

As representações sociais de autonomia e autonomia docente e suas relações de encaixe

The social representations of autonomy and teacher autonomy and its enclosed representations

Viviane de Bona

Prof^a. Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
vividbona@hotmail.com

Elisângela Bastos de Melo Espíndola

Prof^a. Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE
ebmespindola@gmail.com

Lícia de Souza Leão Maia

Prof^a. Titular da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE
liciaslm@hotmail.com

Resumo

Resgatando alguns dos sentidos que o termo autonomia assumiu nas discussões do campo educacional, o trabalho traz elementos do conhecimento científico a partir das abordagens de Jean Piaget, Paulo Freire e José Contreras, que contribuem para a formação das representações sociais dos professores/as, entendendo que há um intercâmbio entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico. Tomando como referência teórico-metodológica a abordagem estrutural, teve-se por objetivo analisar as representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores/as do estado de Pernambuco. Os dados foram coletados por meio de teste de associação livre de palavras, aplicado junto a 421 docentes. Realizou-se a análise do conteúdo e da estrutura das representações apreendidas. Iniciou-se pela categorização dos dados e posteriormente, com auxílio do *software* Evoc, foram encontrados os elementos nucleares, bem como realizada a comparação da estrutura das referidas representações em busca das relações existentes. A categorização do campo semântico de autonomia e autonomia docente nos mostrou que o conteúdo dessas representações sociais é composto por elementos provenientes da moral, do social, do intelectual, do afetivo e do profissional. A análise comparativa das estruturas evidenciou aquilo que Jean Claude Abric chama de representações encaixadas (*enclosed representations*), existindo entre elas uma relação de encaixe. Mantendo entre si uma relação de hierarquia e de dependência. Com efeito, a representação social de autonomia docente é dependente da representação social de autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Autonomia Docente. Representações encaixadas.

Abstract

Rescuing some of the ways that the term autonomy has assumed in discussions of the educational field the work brings elements of scientific knowledge from the approaches of Jean Piaget, Paulo Freire and José Contreras, that contribute to the formation of social representations of the teachers, with the understanding that there is an exchange between the knowledge of common sense and scientific knowledge. Taking as a reference theoretical-methodological the structural approach, has the objective to analyze the social representations of autonomy and teacher autonomy shared by teachers in the state of Pernambuco. The informations were collected by a test of free words' association applied with 421 teachers. It was done the analysis of the content and structure of representations learned. Started by categorization of the informations and, subsequently, with the help of the software Evoc, were found the nuclear elements, as well as carried out the comparison of the structure of such representations looking for the existing relationships. The categorization of the semantic field of autonomy and teacher autonomy has shown us that the content of these social representations are composed of elements from the moral, social, intellectual, affective and the professional. The comparative analysis of the structures showed what Jean Claude Abric calls enclosed representations, and there is between them a relation of fit. Keeping among themselves a relationship of hierarchy and dependence. Indeed the social representation of teacher autonomy is dependent on the social representation of autonomy.

Keywords: Autonomy. Teacher Autonomy. Enclosed Representations.

I ntrodução

As discussões em torno da autonomia no campo educativo trazem a defesa desse conceito como princípio educacional tanto do docente quanto do estudante, em prol da consolidação de uma sociedade democrática onde o ser humano assume o papel de protagonista da construção social. Justificamos a relevância dessa pesquisa pelas múltiplas dimensões que focaliza: o sujeito na sua formação intelectual, tanto social quanto moral, com vistas a compreender como se dá o pensamento do senso comum, especialmente no contexto atual, quando novos comportamentos são cobrados dos sujeitos.

Assim, pautadas nas construções conceituais de Piaget (1994), Freire (2002) e Contreras (2002) sobre autonomia, buscamos a apreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes envolvidos: os/as professores/as, através de suas representações sociais. Apreendê-las significa entender como os professores interpretam e constroem o fenômeno da autonomia a partir de suas próprias referências e das referências de seu contexto (BONA, 2014).

