulando pela sala para tirar dúvidas e auxiliar na construção do coelho. Os **alunos** que estavam mais **próximos entre si colaboravam uns com os outros** para realizar a tarefa.

A observação desta aula deu origem a uma pergunta durante a entrevista: Quando você planejou a aula sobre o Origami e a Páscoa, quais eram os objetivos?

*“Eu queria ter feito muito mais. [...] ali envolve três disciplinas [...]. Se eu fosse integrá-las poderia ter feito um trabalho muito mais legal. [...] A gente poderia estar trabalhando a semana inteira sobre o origami, em todas as disciplinas. [...]. Fazer uma coisa mais integrada, [...] não tem como, porque [estamos com apenas] três professores. Vamos fazer o quê?” (P1).*

Os dados observados, da aula de P1, evidenciam que houve **investigação sobre os conhecimentos prévios** dos alunos **através de perguntas sobre o tema Origami e Páscoa; incentivo à aprendizagem através da ação** prática e à participação ao propor a realização da tarefa, em que todos os alunos faziam seu coelho. A ação proposta estava contextualizada com

<sup>17</sup> Atividade integradora - possibilita realizar diferentes abordagens de um mesmo assunto sob diversos pontos de vista, sejam eles de uma mesma área de conhecimento ou de um componente curricular. (BRASIL, **Caderno 1 – Proposta**, 2014).

o evento da época, o que inferimos ter sido utilizado para **despertar o interesse** do aluno. E, por fim, incentivo à **colaboração entre os colegas** que estavam mais próximos entre si. Em relação à resposta à pergunta feita na entrevista, inferimos que P1 procura solucionar os problemas enfrentados, buscando soluções possíveis que viabilizem sua atuação docente e que contribuam para o aprendizado do aluno, o que também é indício de comprometimento com o seu papel de professor.

A segunda observação de aula foi do P2 que iniciou com a explicação de como se constrói um mapa conceitual. P2 conduziu a aula **fazendo perguntas sobre o que os alunos já conheciam** que pudesse contribuir para a construção do mapa. Tratava-se de verbos de ligação. Nesta exposição dialogada o P2 perguntava algo e um ou outro aluno respondia, ou ninguém respondia e o professor dava a resposta e registrava no quadro para montar o mapa. Os alunos acompanhavam a aula e faziam registros no caderno. Depois P2 pediu que cada aluno **construísse seu próprio mapa** após escolher um tema. Olharam várias revistas para esta escolha e depois começaram, individualmente, esta construção. Enquanto os alunos realizavam a tarefa o professor circulava pela sala para orientá-los. Alguns alunos fizeram perguntas sobre os temas que iriam pesquisar. No final, pediu que continuassem em casa a **pesquisa** e a montagem do mapa e trouxessem o resultado na próxima aula.

Destacamos desta aula o extrato abaixo, no qual consta o comentário de P2, feito no início de sua exposição, sobre mapas conceituais.

*“eu não vou simplesmente dizer pra vocês como se faz, eu preciso fazer vocês usarem a capacidade de aprender. Coisa maluca, pra isso é preciso que vocês façam perguntas que eu explico.” (P2).*

Ainda, desta aula, extraímos duas questões que foram feitas durante a entrevista:

**1ª questão:** Em sua aula [...] você comentou comigo que se outros professores estivessem ali poderia ser diferente. O que poderia ser diferente?

*“Concretamente teria acontecido um planejamento bem maior. Na parte da manhã, nós sentaríamos todos os professores aqui, para discutir quais as necessidades daquela turma. Isso faz toda a diferença. [...] Esse diálogo interdisciplinar era fantástico. Quando tu entras na sala de aula, e fala para o aluno o que ele está aprendendo na outra matéria, ele percebe uma solidez nas coisas.” (P2).*

**2ª questão:** Com que propósito você faz esta abordagem, com perguntas?

*“Eu tento [...] fazer com que **eles se tornem agentes**. Nem sempre é possível. Às vezes há momentos em que eu tenho que explicar conceitos. É complicado. E eles têm que prestar atenção por um momento. [...] **depois** disso, **partir para as perguntas**. Uma forma deles, participarem. E sempre acaba acontecendo.” (P2).*

Nesta aula, o P2 **dialogou o tempo todo com os alunos**, fazendo perguntas e respondendo, o que deduzimos que com essa atitude **procurava incentivar o aluno a pensar**. Foi uma aula em que os **alunos participaram ativamente** com perguntas, pesquisa nas revistas disponíveis e o início da **construção** do próprio mapa conceitual. Em relação às respostas às questões levantadas interpretamos, como indícios de valorização do planejamento e das trocas intelectuais entre os professores com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, o que demonstra comprometimento do professor em relação ao educando.

A aula do P3 foi uma atividade integrada de três disciplinas [...], e foi realizada em parceria com um cineasta que apresentou sua trajetória profissional e suas **ações para viabilizar seus projetos com escassez de recursos financeiros**. Para sustentar sua argumentação utilizou uma dinâmica participativa em que os alunos representaram diferentes papéis relacionados a uma equipe de produção cinematográfica. A primeira chamada foi para **participação espontânea** dos alunos. Os que aderiram ao chamado assumiam um papel e foram orientados a formarem sua equipe, de acordo com as tarefas a realizar. No final, **todos os alunos participaram** de alguma equipe. Depois o cineasta fez o contrário. Gradativamente as equipes foram desmontadas, redistribuindo-se as tarefas, até ficar somente ele e mais um. Com essa estratégia demonstrou ser possível atingir seus objetivos de produção de filmes, mesmo com escassez de recursos. Em seguida, apresentou alguns curtas metragens, tendo, entre eles, filmes com alunos de uma escola, e relatou como conseguiu produzi-los com gastos mínimos. O P3 esteve presente e deu apoio logístico ao convidado e observou a aula, que, segundo informou, foi planejada em conjunto com o cineasta.

A observação suscitou uma questão para a entrevistada:

Quando você planejou a aula com o cineasta que veio aí, qual era o objetivo?

*“[...] Todos os anos, eu trabalho com eles alguma produção de vídeos. Nesse ano eu vi que eles estão mais maduros referente à construção. Eles querem fazer, então como eu vi que eles realmente querem fazer, eu trouxe o ‘E’ pra eles perceberem que mesmo com pouco, dá pra fazer.” (P3).*

Dos dados levantados evidencia-se na conduta do P3 o fato de **considerar o que os alunos já conheciam, seus interesses sobre o tema, e a realidade de escassez em que vivem**. Ao mesmo tempo em que procurou **conscientizá-los** de que **é possível transformá-la**. Para isto

trouxe um depoimento e resultados concretos do que pode ser **alcançado com esforço**. Em relação à resposta dada à questão levantada, inferimos que o professor está comprometido com o aprendizado do aluno e busca oferecer oportunidades de superação dos obstáculos enfrentados.

A aula do P4 contava com duas turmas juntas, sendo que uma era constituída por alunos que já estavam no programa, e outra era de iniciantes. Esta aula foi conduzida, também, com a construção de um mapa conceitual, em que o P4 fazia **perguntas** sobre **o que os alunos conheciam** sobre o tema, ao mesmo tempo em que associava com as aulas de português, pois pedia a eles que indicassem o verbo mais apropriado para fazer as ligações necessárias para a construção do mapa. As respostas eram respondidas por alguns alunos e o P4 comentou, “que bom que vocês já aprenderam, os outros vão aprender também. No início vamos fazer juntos”. E a aula transcorreu dialogada. Assim como o P2, no final da aula, o P4 passou a tarefa para que cada aluno **pesquisasse** e **construísse seu mapa conceitual** em casa e trouxesse na próxima aula.

Novamente, pudemos observar, na aula do P4, que houve incentivo à participação ativa no diálogo e na ação de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que estabelecia relações com outras áreas, no caso, o Português e o instrumento de aprendizagem, o mapa mental. Pelas perguntas que fez, inferimos que considerou os conhecimentos prévios dos alunos. Como também os incentivou a pesquisarem sobre o tema da aula.

A observação da aula do P5 foi em uma das turmas do TC2. O professor conduziu a aula com uma série de questionamentos sobre o tema abordado, o que fez com que os alunos participassem. Por um momento circulou pela sala e pediu aos alunos que também montassem frases sobre o cotidiano deles. Alguns apresentaram frases que ele colocou no quadro [não registramos as falas dos alunos]. Depois **passou um exercício** para que eles copiassem do quadro e fizessem no caderno. Enquanto os alunos estavam focados na tarefa o professor olhou o trabalho de cada um. Alguns trocaram entre si o que haviam feito. No final fez a correção a partir das respostas dos alunos.

Os dados observados nos levaram a inferir que o professor com suas perguntas, partindo do cotidiano do aluno, considerou a **realidade destes** para incentivá-los a **participar ativamente** da aula. Esta participação foi mais efetiva com a realização individual da tarefa, momento em que permitiu as trocas intelectuais, afetivas e sociais entre os colegas. As trocas não foram determinadas, mas permitidas, o que pode ser traduzido em **liberdade** entre os alunos para aprenderem uns com os outros.

Ainda neste dia, após observarmos a aula do P5, fomos para a sala dos professores do PTC, na qual o P1 e o P2 comentavam sobre a atividade que haviam realizado no dia anterior de projeção do filme **Olhos que condenam**. Nesta ocasião, ao percebermos os comentários que poderiam ser interessantes para a pesquisa, pedimos permissão para gravar o que estavam dizendo e que explicassem os objetivos da atividade. Segundo o P1 este filme serviu para trabalhar vários aspectos relacionados com a **experiência de vida dos estudantes**. A seguir apresentamos um extrato da fala de P1.

*“de tudo isso a gente tentou tirar desse filme, a lição de vida, as escolhas, as atitudes de estar no lugar errado, na hora errada, com as pessoas que não eram para estarem ali e acabarem sofrendo as consequências.” (P1).*

Na ocasião o P1 fez relação com um fato recente que envolveu alguns alunos do PTC e comentou que, na ocasião, o conteúdo do filme serviu para **provocar reflexões** nos educandos sobre a responsabilidade em relação às escolhas feitas e as consequências advindas delas.

Dos dados levantados, através da fala do P1, inferimos que, no planejamento das aulas, inclui-se partir da **realidade dos alunos** a fim de conduzi-los à **reflexão**: sobre a vida, sobre os problemas enfrentados, sobre as escolhas, sobre responsabilidade. Ao mesmo tempo em que fazem **conexão**, quando necessário, **com fatos que ocorrem no cotidiano**, remetendo, os alunos envolvidos a novas reflexões. Estes aspectos, ressaltados pelo P1, nos levam, novamente, a inferir que, na prática docente, **além dos aspectos cognitivos, consideram também o afetivo e moral para a formação dos alunos**. O que se aproxima do pensamento de Piaget e Freire.

As respostas dadas às questões que surgiram a partir das observações das aulas de P1 e P2, e que foram feitas durante as entrevistas, inferimos que as **dificuldades enfrentadas**, para seguir a metodologia pedagógica proposta pelo PTC, não foi obstáculo suficiente para que desistissem de fazer o que consideram que precisa ser feito, o que **demonstra a autonomia do professor**, como também, o comprometimento em contribuir para a autonomia dos alunos. Vale ressaltar que, apesar de não constar na observação de todas as aulas, os cinco professores comentaram que enfrentam os mesmos problemas de escassez de recursos, de falta de outros professores no programa, o que ocasiona a necessidade de junção de turmas, mas mesmo assim, continuam mantendo as diretrizes básicas do PTC. A seguir apresentamos um extrato do P4 que comenta a respeito.

*“Se não são as reuniões, se não é a gente interagindo entre nós, a gente não consegue. Nós estamos conseguindo manter porque a gente teve um fundamento muito forte. A gente consegue manter o Trajetórias com cinco professores porque os cinco professores se apropriaram.” (P4).*

Dos dados levantados nestas observações, verificamos que, nas condutas dos professores todos consideraram os conhecimentos prévios do aluno. Estes aspectos estão presentes na concepção de autonomia de Piaget e Freire. No que diz respeito a Piaget, considerar os conhecimentos prévios do aluno condiz em conceber que, para ocorrer a aprendizagem, é necessário que o sujeito já disponha de estruturas mentais ou esquemas de ação que permitam a assimilação e a acomodação do que é novo. Para Freire, partir dos conhecimentos prévios dos alunos é considerar a realidade em que vivem e, a partir daí, oferecer condições de pensar, criticamente, com vistas a ampliar sua visão de mundo e sua atuação nele, e, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade em aprender mais e saber que pode “ser mais”.

Outra verificação refere-se ao fato de todos os professores incentivarem a aprendizagem através da ação própria – todos passaram uma tarefa relacionada ao tema abordado em aula, o que levou os alunos a focarem a atenção em sua realização. Neste momento destacamos o P3, que, no decorrer da aula, não apresentou uma tarefa específica, mas por sua resposta à questão levantada ficou subentendido que os alunos produzirão vídeos, o que será um aprendizado através da ação. Para os dois autores referenciados nesta dissertação o incentivo à ação é o princípio básico que rege todo aprendizado.

Outro aspecto, observado nas aulas destes professores, foi a prática da exposição **dialogada**, ou seja, **problematizadora**, na qual, ao mesmo tempo em que o professor apresentou o tema de aula, também incentivou a participação ativa do aluno em um movimento de perguntas e respostas conduzindo o aluno a pensar. Para Piaget e Freire o diálogo entre professor e aluno permite uma aprendizagem mútua e contribui para o aluno aprender a pensar, aprender a refletir, e, a partir daí, construir pontos de vista próprios o que constitui a base para o pensamento crítico, que, para Freire, é uma passagem do pensamento ingênuo para o epistemológico. Já, para Piaget, é uma passagem das noções à conceituação, ou seja, saber o porquê das coisas.