Dessa forma, tendo como referência teórico-metodológica a abordagem estrutural, tivemos por objetivo analisar as representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores/as do estado de Pernambuco.

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

Referencial teórico-metodológico das representações sociais e o conceito de autonomia

- **A abordagem estrutural das representações sociais**

A educação tem se constituído como um fértil campo de estudos da teoria das representações sociais, pelo fato de no sistema escolar se entrecruzar diversos discursos que produzem marcas que estão presentes nas construções simbólicas e que conseqüentemente, estabelecem parâmetros que servem de orientação para a conduta dos atores envolvidos nesse sistema (GILLY, 2001).

Ao estabelecer teorias do senso comum (denominadas de representações sociais), as pessoas formulam 'filosofias' espontâneas que têm um impacto decisivo em suas relações sociais (MOSCOVICI, 2007) e, em como agem em sua profissão. É nesse sentido que as representações sociais são caracterizadas como orientadoras das ações humanas (ABRIC, 1994a). Pois, além de auxiliar na compreensão e interpretação da realidade, também intervém nas interações grupais, sendo socialmente útil.

Segundo Moscovici (1978) as representações sociais são universos de opiniões próprias a uma cultura ou a um grupo, em relação aos objetos do ambiente social. Essa noção um tanto larga, tem sido regularmente complementada por diferentes autores (ABRIC, 1994a, 2003b; DOISE, 1986, 2002; FARR, 2008; HERZLICH, 1972; JODELET, 2001, 2005, 2008; ROUSSIAU; BONARDI, 2001) que se preocupam em precisar os modos de construção das representações e suas finalidades.

Especificamente neste trabalho tomamos por referencial teórico-metodológico uma das abordagens da teoria das representações sociais: a abordagem estrutural (ABRIC, 1987, 1994a, 1994b, 2003b), que considera que toda representação tem um conteúdo e uma estrutura, que necessitam ser evidenciadas em sua análise. A estrutura de uma representação social é organizada hierarquicamente pelos elementos que a constituem e pelas relações que esses elementos mantêm entre eles.

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

Podemos sintetizar que o núcleo central de uma representação social não é negociável; é constituído por valores associados ao objeto em questão; organiza a imagem do objeto; constitui a base comum e consensual de uma representação social, que resulta da memória coletiva e dos sistemas de normas ao qual um grupo se refere.

Sendo assim, pesquisar o núcleo central é procurar o fundamento social da representação, que se moldará e se individualizará no sistema periférico (ABRIC, 1994c).

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

Em torno do núcleo se organiza o sistema periférico que constitui a parte mais acessível, viva, flexível e concreta da representação. Este sistema permite a integração de experiências e histórias individuais. E é justamente no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. Os elementos do sistema periférico também são hierarquizados, isto é, podem estar mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais: próximos ao núcleo eles concretizam a significação da representação, mais distantes eles ilustram, explicitam ou justificam esta significação (ABRIC, 1994a).

Considerando que um estudo das representações sociais parte do marco científico do conceito estudado, uma vez que a construção da representação social depende de elementos do conhecimento científico divulgados socialmente (MOSCOVICI, 2003), trataremos o conhecimento científico em relação à autonomia e autonomia docente que permeia o contexto educacional e que contribuem para a formação das representações sociais que compartilham.

- **Autonomia e autonomia docente: conceituação científica**

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

Apesar das perspectivas distintas pelas quais o conceito de autonomia é abordado por diferentes autores, afirmamos que conquistá-la é um objetivo almejado para a construção de melhores relações sociais.

Nesse sentido, o foco dado na pesquisa à questão da autonomia, está relacionado a um entendimento geral da expressão, na perspectiva de Piaget (1994) que nos mostra a influência da sociedade no próprio desenvolvimento moral do indivíduo e ainda das perspectivas de Freire (2002) e Contreras (2002) que vão de par com uma prática baseada em relações recíprocas pautadas no respeito mútuo como um exercício individual e coletivo e não como um estado ou atributo do ser humano.