Em suma, a partir dos dados levantados nas aulas observadas podemos inferir que, nos objetivos de trabalho dos professores, estão presentes a valorização, em suas práticas pedagógicas, dos conhecimentos prévios do aluno, o diálogo entre professor e aluno, o incentivo às trocas intelectuais, a reflexão e a participação ativa na construção do conhecimento que são indicadores que remetem à concepção de autonomia, conforme os autores escolhidos. Ainda

podem ser acrescentadas para corroborar a afirmação anterior: a observação nas aulas de P2 e de P4, incentivo à pesquisa e na aula de P1 do incentivo à colaboração. Esta aula foi conduzida pela mãe de uma aluna, mas foi planejada com o P1. E, ainda, a utilização de projeção e análise de filmes, comentado pelo P1, para abordarem diretamente aspectos vinculados a questões afetivas, sociais e morais que impactam na vida dos alunos.

Na segunda escola observamos uma aula na turma de Trajetórias Criativas 1 (TC1), e outra, na turma de Trajetórias Criativas 2 (TC2), separadamente. A atividade foi a mesma para as duas turmas. A aula observada foi de ações integradoras<sup>18</sup>, em que estavam presentes cinco professores do PTC, de diferentes disciplinas. A atividade foi constituída por um **jogo criado pelo próprio grupo de alunos**, em outras aulas, com a orientação dos professores. A dinâmica do jogo incentivava **trocas intelectuais, afetivas e sociais** entre os alunos, através de vários cartazes com desenhos que direcionavam perguntas construídas anteriormente por eles, sobre diferentes assuntos. O grupo estava formado por subgrupos que recebiam pontuação quando acertavam uma questão.

Nas duas turmas não foi possível obter muitos dados sobre as ações dos professores, pois eram cinco interagindo com os alunos ao mesmo tempo, mas, ainda assim, foi possível observar os que tiveram participação mais ativa no direcionamento da proposta da aula. Os que mais participaram na turma do TC1 foram os P6, P8 e, na TC2, o P9 e o P11. Dos dez professores que participaram das duas aulas, quatro não eram participantes da pesquisa.

Nos dados observados durante as aulas da TC1 e da TC2 ficou evidente o incentivo à reflexão em intervenções em que os professores acrescentavam novas informações para ajudar os alunos a acertarem as respostas a questões trazidas no jogo. Houve também incentivo à participação, através das trocas intelectuais, afetivas e sociais entre os alunos, distribuídos em subgrupos que precisavam trocar ideias para acertarem as respostas. Consideramos, nesta categoria de análise, que os professores privilegiam a reflexão, a ação e as trocas intelectuais, afetivas e sociais em suas práticas pedagógicas. Isto expressa uma concepção de autonomia implícita que implica processos de construção do conhecimento através da atividade do sujeito e da reflexão, e o trabalho colaborativo e cooperativo defendidos por Piaget e Freire.

Para complementar os dados observados acrescentamos um fator que nos chamou a atenção. Dos professores entrevistados, três entraram para o Trajetórias após comunicado da direção, que disse a eles que seriam transferidos para o programa porque tinham o perfil

---

<sup>18</sup> Ações integradoras – são estratégias de ação que dão início a diferentes possibilidades de trabalho integrado entre áreas de conhecimento. Desenvolvidas e aplicadas conjuntamente por professores de diferentes disciplinas. (BRASIL, **Caderno 1 – Proposta**, 2014).

necessário. Destes três, um participou do PTC e saiu por motivos de doença. Estava com receio para retornar, mas aceitou. Os outros dois estavam inseguros, mas foram convencidos de que tinham perfil para o programa, e aceitaram. Um deles comentou em entrevista que aos poucos está compreendendo a proposta do PTC.

Chamou-nos a atenção este fato porque entendemos que, para o professor contribuir para a autonomia do aluno, é preciso que ele construa sua autonomia o que inclui fazer escolhas baseadas em pontos de vista próprios que podem ser modificados através da coordenação de outros pontos de vista, mas o que ficou subentendido na fala dos professores é que não tiveram alternativa para decidirem por si mesmos. Outro fator que pode estar atrelado a este, é o fato da diretoria da escola não deixar faltar professores na equipe. São dez ao todo e assim vem se mantendo. Este fator é positivo para o programa.

Os dados das observações, por um lado, corroboram as expectativas da autora sobre a valorização da autonomia do professor e do aluno no trabalho pedagógico do PTC. Entretanto, deixa em aberto para reflexão, a questão da participação do professor, por escolha própria, como pré-requisito ao exercício da autonomia.

#### 6.1.1.2 Análise das Entrevistas

A análise das entrevistas seguiu um percurso, que iniciou com a transcrição, leitura e releitura destes registros para a seleção de trechos mais significativos para a pesquisa e a definição das categorias que permitiram a organização dos dados coletados. As entrevistas foram editadas, extraindo-se palavras repetitivas e vícios de linguagem para facilitar a compreensão do texto.

Ao analisarmos as concepções de autonomia dos professores participantes investigamos as diferenças nas respostas sobre a tomada de consciência alcançada durante a trajetória profissional, e, principalmente, na formação continuada no PTC. Na perspectiva piagetiana a tomada de consciência “[...] consiste isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela”. (PIAGET, 1978, p. 179).

Na entrevista buscamos perceber se as respostas apresentavam diferenciações: a) se eram decorrentes da interiorização de conceitos teóricos e práticos, isto é, da tomada de consciência das razões, ou seja, do **porquê**, da metodologia pedagógica do PTC, que tendo como um dos aportes Piaget, traz em seu escopo, uma proposta de desenvolvimento pleno do

aluno, o que inclui a autonomia do ponto de vista intelectual e moral; b) se eram resultado do saber fazer, em que o foco é o **como** fazer para obter êxito de aprovação do aluno para o ensino médio e na vida prática.

Freire (1996-2011, p. 39) coloca que a prática docente exige uma reflexão crítica, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer”. Este movimento é que permite a tomada de consciência, ou seja, a mudança de um pensamento ingênuo para um pensamento epistemológico. Foi com estes pressupostos teóricos que buscamos evidências da compreensão do professor do que seja autonomia.

O professor, como integrante do PTC, em sua formação continuada, evidencia preparar-se para desenvolver, com adaptações ao contexto da escola e dos alunos, a metodologia pedagógica que tem entre seus objetivos o desenvolvimento da autonomia do professor e do aluno. A formação continuada inclui imersões e seminários para trocas de experiências e reflexões. Neste contexto, entendemos que o professor desenvolveu uma concepção do que seja autonomia. E, esta concepção é o que se investiga nesta pesquisa. Importante lembrar que não estamos analisando cada sujeito da pesquisa, e sim as diferentes concepções sobre autonomia expressas em suas respostas e o quanto se aproximam do pensamento dos dois autores que servem de referência para este estudo. Procuramos, também, diferenciar níveis de conceitualização entre os diferentes subgrupos de respostas.

Nesta seção apresentamos extratos das falas dos professores referentes à pergunta direta sobre o que compreendem como autonomia e extratos com respostas indiretas decorrentes de outras questões relacionadas ao tema investigado. A pergunta direta foi colocada quase no final da entrevista associada ao que já haviam falado anteriormente para não influenciar o raciocínio dos entrevistados.

Ao investigarmos as diferentes concepções dos professores, no que diz respeito ao que compreendem como autonomia identificamos três grupos distintos de respostas. Esta diferenciação tem Piaget como aporte teórico. Em suas pesquisas psicogenéticas ele procurou compreender a lógica do pensamento da criança e do adolescente em seu processo de desenvolvimento mental e, para isto, organizou seus dados por diferenciação dos resultados e por hierarquização das diferentes respostas em níveis de complexidade crescente.

Nesta pesquisa, procuramos adotar procedimentos semelhantes, após identificarmos diferenciações entre as respostas dos entrevistados. Há respostas que sustentam que o professor é o detentor do saber, que ensina, e cabe ao aluno somente aprender ou não, sem considerar, portanto, as dificuldades e a atividade deste aluno. Há respostas em que os participantes remetem à ideia de coordenação de ações práticas – saber fazer para obter êxito, isto implica

considerar as ações práticas e as regulações automáticas dos alunos. Por exemplo: passar para o ensino médio, conseguir emprego, saber adquirir bens materiais, saber se posicionar, mas ainda em uma condição de centração sem considerar necessariamente o outro, o bem comum.

Ainda há respostas em que os participantes associam a autonomia à capacidade do sujeito construir seus próprios pontos de vista, através da ação própria e da coordenação dos diferentes pontos de vista, utilizando, para isto, o pensamento crítico-reflexivo e a moral do bem comum. Neste grupo, as respostas que se aproximam da concepção de autonomia de Piaget e Freire incluem, ainda, referências à participação na transformação social, para uma sociedade mais democrática, mais justa. A autonomia é compreendida como um processo contínuo de construção e abrange a autonomia intelectual e moral, que se manifesta através das relações sociais.

Consideramos que a sequência de apresentação dos três grupos de respostas, corresponde a uma hierarquização de complexidade crescente por envolver diferentes condutas docentes, que relacionamos à concepção de autonomia, vinculada aos processos de regulação ativa do sujeito. Para análise dos dados das entrevistas adotamos uma classificação em Nível I; Nível II e Nível III.

Apresentaremos, a seguir, extratos das entrevistas dos professores entrevistados em que as respostas foram classificadas nos diferentes níveis.

**Respostas do Nível I** - respostas que sustentam que o professor é o detentor do saber, que ensina, e cabe ao aluno somente aprender ou não, sem considerar, portanto, as dificuldades e a atividade deste aluno. Neste nível classificamos somente as respostas de um professor.

<p><i>“Autonomia é fazer com que o aluno consiga ler, interpretar, ter ideias, ser crítico, ele no caso <b>aprender a ser crítico nas coisas que lê</b>, poder compreender, pegar uma frase e poder entender a frase que lê.” (P10).</i></p>	<p><i>“pelo menos que ele consiga atingir alguns objetivos [...], porque é passada a matéria, e a gente espera que ele saia pelo menos com alguma coisa daqui e que aprenda alguma coisa, [...] de história, geografia, matemática, português”. (P10).</i></p>	<p><i>“os alunos não aproveitam muito porque não querem. Eles já estão em uma idade mais avançada e às vezes também estão com outros problemas familiares e tudo atrapalha [...] e eles não querem mais estudar”. (P10).</i></p>
--	--	--

Os dados coletados através das observações e da entrevista apresentam indícios de que a fala do professor no primeiro extrato parece ser repetição de conceitos que estão explícitos dentro da proposta do PTC. Nos demais extratos o professor apresenta-se como o detentor do

saber, o que ensina, sem considerar a atividade deste aluno e suas possibilidades de desenvolvimento pleno.

**Respostas do Nível II** – respostas em que os participantes remetem à ideia de coordenação de ações práticas – saber fazer para obter êxito, o que implica considerar as ações práticas e as regulações automáticas dos alunos. É uma concepção que já apresenta elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno do ponto de vista do senso comum, de que ter autonomia é ser capaz de ser independente, mas ainda não apresenta elementos significativos, enfáticos que incluam a valorização do pensamento crítico e da moral do bem comum, presentes na concepção de autonomia dos dois autores escolhidos para esta análise. Consideramos o que foi possível observar como esboços iniciais de incentivo à curiosidade do aluno, decorrentes do que propõe a metodologia do PTC. Neste nível classificamos as respostas de sete professores entrevistados.

<p><i>“O aluno tem que saber o que ele precisa. [...] Eles vão aprendendo que é importante eles se manifestarem, eles tomarem à frente de certas coisas.” (P1).</i></p>	<p><i>“[...] a gente participa tanto da vida desse aluno, não sei, até que ponto, nós professores estamos interferindo. E eu não me importo de ser um pouco mãe deles, [...] porque isso é importante também pra eles. [...]. a gente tem alunos totalmente carentes, que não tem esse apoio na família.” (P1).</i></p>
<p><i>“É a capacidade que o aluno tem de organizar o seu estudo, <b>organizar o seu conhecimento</b>, o seu saber, buscar ser um aluno participativo na produção do seu <b>conhecimento</b>. Isso vai mais além. [...] Gente que saiba fazer uma conta, saiba ter uma casa, saiba fazer economia doméstica. [...] <b>Preparar o aluno para a vida adulta.</b>” (P2).</i></p>	<p><i>“[...] quando o aluno quer saber alguma coisa, ele aprende mais quando ele tem questionamento [...] quando o indivíduo tem um questionamento, aquilo gera um desconforto, ele quer saber o porquê. Então, tu instigares o aluno a querer saber alguma coisa, torna a aprendizagem dele, muito mais fácil e duradoura.” (P2).</i></p>
<p><i>“Pra mim [...] o aluno vem com alguma informação e não é um vaso vazio ele tem alguma informação. A autonomia é ele <b>conseguir se apropriar daquilo que ele já tem de informação</b>, melhorar aquela informação que ele tem, <b>sem precisar muito de ajuda do meio externo</b> [...].” (P3).</i></p>	<p><i>“[...] é necessário que o aluno goste de estar dentro da escola, de se sentir parte da escola. [...] de ter a autonomia necessária pra poder permanecer na escola e ter uma ligação afetiva [...].” (P3).</i></p>

<p><i>“Buscar seu conhecimento, interagir, [...] trabalhar o seu talento, trabalhar o que eles sabem, mostrar que ele sabe se apropriar, ver que é possível ele crescer com as suas próprias pernas.” (P4).</i></p>	<p><i>“Eles aprenderam a ter autonomia, a buscar o seu conhecimento, saber como buscar, a se interessar, em ser alguém.” (P4).</i></p>
<p><i>“Autonomia [...] é ter segurança no que está fazendo, não estou dizendo que tem o saber total do assunto, mas que ele busque, e naquilo ou naquela informação que ele tem, ele tenha segurança em passar, e não dependência de outra pessoa.” (P7).</i></p>	<p><i>“Eu creio que a direção da escola [...] tem que conhecer o perfil do professor [...] porque se eu pegar uma pessoa só muito conteúdo, eu me prendo só na minha aula [...]. Eu acho que seria contra a visão de abrir um leque que o Trajetórias quer trazer para os alunos.” (P7).</i></p>
<p><i>“Deles criarem, deles irem em busca, autonomia para mim seria isso. <b>O ir em busca das coisas até para a vida deles.</b>” (P8).</i></p>	<p><i>“[no PTC], no começo eu não gostava, ou não queria mudar, não aceitava, foi bem difícil, mas depois com o decorrer dos anos, [...] eu acabei aprendendo e desenvolvendo, depois mudei completamente. [...] eu não aceitava reclamava, achava chato [...]. (P8).</i></p>
<p><i>“autonomia é quando ele tem a iniciativa de procurar além do que tu deste. Aquele aluno, que nem eu digo para eles, vocês têm que ser curiosos, vocês não têm que se satisfazer só com o que a gente orienta, eu tenho que ter autonomia de querer mais, é isso que eu exijo deles”. (P11).</i></p>	<p><i>“Eu acho que é a melhor maneira que a gente tem de resgatar eles, de dar autoestima para eles [...] eles não se veem importante a gente tem que mostrar para eles que eles são importantes. Eles se sentem desacreditados” (P11).</i></p>

Dos dados levantados os mais evidentes estão ligados às respostas que se referiram à autonomia vinculada a comportamentos de ordem prática e que remetem à ideia de independência, ao saber fazer e ser capaz. Como pudemos constatar na fala dos professores: *“eles [alunos] tomarem à frente de certas coisas”* (P1); *“preparar o aluno para a vida adulta”* (P4); *“ver que é possível ele [aluno] crescer com as suas próprias pernas”* (P2). *“é ter segurança no que está fazendo”* (P7). E na fala de P8 *“O ir em busca das coisas até para a vida deles”*.

As demais respostas estão vinculadas à aprendizagem cognitiva, também de ordem prática como pudemos constatar nas falas dos professores: *“[aluno] organizar o seu conhecimento”* (P2); *“conseguir se apropriar daquilo que ele já tem de informação”* (P3);

**“Buscar seu conhecimento”** (P4); **“autonomia [...] têm que ser curiosos [...] de querer mais [os alunos] (P11).**

Ainda, em relação aos dados levantados e já comentados nas observações verificamos que nas respostas de P7 e P8 fica evidente que é uma atribuição da direção da escola a escolha dos professores do PTC, pois é quem conhece o perfil adequado ao programa. Porém, o que causa estranheza, é que os dados parecem indicar que não houve o exercício da autonomia, por parte dos professores, para estarem no PTC, como por exemplo, a resposta do P8 **“no começo eu não gostava, ou não queria mudar”**, o que reafirma o dito anteriormente, de que não há coerência com a concepção de autonomia discutida nesta dissertação.

Por outro lado, um fator que está muito presente na fala dos professores, mas que não foi foco desta pesquisa, diz respeito aos problemas sociais enfrentados pela comunidade escolar, e que é motivo de resistência de alguns professores para aderirem ao PTC. O programa incentiva maior proximidade com seus alunos e familiares. Este aspecto pode ter relação com o referido perfil do professor para o PTC.

**Respostas do Nível III** - respostas em que os participantes associam a autonomia à capacidade do sujeito construir seus próprios pontos de vista, através da ação própria e da coordenação dos diferentes pontos de vista, utilizando, para isto, o pensamento crítico-reflexivo e a moral do bem comum. Neste nível encontram-se as respostas de três professores que participaram desta pesquisa.

<p><i>“[...] ele tem que <b>ser um livre pensador</b>, o aluno tem, e é uma missão do professor fazer com que ele pense. Hoje, infelizmente, a nossa educação está formando pessoas mecânicas.” (P5).</i></p>	<p><i>“[...] o que eu estou ensinando a vocês não é responder perguntas, eu estou ensinando vocês a pensarem. [...] <b>nosso desafio como professor é ensinar o aluno a pensar, tentar mostrar que existe um horizonte de possibilidades.</b>” (P5).</i></p>
<p><i>“Eu entendo como <b>autonomia do aluno, ele poder pensar e ter a ideia dele</b>. Através da ideia dele e do que ele pesquisa. Eu acho que a autonomia do aluno é <b>ele dar a opinião dele com fundamento, através do pensamento e de pesquisa.</b>” (P6).</i></p>	<p><i>“Ele sabe da teoria, sabe da prática, <b>vai tentar se direcionar para um emprego, melhorar a sociedade como um todo, contribuir para a melhoria das coisas</b>, justamente por ele ter autonomia de pensamento por ele saber o que está fazendo, o que é certo, o que é errado, o que ele pode melhorar [...].” (P6).</i></p>

<p><i>“A autonomia, eu acho que vem muito nesse sentido, de fazer o aluno pensar, fazer o aluno ser dono do seu pensamento. Eu acho que a autonomia passa por esses caminhos, do aluno conseguir resolver, solucionar,[...] as suas questões pessoais, particulares, cognitivas.” (P9).</i></p>	<p><i>“A gente pensa que não, a gente já teve alunos que já estão no ensino médio, que vem aqui e dizem “professora, bah! É verdade, a gente aprendeu muito, a gente sabe pesquisar, a gente sabe procurar” (P9).</i></p>
---	---

As respostas do P5, P6 e P9 foram classificadas no nível III por apresentarem referências ao pensar, para ter seus próprios pontos de vista; à valorização da pesquisa; e de P5 e P6 incluem o comprometimento com o bem comum, aspectos que se inserem na concepção de autonomia de Piaget e Freire.

### **6.1.2 Categoria de Análise - Relação Professor – Aluno**

Esta categoria tem como propósito identificar como o professor se relaciona com seus alunos e o que pensa sobre as possibilidades e responsabilidades em contribuir para a construção da autonomia destes. Inclui a análise do tipo de relação que o docente estimula entre seus alunos, pois entendemos que as relações sociais e afetivas, presentes em sala de aula, indicam o nível de comprometimento e responsabilidade do professor no desenvolvimento da autonomia dos educandos. Nesta análise, consideramos que há dois tipos de relações: as de respeito unilateral, na qual estão presentes a coação/dominação que conduz à submissão; e, as relações de respeito mútuo em que há cooperação e liberdade de pensamento e de ação.

Para a análise dos dados sobre a relação professor e aluno, retomaremos a ênfase, dada por Jean Piaget e Paulo Freire, às relações sociais na construção da autonomia do aluno e ao papel que a escola e o professor podem ter nesta construção.

Na escola, se tem acesso a informações, valores e pessoas que, muitas vezes, divergem do que estamos acostumados no âmbito familiar. E, por proporcionar atividades e trocas sociais, contribui para a socialização, além da oportunidade de novos aprendizados e desafios para o desenvolvimento mental dos educandos.

Sua diversidade é fator contributivo para ampliar a visão de mundo e para sair do egocentrismo cognitivo, que, de acordo com Piaget, é uma característica própria da infância. Porém, reaparece no plano intelectual durante a adolescência, e pode perdurar na fase adulta se não houver condições que favoreçam relações em que estejam presentes a cooperação e o respeito mútuo.

Segundo o autor, para sair do egocentrismo é preciso que o sujeito seja capaz de realizar operações lógicas, de diferenciar e coordenar seus pontos de vista e os das demais pessoas em um processo de descentração, o que significa dizer que o sujeito vai construindo seus próprios pontos de vista, mas reconhece e respeita outros pontos de vista. Este processo implica escolhas e vontade, para controlar satisfações imediatas e centradas, e para alcançar objetivos a longo prazo que estejam vinculados ao bem comum.

Freire (1996-2011), reforça a necessidade de que o professor contribuía para que o aluno desenvolva sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão para que possa passar do pensamento ingênuo para o epistemológico, e, neste processo, possa ir construindo sua própria visão de mundo e ir intervindo neste mundo, como ser histórico, também, com vistas ao bem comum. Tais abordagens podem inspirar os educadores.

Piaget (1954-2014) ao criticar o empirismo positivista refere-se aos estudos de H. Sinclair e de Chomski sobre as relações entre o desenvolvimento das operações lógicas e o da linguagem. Ele salienta que há uma estreita relação entre os dois, mas os resultados destes estudos mostram que o desenvolvimento das operações lógicas influencia mais o da linguagem do que o inverso. A constatação de que a formação da lógica não está diretamente ligada às transmissões linguísticas permite perguntar se as operações lógicas poderiam ser decorrentes das transmissões sociais em geral, ou das transmissões educativas.

Para responder à questão o autor faz distinção entre as transmissões em que estão presentes a coação ou autoridade, que são fontes de repetição, conformismo e obediência; e, as transmissões que ocorrem através da cooperação e, resultam de operações conjuntas, e são fonte de reciprocidade e produção autônoma. Enfatiza, portanto, que o papel do professor deve ser o de incentivar o aluno à pesquisa e não de ditar a verdade. Agindo desta forma ajuda o aluno a tomar consciência dos problemas e descobrir a solução por si mesmo (sem repetir respostas prontas).

Em sua reflexão o autor pergunta “é o objetivo da escola formar simples máquinas de repetição ou espíritos criadores e inteligências construtivas?”. Desta forma, ele mostra que a escola tanto pode contribuir como pode obstaculizar o desenvolvimento da autonomia. Isto dependerá da sua base epistemológica e psicológica.

Freire corrobora estas ideias de Piaget ao criticar o que ele denomina de educação bancária, em que o professor está comprometido só em passar o conteúdo para o aluno, e argumenta que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar [...]”. (FREIRE, 1996-2011, p. 28).

Os dois teóricos consideram que o professor tem um papel de problematizador, e cabe ao aluno a ação, o esforço frente aos desafios relacionados à compreensão e solução de problemas de aprendizagem, através da interação com o objeto de conhecimento. Portanto, é importante a relação que se estabelece entre o professor e o aluno para que desperte ou mantenha no educando o interesse em aprender.

Piaget (1934-1998) defende a atividade em grupo e o uso de métodos pedagógicos ativos por favorecerem o desenvolvimento intelectual e moral. Ao referir-se ao método ativo do *self government* e relacioná-lo aos demais métodos pedagógicos praticados pelo movimento da Escola Nova, coloca que tais métodos funcionam como procedimentos de educação social. Eles contribuem para que o sujeito descentre-se para colaborar e aderir às regras comuns, em uma perspectiva autônoma. Freire defende uma educação em que o professor incentive o aluno a desenvolver o próprio conhecimento. Para o autor o professor deve estar consciente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996-2011, p. 47). Portanto, os métodos pedagógicos utilizados pelos professores, em sala de aula, podem indicar a compreensão que o professor tem sobre a ação do sujeito na aprendizagem e na construção da autonomia.

Como é apresentado na fundamentação teórica desta dissertação, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o moral são indissociáveis e esta relação é fator decisivo no desenvolvimento da autonomia. O autor coloca que a afetividade está relacionada à aparição de novos sentimentos morais, sobretudo à vontade, e contribui para uma reestruturação do eu e da vida afetiva.

Freire (1968-1981, p. 204) também afirma que as dimensões cognitiva, afetiva e ativa [conduta moral] são uma totalidade. Em sua obra **Pedagogia da Autonomia**, Freire (1996-2011, p. 138) enfatiza a importância da afetividade, e a destaca como um compromisso do educador com os educandos para o viver bem. Agrega a alegria como fonte necessária para despertar o interesse do aluno em aprender. E, ainda, salienta a importância do professor disponibilizar-se a dar “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. (FREIRE, 1996-2011, p. 141). Argumenta que a relação de afeto que o professor estabelece com o aluno não prescinde de um fazer pedagógico sério e comprometido com a cientificidade.

Piaget (1951-1958, p. 246) sugere “[uma] educação preventiva, que deve servir de instrumento profilático contra possíveis distúrbios do desenvolvimento mental e social [...]”, e refere-se às formas espontâneas da vida social entre crianças como os procedimentos mais apropriados para formar seres humanos mais livres, conscientes de sua solidariedade, e os

melhores cidadãos do mundo. Em outras palavras, significa a possibilidade de viver em um mundo em que sejam viáveis relações democráticas, de paz e tolerância.

Como já vimos, Piaget aborda a afetividade como a energética que move nossas ações, e situa o interesse como o sentimento que mobiliza o querer aprender. Freire (1996-2011, p. 138) aborda a afetividade como meio para o viver bem “sem ser adocicado” e comenta que sem a curiosidade como mobilizadora da busca não se aprende e nem se ensina. Por isto é tão importante que o professor contribua para a construção da autonomia do aluno em um ambiente em que a afetividade e a curiosidade estejam presentes.

Em seguida, apresentaremos as análises relacionadas à referida categoria – **Relações Professor – Aluno** – em duas seções: análise das observações, e posteriormente a análise das entrevistas.

#### 6.1.2.1 Análise das Observações

Ao analisarmos o tipo de relação que o professor estabelece com seus alunos buscamos indícios que mostrassem se a relação investigada era unilateral ou de respeito mútuo, e os aspectos implicados nestas relações, como: coação, submissão, intimidação; ou colaboração, cooperação e o incentivo às trocas sociais e intelectuais.

A seguir apresentaremos os dados coletados nas aulas observadas, e fora delas, que mostrem indícios da relação que os professores estabelecem com seus alunos e dos alunos entre si, seguido de comentários a respeito.

Como vimos na análise da categoria anterior, a aula de P1 foi realizada pela mãe de uma aluna. Na ocasião observamos que havia um **vínculo de proximidade de P1 com seus alunos**, pelo modo como fomos apresentados e pela aceitação de nossa presença, sem estranheza por parte deles. A aula foi planejada com a expositora e P1 e durante a aula houve **incentivo à colaboração entre os alunos** para a realização da tarefa proposta.

Em outros momentos pudemos observar a relação que P1 estabelece com os alunos. Alguns alunos estiveram na sala dos professores e se dirigiram ao P1 para abraçá-lo, para lhe pedir remédio, para contar algum fato, para ajudar em alguma tarefa, como por exemplo, pegar algum material para ser usado em aula. A **receptividade** por parte do P1 foi sempre de **acolhimento**.

Por outro lado, observamos situações em que P1 **fez intervenções firmes em relação aos alunos para chamar a atenção deles**, como por exemplo, o fato de uma aluna estar ausente da sala de aula e o P1 foi buscá-la no pátio e levou-a para a sala de aula do P5. Posteriormente,

a aluna passou mal em outra aula e os professores foram informados de que ela havia tomado vários remédios como tentativa de suicídio. Neste caso, inferimos que a disciplina para o aluno estar em sala de aula preponderou em detrimento de um olhar mais atento às necessidades do aluno. A tentativa de suicídio de alunos na escola, ou fora dela, é um fato, que, segundo relato dos professores, tem sido frequente.

Dos dados coletados na aula de E2, registramos duas situações que nos chamaram a atenção: uma em que observamos uma relação de colaboração, quando uma aluna chegou após as explicações do professor, e duas colegas lhe passaram espontaneamente as orientações da tarefa. A outra situação observada foi de uma intervenção do professor quando um aluno chamou o colega de idiota porque este lhe criticou e fez brincadeiras que lhe desagradaram. O professor comentou que este não era um tratamento adequado e que não havia nenhum idiota na sala. Houve silêncio e os dois alunos ficaram quietos. **A intervenção do professor foi respeitosa** e parece ter sido acatada pelos alunos, por respeito e não por medo. Por outro lado, pelo fato observado, inferimos que o respeito entre os alunos, ainda está por ser construído entre alguns.

Entre as aulas observadas, a do P3, em que trouxe um cineasta, foi diferenciada pela participação dos alunos e pela dinâmica observada nas relações. Nesta aula observamos o **envolvimento dos alunos com a proposta apresentada** e a **alegria entre eles**, que riam, conversavam, enquanto eram chamados a participar. Um dos alunos logo no início disponibilizou-se a ser um dos diretores para formar a equipe de produção e, no final, todos foram integrados nas diferentes equipes formadas. Pudemos observar, na dinâmica da aula, que a relação que se estabeleceu entre o cineasta, o professor, e os alunos foi de colaboração. Todos os alunos foram convidados e todos aceitaram participar alegremente da proposta da aula. A prática pedagógica utilizada incentivou e permitiu a expressão da alegria no espaço escolar.

Em relação a este aspecto, Freire (1996-2011, p. 70) considera a alegria como um dos princípios para o desenvolvimento da autonomia, e a associa à esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir juntos e igualmente resistir aos obstáculos à alegria. Assim como Freire, Piaget também ressalta a importância em se favorecer tudo quanto seja atividade livre e criativa. Pode-se observar que os professores, mesmo com as dificuldades enfrentadas, conseguem manter um ambiente acolhedor e alegre.

Na aula de P4 estavam em sala de aula quase cinquenta alunos, porque foi necessário juntar duas turmas por falta de professores. Uma do TC1, com alunos iniciantes no programa e uma turma do TC2 com alunos com pelo menos um ano no PTC. O início da aula foi agitado, nem todos os alunos se conheciam. O P4 **fez algumas intervenções para que os alunos**

**mantivessem o foco** na aula, e fez de forma firme e respeitosa ao mesmo tempo. Alguns alunos ainda resistiram e continuaram a conversar, até que P4 começou a direcionar as perguntas para estes alunos. Alguns responderam, outros não. Mas todos passaram a focar a atenção na aula.

A conduta de P4 era afetuosa e respeitosa em sua relação com os alunos, mas firme. Ao mesmo tempo observamos, pela conduta dos alunos em acatar suas intervenções que começava a se estabelecer uma relação de respeito do aluno pelo professor.

Observamos na aula do professor P5 que, alguns alunos, por um momento, estavam agitados, e o professor interrompeu o que estava dando em aula, e pediu que eles parassem de conversar e prestassem atenção na explicação da aula. A reação pareceu causar surpresa, todos os alunos ficaram calados, mas depois passaram a participar da aula. E o professor continuou com a dinâmica de perguntas que ia levando um e outro aluno a responder. Sua intervenção foi firme, mas respeitosa, tanto que foi atendido de imediato, sem que se percebesse alguma incomodação por parte deles. Em outro momento, se dispôs a ouvir um aluno sobre questões do dia a dia e depois chamou a atenção para que todos focassem novamente na tarefa. Em um momento houve interrupção da aula, por parte de P1, que trouxe uma aluna que estava com problemas pessoais, e, por isto, estava ausente até aquele instante. Na ocasião houve muita agitação na aula. Mas o professor pediu novamente a atenção dos alunos e, com perguntas e circulando pela sala, conseguiu que eles ficassem com a atenção voltada para a aula.

Dos dados desta observação inferimos que o professor estabelece uma relação de respeito em relação aos alunos, e procura criar vínculo afetivo com eles. Ao mesmo tempo em que parece interessado em contribuir para o seu aprendizado.

Além das observações em sala de aula, foi possível observar outros momentos fora dela. Pudemos constatar que a sala dos professores é um espaço aberto aos estudantes, que a frequentam, para diferentes fins. Por exemplo, os alunos usam os computadores para fazer pesquisa; conversam com os professores sobre problemas pessoais; auxiliam os professores na tarefa de organização de material das aulas.

Ao fazermos a observação, sem planejamento prévio, em dois momentos diferentes: início de um período letivo – abril – e quase o seu final – início de julho, quando estávamos no final da coleta de dados foi possível observar **mudanças nas condutas dos alunos**, em especial dos alunos das TC1s. Inicialmente, mais arredios e dispersos, já, no segundo momento observado, **pareciam mais alegres e mais próximos uns dos outros**. Alguns destes alunos estiveram presentes na sala dos professores e outros observamos nos espaços livres da escola durante os intervalos de aula. No recreio observamos que muitos deles estavam conversando, brincando, rindo. Outros, foram até a sala dos docentes do PTC, entraram sorrindo e

conversaram com os professores; duas alunas entraram falando com o P1 e lhe deram um abraço.

De tais observações pudemos inferir que a conduta de acolhimento dos professores em relação aos alunos, e a liberdade de acesso à sua sala favoreceu que eles manifestassem condutas mais livres, espontâneas e alegres. E tais condutas são representativas de relações de respeito mútuo entre professores e alunos, e estes entre si.

Outra observação que fizemos extraclasse foi em uma das primeiras visitas feitas à escola. Enquanto aguardávamos na sala dos professores observamos a chegada de um **ex-aluno do PTC** que foi lá para visitar a escola e levar um presente para o professor de Educação Física em agradecimento por ter conseguido uma colocação como atleta profissional. Percebemos a presença da afetividade e consideramos a reciprocidade, simbolizada pelo presente dado ao professor.

Outro dia, pudemos observar a presença de três **ex-alunos do programa** que estavam **colaborando** na organização de material de aula, na ocasião não registramos do que se tratava. O que ficou evidente foi a disponibilidade dos ex-alunos **colaborarem**, e a manifestação de **afetividade entre eles, e o coordenador** do PTC que acompanhava o trabalho. Havia **alegria** no ambiente, conversavam e riam ao mesmo tempo em que trabalhavam. Pareciam à vontade naquele ambiente. Tal situação foi comentada pelo P5 durante sua entrevista. A seguir apresentamos um extrato de seu comentário.

*“[...] nós temos relatos extraordinários, por exemplo, tu percebeste que tinha três alunos na sala de P1. São três ex-alunos do trajetórias, estudam no médio da manhã, **eles são tão felizes, tão realizados com a transformação de vida deles**, que eles vêm a tarde para ajudar na organização de papel. Eles entendem hoje que faz parte do processo, que ajudar os caras na sala de aula não atrapalha o professor[...]. Porque eles **começam a entender que o conhecimento e a educação é algo muito maior** do que o que eles imaginavam e quando eles concertam os problemas das fragilidades emocionais eles voam.” (P5).*

Os fatos observados nos chamaram a atenção, pois demonstram resultados do PTC. Um aluno não só passou para o ensino médio, como também, conseguiu mudar sua realidade ao alcançar destaque em sua profissão. Em sua relação com o professor demonstrou, em sua atitude, que desenvolveu em si, o espírito de reciprocidade. No outro caso, pudemos verificar no comentário de P5, que os ex-alunos, dos quais se referiu, alcançaram um desenvolvimento mental e afetivo, que contribuiu para que sintam-se mais livres e mais felizes.

Estes fatores evidenciados ressaltam o resultado do trabalho desenvolvido pelos professores do PTC em que os ex-alunos continuam mantendo vínculo com a escola, em uma relação de afeto e colaboração com estes profissionais.

Um aspecto que ficou evidente, nas observações, foi a atitude dos professores diante de situações em que um ou mais alunos manifestaram condutas inadequadas. Observamos que tais professores, P2, P4 e P5 usaram de sua autoridade docente, de forma respeitosa em relação aos alunos, para fazê-los refletir sobre suas ações. Porém, a situação que envolveu o P1 e uma aluna que tentou o suicídio na escola, mas antes foi levada a assistir aula, chamou-nos a atenção por ser uma situação de extrema gravidade, e que, portanto, requer uma condução especializada de cuidados, que não foi identificada por P1. O que se infere desta situação é que os professores não são preparados para lidar com tais ocorrências, mas precisam lidar como conseguem, com as próprias limitações e as da escola. Mas é um problema coletivo que envolve escola, professores, alunos e familiares. Aqui registramos estes dados, para servirem de reflexão sobre a questão.

Em suma, a partir dos dados coletados, deduzimos que a relação dos professores – do PTC, desta escola – com os alunos perpassa por ações que revelam **afetividade e respeito mútuo**. As intervenções que fizeram, no período das aulas, como foi demonstrado, parecem favorecer a convivência colaborativa e respeitosa entre os estudantes. Em relação a casos mais extremos, como o relatado sobre a tentativa de suicídio, pode ser tema abordado na formação continuada de professores, por ser uma realidade enfrentada por eles, que impacta na relação que estabelecem com os alunos.

As relações afetivas e sociais observadas nas ações e falas dos professores e alunos, e os resultados evidenciados na conduta dos educandos são considerados pela pesquisadora como indícios do comprometimento dos pesquisados, com a responsabilidade, como educadores, em contribuir para a formação da autonomia de seus alunos.

Na outra escola pudemos observar que o P6, em uma atividade de aula na biblioteca, pouco antes de ser entrevistado, estava com seus alunos que pareciam atentos e, em alguns momentos, falavam alguma coisa com o P6. Após um instante nos apresentou aos alunos e disse que iríamos conversar e que depois retornaria. Recomendou que, enquanto isso, eles continuassem a atividade.

Dos dados observados inferimos que na relação entre P6 e seus alunos havia **diálogo, respeito mútuo e interesse pela atividade**. A conduta de P6 era afetuosa em relação aos alunos, como por exemplo, falava com eles sorrindo, de maneira delicada.

A segunda observação foi durante o recreio, o P9 e mais duas alunas estavam colocando cartazes no corredor de entrada da escola. Tratava-se de cartazes construídos pelos alunos durante a aula de arte. As duas alunas estavam envolvidas com a tarefa e **conversavam entre si sorrindo**. A professora estava junto, sorrindo e conversando com as duas.

Considera-se que a conduta do P9, em sua relação com as alunas, expressa afeto e incentivo à **colaboração** na realização da tarefa. Todas **pareciam alegres** na realização do trabalho em conjunto.

Na turma do TC1, durante a atividade integradora na qual foi utilizado o jogo construído pelos alunos, foi observado o comentário de um aluno e a abordagem do P11.

*Aluno: “É nós somos burros mesmo, por isso não sabemos”. P11: [respondeu] “você não são burros, mas precisam se esforçar para aprenderem. É o que estão fazendo aqui”.*

Neste comentário observa-se uma **característica** na conduta do **aluno**: sua baixa autoestima, aspecto contrário a uma conduta autônoma. Mas, na fala de P11, ficou evidente seu incentivo para que o aluno se esforce para aprender, pois tem condições para isto. Esta intervenção de P11 demonstra uma relação de respeito em relação ao aluno.

Na mesma aula observamos que só estiveram presentes oito de um total de 25 alunos. A P9 comentou que isto acontece sempre que chove muito. E completou:

*“A família não ajuda a incentivar o aluno a vir para a escola. Deixam eles dormirem.” (P9).*

A falta de apoio da família, que pode ser por descuido ou por escassez de recursos, como por exemplo, a falta de agasalho para o frio, pode dificultar o interesse do aluno em ir para a escola, mas este não é o único fator que desestimula a sua presença em sala de aula. Como já vimos, no pensamento de Piaget e de Freire, uma escola e professores comprometidos com o desenvolvimento da autonomia do aluno procura oferecer condições que despertem o seu interesse em estar na escola, em aprender. E um dos fatores é o tipo de relação que se estabelece com eles. A questão é: porque tantos alunos ausentes na sala de aula, em um mesmo dia, e, ainda, com uma aula que foi planejada com eles?

Mais três aspectos que foram observados e que podem impactar no tipo de relação que os professores estabelecem com os alunos, referem-se à gestão da escola; carga horária dos professores no PTC; e espaços físicos disponíveis.

No que se refere à **gestão da escola** observamos que os diretores têm uma participação direta no funcionamento do PTC. Este fator parece oferecer algumas vantagens, como por exemplo, conseguir liberação da verba financeira para o funcionamento do PTC e a organização da agenda das reuniões semanais dos professores, para realizarem o planejamento das aulas, de forma que a maioria possa participar. Por outro lado, percebe-se que esta participação direta, interfere na autonomia do coordenador e demais professores, pois fazem referência do tipo, “isso eu não sei tem que ver com a direção da escola”. Esta conduta pode ser indício de relações heterônomas que distanciam os professores da totalidade que envolve o PTC. Estas condições, ao interferirem na autonomia do professor, conseqüentemente, podem impactar no tipo de relação que ele estabelece com o aluno.

Outro aspecto que foi comentado pelos professores é o fato de não trabalharem somente com o programa, pois a participação é em um só turno, o que pode ser causa de se manterem mais distante dos detalhes do funcionamento do PTC. E, conseqüentemente, com menor disponibilidade para atenderem as necessidades dos alunos em relação à aprendizagem e a outros problemas que possam estar enfrentando. De qualquer forma não dispomos de mais dados a respeito, mas pode ser um aspecto para ser futuramente investigado.

O que verificamos, a partir dos dados levantados, é que vários fatores podem contribuir ou dificultar a construção de relações de proximidade entre professores e educandos, mas, ainda assim, acreditamos que o fator preponderante é o comprometimento e a responsabilidade assumida que levará o professor a estabelecer relações de respeito mútuo com os discentes, ao mesmo tempo em que se empenhará para que os alunos construam também os mesmos tipos de relações entre eles.

Nas observações pudemos constatar relações de respeito mútuo entre professores e alunos e dos alunos entre si e o incentivo à colaboração. O que pode ser indícios do comprometimento destes professores com o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

#### 6.1.2.2 Análise das Entrevistas

Seguindo o mesmo procedimento de análise realizada na categoria Concepção de Autonomia, os dados foram organizados em três níveis. **No Nível I** estão as respostas que estão relacionadas a uma relação desigual, unilateral. Em que o professor é o detentor do saber, e que procura manter distanciamento dos alunos, e não demonstra interesse em estabelecer vínculos afetivos com seus educandos. **No Nível II estão as respostas que** refletem também uma relação desigual, unilateral, mas com a diferença do professor procurar estabelecer vínculos afetivos

com os alunos ao mesmo tempo em que incentiva a curiosidade, a pesquisa e a aprendizagem conjunta.

**No Nível III** encontram-se relações em que estão presentes o respeito mútuo e as trocas afetivas, colaborativas e cooperativas. Neste nível o professor incentiva o trabalho em grupo e a solidariedade.

A seguir apresentamos os extratos mais relevantes das respostas dos professores entrevistados que evidenciam como os professores se relacionam com seus alunos.

**Respostas do Nível I** - estão as respostas relacionadas a uma relação desigual, unilateral. Em que o professor é o detentor do saber e que procura manter distanciamento dos alunos, e não demonstra interesse em estabelecer vínculos afetivos com seus educandos.

*“Me dou bem com todos eles, [...], mas não foge muita conversa fora do assunto da matéria [...] procuro não me envolver muito. [...] até porque o que mais tem é problema. [...] eu não procuro perguntar sobre a vida deles, fico dando a matéria, trabalhando o que tem que trabalhar.” (P10).*

Dos dados levantados fica evidente o distanciamento afetivo do professor em relação aos alunos ao afirmar que não se envolve muito com eles. Esta conduta é condizente com uma relação estabelecida de forma unilateral, em que os papéis já estão definidos – o professor ensina e o aluno está na escola para aprender, se quiser.

**Respostas do Nível II** - refletem também uma relação desigual, unilateral, mas com a diferença do professor procurar estabelecer vínculos afetivos com os alunos ao mesmo tempo em que incentiva a curiosidade, a pesquisa e a aprendizagem conjunta

*“O que eu sempre digo, a **primeira coisa é a criação de vínculo** com este aluno. A primeira coisa é trazer ele pra perto da escola de novo. É fazer com que esse aluno se sinta de novo **importante, não excluído**. [...] essa forma que a gente trabalha, influencia essa **criação do vínculo** com eles, **deles te respeitarem** [...] deles conseguirem chegar lá [Ensino Médio] com autonomia.” (P1).*

*“[...] a gente acaba sendo, não só professor, **tu és mãe, psicólogo**.[...] elas vêm te abraçam e falam “obrigada, tu tiveste esse olhar que me ajudou”, então eu acho que a gente consegue [...] Contribuir para que eles sejam **pessoas mais participativas** na tua aula, **mais respeitador**.” (P1).*

<p>“[...] o que faltava para esses alunos era a parte humana do professor, a parte afetiva, a parte que eles se sentissem em casa, que eles pudessem conversar com o professor e pudesse expor o que ele sabia e muitas coisas eles nos mostraram.” (P4).</p>	<p>“a gente se colocava muitas vezes no papel de mãe, porque muitos pais saem cinco, seis horas da manhã e voltam 22 horas da noite, e eles não têm esse vínculo que é necessário, o da cobrança, do auxílio pedagógico, de uma palavra amiga, de um escutar, e muitas vezes nós escutávamos.” (P4).</p>
<p>“eles sabem que eu sou a professora, que tem a hora de brincar [...] e a de falar sério. Eles <b>me respeitam</b> [...] eu <b>tenho uma boa relação com eles</b>, eles sabem que eu quero o melhor para eles, quero que eles sejam alguém, por isso que eu pego firme, às vezes, para eles saírem dessa bolha de que não sei, não vou aprender. [...] Às vezes sou <b>mãezona mesmo</b>.” (P6).</p>	<p>“[no PTC] a gente <b>conhece mais, fica mais tempo com eles [aluno]</b> e o trabalho que é desenvolvido é mais específico. [...] é minucioso. [...] a gente trabalha um assunto em vários contextos, de várias maneiras, de várias teorias de cada disciplina [...]. Então <b>eles aprendem mais fácil</b>.” (P6).</p>
<p>“Eu <b>preciso de contato de alunos, gosto de chegar, explicar para eles</b>, mostrar e ter uma visão geral, mas tem que ser alguma coisa dinâmica, alguma coisa que evolua, não uma coisa estagnada.” (P7).</p>	<p>“tem que primeiro [...] <b>trazer a ele o entendimento de que ele é capaz</b>, [...] ‘<b>cara, desenvolve o teu raciocínio</b> para depois eu te ajudar’ [...] a questão é, eu quero <b>que ele tenha autonomia no que ele vai escrever</b>, mas eles <b>continuam sendo dependentes</b>.” (P7).</p>
<p>“[...] eu era assim. Se tu sabes, sabe. Se não sabe, vai repetir. E era meio afastada dos alunos. E com o projeto eu aprendi mais o lado humano, a enxergar o aluno. Mudou completamente a minha postura, que eu não sou [...], conhecedora de tudo, que a gente pode buscar juntos. Às vezes tu trabalhas uma prática de uma maneira só, e ele não compreende. [...] tu tinhas que arrumar uma maneira de facilitar essa aprendizagem para que ela venha a ocorrer.” (P8).</p>	<p>“[...] é bem complicado eles terem autonomia, [...] Peco porque eu <b>sempre sou meio que mãezona</b>, de querer ajudá-los, [...]. Até de repente, não estou ajudando, eles a terem autonomia, [...] não consigo deixar eles errando, eu sempre estou auxiliando, sempre ensinando, e ele não absorve aquilo que tu estás passando, mas eu tento, na tentativa de salvá-lo.” (P8).</p>
<p>“[...] eu já <b>tenho aquele carinho por eles</b>, que eu moro aqui no bairro também [...], eu tenho mais <b>liberdade para conversar com eles</b>. [...] eu já <b>conheço as dificuldades deles</b>: de disciplina, de falta de pai e mãe. Então, para mim, fica mais fácil. Eles já me conhecem e <b>vêm com essa coisa comigo, de mãe</b>. Meus colegas dizem que eu fujo um pouco dos conteúdos, mas eu dou meus conteúdos [...] é isso que eu quero nos meus alunos, a curiosidade, e eu cutuco eles o tempo todo.” (P11).</p>	<p>“<b>lidar</b> com muitas diferenças dos alunos, e <b>principalmente com a parte social deles</b>. Eu já cheguei aqui várias vezes, e o aluno chegou para mim e disse “Professora eu estou sem comer faz um dia” e o que a professora faz? [...] e eu venho aqui, converso com a direção e digo que lá tem fulano, que não comeu. A gente compra uns pães e inventa um café coletivo na hora. Sem constrangê-lo.” (P11).</p>

Nas respostas desse grupo fica evidente a valorização do vínculo afetivo com os alunos. P1 coloca: “*a primeira coisa é a criação de vínculo com este aluno*”. P4: “*faltava para esses alunos [...] que eles pudessem conversar com o professor*”. P7 “**preciso de contato de alunos, gosto de chegar, explicar para eles**”.

No que diz respeito à relação que estabelecem com os alunos, as respostas nos levam a inferir que ainda se trata de relação unilateral. Nas respostas de P1, P4, P6, P8 e P11 o vínculo que estabelecem com o aluno é associado ao papel de mãe. O fato do professor se colocar também como mãe parece revelar um conflito em relação ao seu papel profissional. A questão que propomos para reflexão é sobre o papel do professor. Esta é uma questão que não parece clara para estes profissionais. Também fica evidente suas incertezas em relação ao como fazer para contribuir para a autonomia do aluno.

Diante destas respostas recorrentes, deixamos para reflexão as questões: o professor, ao se relacionar com seus alunos como se fosse mãe, ou um familiar contribui ou dificulta o desenvolvimento da autonomia do aluno? Não faz parte do papel do professor estabelecer vínculo afetivo com seus alunos, em que esteja presente a escuta, o apoio na solução de problemas e outras ações que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno e que não se caracterize como um papel de mãe ou de um familiar? Acreditamos que a reflexão sobre estas questões pode contribuir para a resolução do conflito de papéis que o professor enfrenta e que afeta a relação que estabelece com seus alunos.

Por fim, deduzimos que neste nível a relação ainda é unilateral, mas os professores já apresentam um olhar diferenciado para o aluno, em que procuram criar vínculos afetivos com ele. Incentivam a curiosidade, a pesquisa e a aprendizagem conjunta.

**Respostas do Nível III** – as respostas refletem relações em que estão presentes o respeito mútuo, as trocas afetivas, colaborativas e cooperativas. E o professor incentiva o trabalho em grupo e a solidariedade. Neste nível classificamos as respostas de quatro professores.

<p>“[...] É por isso que o Trajetórias como prática deveria ser para todos. Tu sabes o que, que o teu colega pode te ajudar, o quê, que tu podes ajudar teu colega, o aluno saber com quem ele pode contar em cada situação.” (P2).</p>	<p>“[...] do Paulo Freire, o que eu mais concordo, é isso, é de pegar e realmente <b>enxergar o meu aluno</b>, não como um cumpridor de tarefas, mas <b>como ser humano</b>, com as suas fragilidades, com suas dificuldades e que <b>a própria realidade dele tem muito a me oferecer, eu tenho muito que aprender com ele também, e eu tenho aprendido muito com esses alunos. Agora eu penso planejamento, como uma construção com o aluno</b>”. (P2).</p>
<p>“[...] eu acredito muito nessa <b>troca de afetividade</b>, na realidade é aquela troca de contato. Se realmente ele não gosta de ti, gera um bloqueio, que só vai conseguir trabalhar com ele de outra forma, porque se o aluno está com bloqueio com o professor, ele não vai aprender.” (P3).</p>	<p>“Eu falo para os meus alunos, que a minha área [...] não é uma ciência exata, o que era há dez anos, hoje já mudou. A concepção é outra, então <b>a gente tem que estar sempre estudando</b>, não posso parar e achar que eu sou o detentor do conhecimento, o único detentor, não, <b>deve existir essa permuta entre o professor e aluno</b>.” (P3).</p>
<p>“tem coisa melhor que isso? [...] tu pegares os <b>renegados que ninguém quer</b>, [...] e tu chegas lá no fundo, o fundo é o conhecimento, e tu vês que é cheio de fragilidades, e quando ele deixou <b>tu chegares no fundo, tu vais construir com ele e ver que aquele aluno tem um mega-pontecial</b>.” (P5).</p>	<p>“O que trouxe os alunos do regular para o Trajetórias foi a total falta de empatia com os professores. <b>O perfil do Trajetórias é o professor que é empático</b> que traz o aluno para si, [...] o meu jeito de dar aula, [...] não é nada aquela coisa formal de ‘oh! copiem, façam e deu’ [...]. Eu gosto de <b>interagir com os alunos</b>, de estar conversando e no meio do exercício <b>tu paras e dá uma risada, e vai brincando, e sem perceber tu vais envolvendo eles</b>.” (P5).</p>
<p>“[...] falando para eles, que a gente é um ser único, mas a gente não é sozinho. Então se a <b>gente souber lidar, uns com os outros, a gente vai se construir muito melhor como ser humano</b>.” (P9).</p>	<p>“Eu acho muito <b>importante essas atividades em grupo</b>, para desenvolver seu eu, para saber lidar com questões, que mais tarde possam afligi-los como pessoa, como ser humano [...]. Por isso que eu acho que embora eu esteja olhando o indivíduo, mas <b>o grupo [...] ajuda o indivíduo a trabalhar questões que mais tarde vai ter que lidar, se posicionar</b>.” (P9).</p>

Nas respostas classificadas nesse nível há indícios de que os professores estabelecem com seus alunos uma relação de afetividade, respeito mútuo, cooperação e solidariedade.

Na fala de P2 “**o que, que o teu colega pode te ajudar, o quê, que tu podes ajudar teu colega**”, verificamos que há uma conduta que valoriza a colaboração e a cooperação entre

colegas de profissão. E na relação com os alunos, há a mesma abertura: “eu **penso planejamento, como uma construção com o aluno**”.

Nas respostas de P3: “*acredito muito nessa troca de afetividade*”; “*deve existir essa permuta entre o professor e aluno*”, indicam uma relação não hierarquizada, há espaço para trocas afetivas e cooperativas.

Na fala de P5 há evidências de que valoriza as trocas afetivas com seus alunos “*gosto de interagir com os alunos, de estar conversando e no meio do exercício tu paras e dá uma risada, e vai brincando, e sem perceber tu vais envolvendo eles*”. Também há evidências de que valoriza as trocas cooperativas, como fica exposto no extrato: “*professor que é empático, traz o aluno para si [...] tu vais construir com ele*”.

As respostas de P9: “*se a gente souber lidar, uns com os outros, a gente vai se construir muito melhor*” são indícios de que procura estabelecer relação de respeito mútuo com seus alunos. E também procura contribuir para que os alunos construam entre si o mesmo tipo de relação. Na busca de alcançar este objetivo parece fazer uso consciente, do trabalho em grupo, conforme constatamos no extrato: “*o grupo ajuda a trabalhar questões que o indivíduo mais tarde vai ter que lidar, se posicionar*”.

Dos dados levantados verificamos que dos onze professores entrevistados há diferenças no modo deles se relacionarem com seus alunos. Desde aquele que não considera necessário estabelecer vínculo de proximidade com seus alunos; o professor que valoriza o vínculo afetivo, mas mantém uma relação unilateral com os estudantes; e os que valorizam a afetividade e as trocas cognitivas com os alunos, com os quais estabelecem relações de respeito mútuo.

Verificamos também, que alguns docentes procuram estabelecer vínculos afetivos com seus alunos por considerarem necessário o engajamento destes com a escola, para melhorar a autoestima deles, para incentivar o interesse em aprender. Tais dados são indícios de que tais professores estão comprometidos com o desenvolvimento da autonomia de seus educandos, como já visto nos dados das observações. Por outro lado, o conflito relacionado ao papel do professor parece conduzir ao estabelecimento de relações unilaterais, o que indica a necessidade de reflexão sobre as condutas afetivas estabelecidas com os educandos.

A partir da análise dos dados inferimos que os professores que valorizam os vínculos afetivos parecem comprometidos com o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, embora nem todos saibam a melhor forma de conduzir esta formação.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados obtidos, através das observações e entrevistas partiremos, inicialmente, das proposições teóricas que orientaram esta pesquisa, definidas a partir dos estudos que fundamentaram esta investigação. A seguir, trataremos do objetivo geral e dos específicos para concluir esta discussão.

O tema central desta pesquisa é autonomia e foi investigado no âmbito da escola, a partir de três proposições: a) o professor que teve acesso aos conhecimentos teóricos e reflexões sobre as práticas relacionadas à construção da autonomia apresenta mais possibilidades para contribuir e intervir para a formação intelectual, moral e sócio-política do educando; b) o professor que demonstra interesse e comprometimento em contribuir na construção da autonomia de seus alunos estabelece relações de afetividade com e entre eles para que este processo seja facilitado; c) o aluno que convive em uma sala de aula em que o professor promove relações de afetividade pautadas no respeito mútuo e na cooperação, em situações de trocas sociais tenderá a apresentar condutas condizentes com tais princípios.

Em relação à primeira proposição, **o professor que tem consciência política da função social do seu trabalho e teve acesso a conhecimentos teóricos e reflexões sobre as práticas relacionadas à construção da autonomia apresenta mais possibilidades para contribuir e intervir para a formação intelectual, moral e sócio-política do educando.**

Partimos do princípio de que professores integrantes do PTC estariam aptos para contribuir na construção da autonomia dos alunos, por terem sido preparados para aplicarem, em suas práticas pedagógicas, uma metodologia, em que um dos propósitos é o desenvolvimento pleno do aluno. Além desta orientação, teórico-metodológica, o PTC também oferece formação continuada para estes professores.

A proposta do PTC oferece possibilidades ao professor para que construa sua própria autonomia através das relações que estabelece com a comunidade escolar e, especialmente, com os alunos. O PTC orienta a formação de parcerias entre a universidade, professores, gestores das escolas, familiares e alunos, com o intuito de formarem uma rede na qual dialoguem e aprendam juntos, através da colaboração e cooperação, com vistas aos interesses dos estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Lembrando que tanto para Piaget, quanto para Freire, a autonomia se exerce através das relações sociais em trocas colaborativas e cooperativas.

O PTC também apresenta, em sua proposta, a formação continuada dos professores, através de imersões e seminários periódicos, nos quais estão previstos espaços para reflexões e

trocas de experiências entre os docentes integrantes do programa e a universidade, representada pela coordenação geral e sua equipe do PTC. Estes eventos têm como propósitos, entre outros, provocar aprofundamento teórico metodológico e mudanças de concepções em relação ao conjunto de ações do TC.

Na análise que realizamos, os resultados ressaltaram três níveis de concepção de autonomia. No primeiro nível de respostas identificamos uma concepção básica, em que a autonomia é expressa como *“fazer com que o aluno consiga ler, interpretar, ter ideias, ser crítico”*. O que parece ser uma repetição de conceitos que estão explícitos dentro da proposta do PTC. Depois há evidências de uma concepção que sustenta que o professor é o detentor do saber, que ensina, e cabe ao aluno somente aprender ou não, sem considerar, portanto, as dificuldades e a atividade deste aluno. O que deduzimos deste nível de concepção é que não há reflexão a respeito do tema e parte de um posicionamento heterônomo. E o que é dito sobre autonomia é a repetição do que o professor ouve dizer ou leu nos Cadernos do PTC.

No segundo nível de concepção verificamos que a autonomia aparece vinculada a comportamentos de ordem prática e que remete à ideia de independência, ao saber fazer e ser capaz, ao fato de obter êxito, o que implica considerar as ações práticas e as regulações automáticas dos alunos. É uma concepção que já apresenta elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno do ponto de vista do senso comum. Estão presentes, nesta concepção, a valorização da colaboração e do uso do método da cooperação cognitiva e moral, mas parece que sem a reflexão e o conhecimento teórico necessário para compreender o alcance de tal prática para o desenvolvimento pleno do aluno. Este nível de concepção ainda não apresenta elementos suficientes que destaque a valorização do pensamento crítico e a moral do bem comum, presentes na concepção de autonomia, dos dois autores escolhidos para esta análise.

No terceiro nível, a concepção de autonomia mostra elementos que se aproximam do pensamento de Piaget e de Freire. Já se considera com maior ênfase o incentivo à curiosidade, à pesquisa, ao pensamento crítico-reflexivo, às trocas afetivas e intelectuais, ao vislumbre de ideias associadas ao bem comum e à transformação social.

Os cadernos do PTC apresentam detalhadamente orientações para as práticas pedagógicas para que sirvam de modelo, mas com abertura para adaptações às peculiaridades da escola e dos alunos, portanto, não é uma metodologia diretiva. Tem uma base teórica consistente, o que tem garantido resultados expressivos. Entretanto, o conceito de autonomia (BRASIL, **Caderno 1**, p. 9) aparece como “aprofundamento, capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e

interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio”. Um conceito que, para ser compreendido, precisa ser discutido e rediscutido, pois tem sua concepção implícita, o que talvez seja um dos motivos para que os resultados obtidos nas entrevistas com os professores não apresentem, em sua maioria, uma concepção que esteja condizente com o que está implícito no conceito apresentado no Caderno 1 do PTC.

Outro fator que consideramos, é que o fato de se ter acesso a uma proposta teórico metodológica e aplicá-la, não garante a interiorização conceitual necessária para uma prática consciente do porquê de tal prática e do quê se quer atingir com tais condutas. Como afirmam Piaget e Freire o processo de tomada de consciência é gradual e diferente para cada sujeito. O fato de o professor participar de um curso de extensão universitária de formação continuada não é suficiente se não houver um processo contínuo de reflexão sobre a prática, um aspecto defendido insistentemente por Freire (1996-2011, p. 39) quando afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” como ação permanente. Piaget, de outra forma, demonstra que avançamos para um patamar mais avançado de compreensão e conceituação quando tomamos consciência através de regulações ativas, ou seja, de escolhas conscientes, e este processo deve ser contínuo. Por outro lado, nos textos do PTC não há ênfase na função social e política do professor, o que fica apenas subentendido em suas práticas, o que deve ser decorrente de uma necessidade de neutralidade, tendo em vista o programa ser mantido pelo MEC. Tal lacuna é compreensível, mas a ausência de uma abordagem mais clara e discussões sobre o papel social e político do professor reflete em sua formação e atuação, ocasionando conflitos de papéis e desvalorização profissional.

A segunda proposição busca confirmar se **o professor que demonstra interesse e comprometimento em contribuir na construção da autonomia de seus alunos estabelece relações de afetividade, com e entre eles, para que este processo seja facilitado**. Na análise dos dados procuramos verificar o tipo de relação que o professor estabelece com seus alunos e se nessa relação está presente a afetividade.

Os resultados indicaram que há três tipos de relações estabelecidas com os alunos. Duas se configuram como relações unilaterais, com diferenças no vínculo afetivo com os alunos. E, um terceiro tipo de relação, baseada no respeito mútuo. Piaget (1930-1998, p. 28) explica que na relação unilateral há uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado, o que implica a presença da submissão e da coação nesta relação. O autor complementa que este tipo de relação se estabelece na fase inicial do desenvolvimento da criança, e lhe oportuniza a noção de dever, mas, se perdurar, será um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia.

Piaget, ao se referir à relação de respeito mútuo, argumenta que ela é construída através da colaboração e cooperação entre os sujeitos que se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. A melhor forma de contribuir para este tipo de relação é oferecer condições às crianças de conviverem entre si, o que favorecerá o desabrochar espontâneo do espírito de colaboração. O mesmo ocorre com o adolescente, ao ser incentivado a conviver em grupo e colaborar entre si estará construindo sua autonomia. Neste sentido, Piaget enfatiza a importância do trabalho em equipe e uso dos métodos ativos na educação que incentivam e oferecem oportunidade para uma convivência colaborativa e cooperativa entre os estudantes, em que estreitam laços de afetividade e exercitam a aprendizagem conjunta através das trocas de diferentes pontos de vista.

Freire (1996-2011, p. 42) corrobora com o pensamento de Piaget ao afirmar que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaie a experiência profunda de assumir-se”, o que implica relações de igualdade e respeito mútuo no exercício de construção da autonomia. Outro aspecto enfatizado por Freire (1996-2011, p. 141) é a importância do vínculo afetivo na relação professor e aluno ao sinalizar que não se pode recusar uma atenção dedicada e amorosa ao aluno para ouvir suas inquietações e sofrimento, mesmo não sendo terapeuta. Para melhor esclarecer seu pensamento expõe:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996-2011, p. 142).

Retomando os tipos de relação que se estabelecem entre professor e aluno, identificadas no grupo de professores pesquisados, começamos com o primeiro tipo considerado unilateral. Este apresenta como característica a desigualdade, em que o professor é o detentor do saber sem que tenha interesse em estabelecer vínculos afetivos com seus alunos. Neste tipo de relação fica explícito o desinteresse do professor em relação ao aluno, o que, provavelmente, indica que não há interesse, e, muito menos, seu comprometimento com o desenvolvimento da autonomia do aluno.

No segundo tipo de relação consideramos que há, também, unilateralidade e desigualdade, visto que o professor é o detentor do saber, embora com a diferença do estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e aluno. Percebemos dois tipos de envolvimento, aquele que considera necessário o vínculo afetivo com o aluno para lhe despertar

interesse em aprender e se desenvolver, e fica neste nível. E outro, em que há envolvimento emocional do professor, em diferentes graus, com os problemas de seus alunos por não distinguir claramente o que faz parte de seu papel como docente.

Entre estes casos há professores que adoecem, o que verificamos no extrato “*a gente não está preparado para isso, eu tenho vários colegas, que tomam remédio tarja preta, alguns tem consulta com psicólogo e psiquiatra, porque eles não estavam preparados para essa realidade da sala de aula*”. Os problemas sociais dos alunos são fatos concretos com os quais os professores precisam lidar e, certamente, é um aspecto a considerar na relação que estabelecem com os alunos.

Piaget (1951-1998, p. 248-249) apresenta, no Plano de ação da UNESCO, uma proposta que integra diferentes ações e que pode ser aplicável nos tempos atuais, tendo em vista a similaridade dos problemas. Uma é direcionada à educação familiar. O PTC tem, em sua metodologia, a inclusão da família nas discussões e processos que envolvem os alunos, mas parece ser algo que exige mais foco para a obtenção de resultados que modifiquem as relações estabelecidas entre professores, alunos e familiares. Outra proposta apresentada, por Piaget, é integrar à equipe da escola, especialistas em saúde mental e a ênfase deve ser direcionada a uma educação preventiva contra possíveis distúrbios do desenvolvimento mental e social dos alunos.

Neste grupo de professores, apesar de estabelecerem relação unilateral com os educandos verificamos que valorizam a formação de vínculos afetivos e demonstram interesse e comprometimento em contribuir para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Para atingirem este objetivo, alguns comentaram que “seguem à risca” as orientações que estão nos Cadernos do PTC. Este é mais um dado que sinaliza a responsabilidade do professor em relação ao aluno, mas pode ser indício de que tais professores adotam como diretiva as orientações contidas na metodologia do PTC e pode indicar necessidade de mais reflexões sobre a aplicação da proposta.

No terceiro tipo de relação está presente o respeito mútuo, as trocas afetivas, colaborativas e cooperativas, o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, com ênfase nas ações do aluno. Percebemos que, neste tipo de relação, há uma cumplicidade e horizontalidade que permitem ao aluno aproximar-se do professor e vice-versa, que favorecem uma relação entre iguais, em que o aprendizado mútuo é valorizado por ambos. Mais um aspecto que é enfatizado pelos dois autores em estudo.

Para concluir, deduzimos que os professores que valorizam os vínculos afetivos na relação professor aluno estão interessados e comprometidos com o desenvolvimento da

autonomia dos educandos, embora nem todos saibam a melhor forma de conduzir esta formação.

A última proposição trata do pressuposto de que **o aluno que convive em uma sala de aula em que o professor promove relações de afetividade, pautadas no respeito mútuo e na cooperação, em situações de trocas sociais tenderá a apresentar condutas condizentes com tais princípios.**

Como já visto na fundamentação teórica, e na apresentação das análises desta pesquisa, tanto Piaget, quanto Freire, ao abordarem a construção da autonomia, afirmam que a intelectualidade e a afetividade são aspectos indissociáveis do desenvolvimento dos sentimentos morais e são estes que são expressos nas condutas dos sujeitos. Piaget enfatiza que a conduta de reciprocidade e solidariedade é construída, gradualmente, através da cooperação e do respeito mútuo e fazem parte da totalidade de uma conduta autônoma. Freire (1966-2011, p. 105), ao referir-se à construção da autonomia, afirma que “é processo, é vir a ser [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...], em experiências respeitadas da liberdade”.

O pensamento dos dois autores nos leva a considerar que as atitudes de reciprocidade, solidariedade, responsabilidade e liberdade individual e coletiva são alcançadas no âmbito escolar quando o professor compreende que a afetividade vinculada ao desenvolvimento cognitivo contribui para transformações nas condutas dos alunos. Este professor, sendo coerente com esta compreensão, procura, de forma consciente, estabelecer relações de respeito com os estudantes permeadas de afetividade, ao mesmo tempo em que utiliza métodos pedagógicos que promovam a colaboração e cooperação entre os alunos.

A partir dos dados coletados pudemos constatar que houve mudanças nos alunos, segundo relato de alguns professores, e pelo que foi possível observar diretamente. Das observações conseguimos verificar atitudes de reciprocidade de um aluno que esteve na escola para agradecer ao professor por suas realizações, mais três alunas que estiveram colaborando em tarefas relacionadas ao PTC. Duas alunas em colaboração com uma professora em tarefas da escola. Outra aluna reunindo material junto com uma professora para levar para a sala de aula.

O que têm em comum nestes resultados é o fato destes alunos fazerem parte de um grupo que veio para o PTC por serem repetentes por mais de dois, três anos e, segundo a fala de um dos professores pesquisados, “*estes alunos [iniciantes do PTC] ainda apresentam um grau de imaturidade que dificulta a apresentação de novos valores. Estão **dispersos, desconectados da realidade**. Na projeção de filmes. [...] eles não analisam com profundidade. Diferente dos*

*alunos das turmas do TC2. Estes associam com a vida deles e a atividade acaba sendo um espaço de trocas, de aprendizado com as experiências de cada um*". A fala do professor demonstra que podem ocorrer mudanças significativas entre as condutas dos alunos que iniciam no programa e os que estão há mais de um ano.

A seguir, apresentamos a fala de outro professor *"no Trajetórias [os alunos] entraram se achando impotentes, [...] estavam lá no 6º ano há três, quatro anos e em um ano de trajetórias foram para o ensino médio e nunca mais reprovaram. Eles aprenderam a ter autonomia, a buscar o conhecimento, a se interessar em ser alguém"*. Parece-nos que o professor, ao fazer tal comentário, demonstra interesse no desenvolvimento do aluno e valoriza tais resultados. Entendemos que este interesse pelo aluno é movido pelo afeto, confiança e responsabilidade.

A metodologia teórico-metodológica, do PTC, propõe atividades interativas para incentivar a cooperação, mas, o que pudemos constatar, através das observações e das entrevistas é que o afeto e respeito que o professor demonstra em sua relação com o aluno é um diferencial que transparece na forma como o aluno se reporta ao professor. Há reciprocidade e alegria nesta relação.

Para concluirmos esta discussão trataremos dos objetivos estabelecidos para a realização desta pesquisa a fim de evidenciarmos como foram atingidos.

O objetivo geral *"Investigar como os professores de Ensino Fundamental, inseridos no Programa Trajetórias Criativas, compreendem o que seja autonomia e o que pensam a respeito da responsabilidade docente em contribuir na construção da autonomia do aluno"*, no que se refere à concepção de autonomia, bem como os dados obtidos através das entrevistas e das observações, evidenciaram três concepções diferentes de autonomia, o que surpreendeu a pesquisadora, cuja expectativa era encontrar uma concepção que fosse mais próxima da proposta do PTC a qual, em sua definição implícita, aproxima-se do pensamento dos dois autores que embasaram teoricamente esta investigação.

Em relação ao que os professores pensam sobre a responsabilidade em contribuir para a construção da autonomia do aluno foi possível constatar que apenas um entrevistado não parece comprometido com tal atribuição. Os demais se sentem responsáveis, e valorizam o fato do PTC oferecer condições para que cumpram tal responsabilidade, embora nos últimos dois anos esteja ocorrendo uma precarização destas condições, decorrentes de decisões e interferências dos órgãos governamentais que impuseram diferentes mudanças. Entre elas, a carga horária dos professores em sala de aula, o que tem dificultado o planejamento e a cooperação entre os professores e entre eles e seus alunos. Fato que interfere, diretamente, na execução do programa

e que vem refletindo nos resultados alcançados no que se refere à aprovação dos alunos para o ensino médio.

Em relação ao primeiro objetivo específico “Averiguar se na formação docente, inicial e continuada, foi abordada a atribuição do professor em contribuir na construção da autonomia de seus alunos”. Ficou evidente que o PPP (Projeto Político Pedagógico) de uma das escolas não tem seu conteúdo discutido com os professores, e sua última versão é de 2015. Na outra escola o PTC foi inserido no PPP, segundo informações dos professores, que estão há mais tempo no programa. Mas também não demonstraram conhecer detalhes do projeto da escola, embora nele conste aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aluno. O que ficou evidente é que somente no PTC o tema autonomia foi abordado de forma mais explícita, e foi motivo para que os professores passassem a perceber o aluno de forma mais integral, mais humanizada, como disseram.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico “Identificar o que favorece ao professor, assumir como atribuição sua, ou não, a de contribuir para a construção da autonomia do aluno (seu percurso de formação profissional, a legislação vigente, a gestão da escola, ou outros fatores)”. O que predominou foi o percurso profissional e menos a legislação vigente. Entretanto, vale considerar a influência de familiares e professores que contribuíram para uma perspectiva amorosa em relação à educação e aos alunos. Verificamos que, em um segundo plano, a gestão da escola também influencia, quando oferece condições ao professor de exercer sua própria autonomia.

O terceiro objetivo “Verificar se nas avaliações há referências a condutas relacionadas ao respeito mútuo, afetividade, cooperação e postura crítica-reflexiva, tendo em vista a relevância destas condutas na construção da autonomia”.

Verificamos, através das informações obtidas com as coordenações do PTC, das escolas investigadas, que não há um padrão de avaliação a ser seguido, desde que não sigam o tradicional, baseado somente em provas. A orientação é que façam avaliações contínuas, e, por não ter um padrão determinado, cada escola desenvolve seu próprio processo de avaliação. Há diferenças de aspectos avaliados em cada uma. Mas têm em comum que as avaliações são individuais, para avaliar a aprendizagem em cada disciplina, depois, em duplas de professores em disciplinas afins, e, por último, em conjunto. Esta última ocorre trimestralmente, e reúne todas as impressões sobre o aluno. Avaliam a sua aprendizagem, através do resultado das provas, mas levando em consideração as atitudes de interesse, participação, comprometimento, oralidade, convivência e autonomia.

Uma das escolas investigadas utiliza o parecer descritivo e, no item sobre autonomia, consta que: “o aluno ser capaz de se organizar para o estudo, questionar se tem dúvidas, trazer propostas para a sala de aula, se disponibilizar a participar das atividades”. São aspectos relevantes para o desenvolvimento da autonomia, mas ainda incompleto do ponto de vista dos dois autores referenciados nesta dissertação. Na avaliação utilizam os conceitos A (muito satisfatório), B (satisfatório), C (apresenta dificuldades), D (Insuficiente), E (Muito Insuficiente/Infrequente). Tais conceitos são usados para avaliar os aspectos discriminados no parecer descritivo, entre os quais a autonomia. No final apresentam uma síntese que reúne as impressões de todos os professores a respeito do aluno.

Em outra escola não utilizam um parecer descritivo. As percepções dos professores são discutidas e, no final, como síntese são classificadas por conceitos NA (não atingiu) EP (em processo), A (atingiu parcialmente), AT (atingiu totalmente), NPA (não foi possível avaliar), quando o aluno esteve a maior parte ausente da escola e não tem como avaliar. Nesta escola a autonomia não aparece descrita e parte dos critérios de cada professor.

O que deduzimos, dos dados coletados, é que a autonomia está presente na fala dos professores, mas em níveis de compreensão diferentes, o que, provavelmente, reflete na avaliação do aluno em relação a este aspecto. Todos os fatores valorizados na avaliação também integram uma conduta autônoma, pois estão relacionadas ao desenvolvimento pleno do aluno. Entretanto, nas avaliações, não aparecem referências ao respeito mútuo, afetividade, cooperação e postura crítica-reflexiva, que são aspectos relacionados a uma compreensão de autonomia que considera indissociáveis o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e que estão implícitos no conceito de autonomia do PTC.

Estas considerações confirmam os dados das observações e das entrevistas. Aplica-se, adapta-se à realidade da escola e dos alunos a metodologia do PTC, mas parece não ter reflexão teórica e prática, por parte dos professores, que os ajudem a ampliarem o grau de compreensão do que seja autonomia, e o porquê do uso dos métodos ativos e dos trabalhos em equipe. Parece que ficam no nível do como fazer para obter êxito.

Como último objetivo procuramos “Averiguar a relação que o professor faz entre teoria e prática acerca do tema autonomia e se contempla, e como contempla influências teóricas de Piaget e/ou Freire.

Os dados mostraram que nos Cadernos do PTC não constam referências diretas a Freire. Na bibliografia, apresentada no Caderno 1, encontramos referências a Piaget e Lino de Macedo, um dos estudiosos de Piaget. Dos onze professores entrevistados somente quatro demonstraram conhecer algumas ideias de Freire e Piaget, dos quais somente dois pareceram conhecer Freire

com mais profundidade. Uma das falas de um destes professores durante a entrevista “os cadernos, eles trazem muitas referências a Lino de Macedo, mas tu percebes que as ideias de Freire permeiam no projeto”, demonstram que ele consegue fazer relação da teoria com a prática. Há outros comentários, deste professor, que confirmam que conhece as ideias de Freire.

Outro professor, que demonstrou conhecer as ideias de Freire, comentou “*Paulo Freire tem uma visão do social, do aluno como ser humano, quando ele coloca [...] o aluno com o seu saber, [...] que não existe um saber, existe saberes, e a sala de aula é um ambiente de troca [...] a própria realidade dele tem muito a me oferecer, eu tenho muito o que aprender com ele, e eu tenho aprendido muito com esses alunos*”. Os outros professores, que fizeram referências ao autor, o fizeram de forma vaga e não o relacionaram ao programa. Em relação à Piaget, nenhum professor demonstrou conhecer suas ideias de modo consistente. Houve comentários “*a gente trabalhou muito com Piaget que eu me lembro. Agora só eu olhando ali, o meu material*”; “*Alguns teóricos, um pouco Piaget. Mas não sei exatamente.*”; “*eu peguei um pouco de todos eles. E botei um pouco da minha experiência junto. Peguei Freire, Piaget e misturei e vamos ver o que vai sair*”; “*[...] a gente vai dando o nosso molde, o nosso fazer pedagógico. Então, não tem uma teoria que baseie ele, são várias que a gente vai moldando*”; “*Olha não sei, não tenho ideia*”.

Por último, apresentamos o trecho da entrevista de um professor que talvez esclareça as intenções do PTC “*teóricos eles nunca nos disseram ‘sigam a teoria de fulano ou de beltrano’ eles deixam isso bem livre. [...] tem uma mistura, não tem como seguir um único autor, porque tu tens que mesclar os conhecimentos deles [aluno]*”.

O que pudemos concluir, dos dados coletados, é que dos onze professores pesquisados nove não relacionam o termo autonomia a nenhuma teoria. Os dois que conhecem Paulo Freire fazem alusão às ideias gerais do autor, mas não estabelecem relação diretamente à autonomia. Em relação a Piaget nenhum professor demonstrou conhecê-lo em condições de fazer qualquer tipo de relação.

Estes dados são indícios que a falta de estabelecimento de relações entre teoria e prática por parte dos professores é um fator que precisa ser melhor investigado pela coordenação e equipe do PTC, para mais investimentos no que pode ser uma fragilidade do programa, pois diminui as chances de um maior nível de reflexão dos professores em relação às suas práticas pedagógicas e sua relação com os alunos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho considero fundamental deixar registradas minhas impressões, inquietações, vivências que marcaram esta trajetória acadêmica por ser um percurso cheio de aprendizagem, tomadas de consciência, de reflexões que me causaram significativas transformações como ser humano.

A metodologia utilizada, de estudos de casos e o uso do método clínico de Piaget, como inspiração para a construção do instrumento e a condução das entrevistas foram escolhas que contribuíram para o atingimento dos objetivos e proporcionaram muito aprendizado. O primeiro aprendizado significativo ocorreu no primeiro contato com as escolas e com o início das entrevistas.

Através delas, como pesquisadora, pude estabelecer vínculos de confiança com os professores pesquisados, tendo em vista o acesso a informações confidenciais que foram passadas com uma diversidade de sentimentos, entre eles, a alegria, principalmente, quando falavam dos resultados alcançados pelo programa e por fazerem parte dele. E tristeza e indignação pelas dificuldades enfrentadas com a escassez de recursos, salário atrasado, problemas sociais dos alunos, vistos com descaso pelas autoridades responsáveis, por minimizar tal condição. Ao finalizar as entrevistas e agradecer a participação na pesquisa, dos onze professores, cinco comentaram que eles é que deveriam agradecer porque tiveram um espaço para falar o que pensavam. Este dado revela a necessidade de escuta destes professores que demonstraram determinação e, principalmente, amor pela profissão e pelos alunos.

Quase todos os professores foram unânimes em afirmar que o PTC fez toda a diferença na trajetória profissional deles e contribuiu para terem um olhar mais humanizado em relação ao aluno. Como também concordam que é possível uma educação de qualidade para todos, pois o programa comprova esta possibilidade através dos resultados alcançados, que até três anos atrás apresentava alto índice de aprovação para o ensino médio, sem contar as mudanças significativas nas condutas dos alunos, conforme observado e relatado pelos professores e por informações contidas nas páginas do MEC<sup>19</sup>. Entretanto, relataram que, nos últimos três anos, estão enfrentando vários obstáculos que reduzem as possibilidades de aplicarem o programa como foi estruturado.

Outro aprendizado foi durante as análises, em que a hierarquização dos resultados por níveis, permitiu perceber diferenças nas concepções dos entrevistados a respeito do que estava

---

<sup>19</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br>

sendo investigado. À medida que vamos agrupando os dados, por convergência e diferenciações chegamos à classificação por níveis.

Falei dos sentimentos dos professores durante as entrevistas, porém, como pesquisadora, por mais que tenha procurado manter a neutralidade para não interferir nas respostas dos entrevistados, por muitos momentos, me surpreendi com os seus relatos de história de vida e de muitos alunos integrantes do programa. São histórias de transformações de vida que precisam ser contadas, demonstradas, porque podem servir de modelo para muitas reflexões e aplicações em contextos diversos. Estas transformações foram possíveis a partir do PTC e do comprometimento dos professores, e embora não estejam em sua proposta, elas foram decorrentes das possibilidades oferecidas pelo programa.

Há uma variedade de temas que podem ser estudados no contexto das escolas integrantes do PTC. A delimitação necessária a uma investigação, e o tempo para cursar e concluir o mestrado, não permitiu expandir e utilizar a grande quantidade de dados levantados, mas podem ser explorados em futuros trabalhos. Dois temas se sobressaíram nesta investigação, um está relacionado à gestão das escolas, que inclui: condições de trabalho dos professores, aquisição de recursos materiais e físicos, aplicação dos recursos financeiros e formação profissional docente. E o outro tema está relacionado a problemas sociais dos alunos, que inclui: violência doméstica, fome, abandono, suicídio, adoecimento do professor, entre outros.

O que considerei essencial, no final desta pesquisa, diz respeito à formação continuada dos professores. Quase todos os entrevistados falaram do prazer em aprender, do quanto estudaram para colocarem em ação a metodologia do PTC. Da riqueza que é trabalhar em parceria com a universidade, das trocas possíveis que se refletiram em transformações dos professores e dos alunos. Esta é uma condição que precisa ser mantida e priorizada no PTC. E, como sugestão, enfatizamos a necessidade de se incluir nas discussões a reflexão sobre os conceitos que permeiam a proposta do PTC e sua fundamentação teórica. Tais discussões contribuirão para que os professores alcancem níveis mais avançados de tomadas de consciência, de forma a compreenderem as bases teóricas que sustentam suas práticas, e que permitirão identificar o porquê das ações propostas no programa.

Por fim, esta pesquisa me fez identificar a estreita relação entre a construção da autonomia e os níveis de tomada de consciência e conscientização que podem ser ampliados infinitamente através da ação-reflexão-ação em processo contínuo. Tema instigante para novas investigações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? *Revista Educação & Realidade*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- ALVES, Lanzoni Elizete et al. *Metodologia - Construção de uma proposta científica*. 1. ed. Curitiba: Camões, 2008.
- ALVES, Sabrina Sacoman Campos; MONTROYA, Adrian Oscar Dongo. A Relação entre Desenvolvimento Moral e Violência: contribuições para a educação. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7282>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 9, Edição Especial, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7140>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BECKER, Fernando. Piaget e Freire: Epistemologia e Pedagogia. *Schème - Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 11, edição Especial, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/9385>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BEKER, Fernando. Aprendizagem – concepções contraditórias. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. I, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/552>. Acesso em 22 nov. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 29 jul. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da União] Brasília, DF*, v. 12, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria*. Caderno 1, 1 ed., 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite. Moral e Afetividade em Piaget: os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. *Schème Revista*

Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 3, n. 5, 2010. Acesso em 22 dez. 2017.

CAMARGO, Lisiane Silveira; BECKER, Maria Luiza. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1735/showToc>. Acesso em 20 abr. 2016.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/63306>. Acesso em 22 dez. 2017.

CORTELLA, Mário Sergio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, Edição Especial de aniversário de Paulo Freire, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 ago. 2018.

DALLO, Luana; PALUDO, Karina Inês. Adolescência: perspectiva de desconstrução de uma visão naturalizada. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2570>. Acesso em 22 dez. 2017.

DELL'AGLI; Betânia Alves Veiga, BRENELLI; Rosely Palermo. Reações afetivas em sala de aula: situação lúdica e tarefa escolar. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/5321>. Acesso em 22 dez. 2017.

DELVAL, Juan. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas. Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker. UFRGS, 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARIAS, Stela Maris Vaucher; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Autonomia do professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICAS, 4, 2016, Marília. Anais [...] Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2016. p. 537-552. Disponível em: <http://www.fundepe.com/piaget2016/anais/arquivos/112652.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. O Construtivismo e a Educação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIORI, Ernani Maria. [Prefácio]. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [s. l.], edição Especial, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891>. Acesso em 5 fev. 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização. Um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 849-869, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38048>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GALLEGO, Andréa Bonetti; BEKER, Maria Luiza. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/551>. Acesso em 22 dez. 2017.

GRIGOLON, Ana Kuasne; ORAGGIO, Júlia Verginassi; MARSO, Renata; DEDESCHI, Sandra Cristina de Carvalho. Regras Escolares: o que pensam os alunos de Ensino Fundamental I e II. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3178>. Acesso em 22 dez. 2017.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 783-798, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/74790>. Acesso em: 22 dez. 2017.

KEBACH, Patricia Fernanda Carmen. Da Ação à Compreensão: um passeio pela Teoria de Piaget. *Schème - Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6641>. Acesso em 22 dez. 2017.

LECH, Marilise Brockstedt. *A Humanização da Educação: a influência da pessoa do professor*. 2017. PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/937>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LEPRE, Rita Melissa; INÁCIO, Amanda Kami Mura. O Perdão como Componente Moral em Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3952>. Acesso 19 dez. 2017.

LIMA; Thiago Corado, LIMA; Ana Cláudia Saladini. Intervenção docente: o processo de socialização nas aulas de Educação Física. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6643>. Acesso em 18 dez. 2017.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 627-648, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/56078> Acesso em: 22 dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZINI; Priscila Ferreira, BASTOS; Clarisse Zan de Assis. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, Marília, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6247>. Acesso em 18 dez. 2017.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Avanços após o juízo moral na criança. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, Marília, v. 9, edição especial, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/715220>. Acesso em 21 dez. 2017.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszco Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo*. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61426>. Acesso em 23 dez. 2017.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastásia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

- PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra. Desenvolvimento Moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6642>. Acesso em 18 dez. 2017.
- PIAGET, Jean. A educação para a liberdade. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Orgs.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a [1945].
- PIAGET, Jean. Anexo: Plano de ação da UNESCO. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Orgs.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b [1951].
- PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1970-2007.
- PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1965-1973.
- PIAGET, Jean. Inteligencia y afectividad. Prólogo de Mario Carretero. Tradução de María Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- PIAGET, Jean. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c [1931].
- PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932-1994.
- PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998d [1934].
- PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973-2011.
- PIAGET, Jean. Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança. SALTINI, Cláudio J. P.; Cavenaghi, Doralice B. (Org.). 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 1954-2014.
- PINTO, Maria Veronica Roldan. Docência Autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFP), Pelotas, 2017. 125 f.
- SCHIABEL, Daniela. A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar. 2017. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/handle/tede/937>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- SCRIPTORI, Carmen Campoy. O Papel do Docente na Aquisição do Conhecimento em Contexto Escolar. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 5, Edição Especial, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3231>. Acesso em 18 dez. 2017.

SILVA, Eliane Paganini; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/581>. Acesso em 18 dez. 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Quem Educa em um Ambiente Educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 9, Especial, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7148>. Acesso em 20 fev. 2017.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A Escola e as Relações Amistosas: relações entre afetividade e cognição. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7662>. Acesso em 18 dez. 2017.

ULLER, Waldir; ROSSO, Ademir José. A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/580>. Acesso em 18 dez. 2017.

VALE, Silvia Fernandes do. Representações Sociais de Pais, Alunos e Gestores acerca do Professor: influência na prática docente. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017. 194 f.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41512>. Acesso em: 22 dez. 2017.

WREGGE, Mariana Guimarães; ANDRADE, Beatriz Gracioli; ARANHA, Gabriela Caldeira; LOURENCETTI, Nicole Stephania Strohmayer. A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/580>. Acesso em 18 dez. 2017.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZORZI, Analise. A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/9200>. Acesso em: 10 nov. 2019.



## **APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

À Direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
Sr/Sra. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Eu, Rosely Maria Danin Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e minha orientadora, Professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, solicitamos autorização para realizar uma pesquisa com professores do Ensino Fundamental desta escola, integrantes do programa Trajetórias Criativas.

O objetivo principal desta pesquisa é averiguar como os professores inseridos no programa Trajetórias Criativas definem Autonomia e o que pensam a respeito da atribuição docente em contribuir na construção da autonomia do aluno.

Pretende-se realizar observações em sala de aula e entrevista com os professores participantes.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas, a partir desta pesquisa, serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla codificada. As atividades previstas: observação em sala de aula terá a duração de um período de aula e a entrevista terá duração aproximada de 40 min até uma hora. Elas apresentam como riscos possíveis enfado, irritabilidade ou ansiedade e se isso ocorrer haverá interrupção da atividade.

Será submetido, aos professores um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual serão informados sobre a pesquisa.

Em caso de dúvida, poderão entrar em contato com a mestranda e/ou orientadora pelo telefone institucional 3308-3271.

Agradecemos a atenção,

\_\_\_\_\_

Orientadora

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

\_\_\_\_\_

Mestranda

Rosely Maria Danin Souza

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, Diretor/a da Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, declaro que a Direção da Escola foi devidamente esclarecida acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Rosely Maria Danin Souza, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – FACHED/UFRGS). Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre, xx de xxxx de 2019.

Assinatura \_\_\_\_\_

Diretor/a da Escola

Carimbo



## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR (ES/AS) DA ESCOLA**

Este termo trata de uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, intitulada “O professor e a construção da autonomia do aluno no programa Trajetórias Criativas: uma análise sob a perspectiva teórica de Jean Piaget e Paulo Freire” vinculada ao mestrado em Educação, com o objetivo de averiguar como os professores inseridos no programa Trajetórias Criativas definem Autonomia e o que pensam a respeito da atribuição docente em contribuir na construção da autonomia do aluno

Serão convidados da pesquisa professores do ensino fundamental, que lecionam turmas de jovens na idade entre 14 e 17 anos, que estão em defasagem escolar. A participação será voluntária mediante aceite do professor. Pretende-se realizar observações em sala de aula e entrevista com os professores participantes.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas, a partir desta pesquisa, serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla codificada. As atividades previstas: observação em sala de aula terá a duração de um período de aula e a entrevista terá duração aproximada de 40 min até uma hora. Elas apresentam como riscos possíveis enfado, irritabilidade ou ansiedade e se isso ocorrer haverá interrupção da atividade.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Rosely Maria Danin Souza, aluna do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a mestranda através do telefone (51) 3308-3271 ou pelo endereço eletrônico roselyddanin@gmail.com para esclarecimentos.

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a) da Escola Estadual XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, declaro que fui devidamente esclarecido/a acerca da pesquisa que será desenvolvida pela mestranda Rosely Maria Danin Souza, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (PPGEDU – FAGED/UFRGS) e concordo em participar da mesma. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Porto Alegre - RS, XX de XXXX de 2019.

\_\_\_\_\_  
Ass. do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Rosely Maria Danin Souza  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Rheingantz Becker  
Orientadora