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

Paulo Freire (2002), assim como Piaget (1994), ressalta que a autonomia é algo que se constitui no coletivo e não individualmente, dando-se no processo de construção do conhecimento e no processo formativo do sujeito considerado um ser em constante desenvolvimento.

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

A partir dos autores supracitados, é possível compreender que a relação entre o sujeito e o objeto é uma relação dialética. Sendo que nas considerações sobre a autonomia trazem as relações entre o individual e o coletivo, articulando as dimensões psíquica e social do fenômeno. Dimensões essas, dinâmicas e transformadoras, com construção permanente em uma prática de relações.

Consideramos que a autonomia se constrói nas relações, valoriza a cooperação, o respeito mútuo e os valores compartilhados. Enquanto um valor humano e uma qualidade de vida, a autonomia é permanentemente construída pelo ser humano a partir de suas experiências em uma prática de relações e interdependência.

Ademais, o significado de autonomia docente é entendido por meio da análise do processo construído pela relação individual e coletiva. A partir destas três vertentes (PIAGET, 1994; FREIRE, 2002; CONTRERAS; 2002), temos a ideia de que o professor precisa refletir o seu trabalho e o trabalho dos seus pares. A autonomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo bem como o autocontrole das práticas que realizam.

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

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

Portanto, a autonomia no contexto da prática de ensino não pode ser analisada de uma perspectiva individualista como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. “A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade de vida que vivem” (CONTRERAS, 2002, p. 197). A autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. Nas palavras de Contreras (2002, p. 197) “a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”. A construção da própria autonomia profissional, não pode estar desvinculada da construção de valores e práticas de cooperação. “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de

transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 198).

É possível encontrar aproximações entre Piaget (1994) e Contreras (2002) que entendem que a autonomia, não pode estar desvinculada da construção de valores e prática de cooperação. Pensamento esse, corroborado por Freire (2002) ao definir a autonomia como uma construção a partir de uma prática de relações. Entendemos que tanto a autonomia do sujeito, assim como a autonomia profissional docente, é construída na discussão, na comparação de pontos de vistas, na descentralização, compartilhando dúvidas e preocupações, apreendendo que para construí-la é necessária a presença do outro em um processo de cooperação.

Acreditamos que o pensamento compartilhado pelos professores participantes da pesquisa sobre a autonomia, traz reflexos dos elementos aqui expostos, revelando a prática e a maneira pela qual se posicionam a partir dos tipos de relações estabelecidas no contexto educativo.

Caminhos metodológicos: coleta e análise dos dados

De fato, um dos grandes impasses no estudo estrutural é eleger ou apreender os elementos que constituem o sistema central e o sistema periférico das representações sociais. Ressaltamos o cuidado ético metodológico transmitido por Abric (1994b, 2003a; 2003b), quando orienta para a necessidade de utilizar uma abordagem plurimetodológica para fundamentar o valor dos resultados, a concordância concernente ao núcleo central para a garantia da realidade da existência e da natureza deste núcleo.

Nesta abordagem plurimetodológica, temos a implicação de três etapas: “a identificação do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação e controle do núcleo central” (ABRIC, 1994b, p. 60). No presente estudo, focamos apenas nas duas primeiras etapas, apresentando o processo de coleta e análise para apreensão do conteúdo explícito da representação e a busca preliminar de sua estruturação.

Percorremos assim, o caminho dos métodos associativos, utilizando a técnica de associação livre de palavras, seguida da hierarquização efetuada pelo participante. Conforme o modelo teórico apresentado por Abric (2003b) o método de evocação hierarquizada permite recolher tanto o conteúdo como o *ranking* de importância das palavras apresentadas pelo próprio sujeito. Ou seja, os indicadores de provável pertença ao núcleo central das representações. Para tanto, a primeira fase consiste em, a partir do

termo indutor, solicitar ao sujeito a produção de palavras ou expressões que lhe venham à mente. Na segunda fase, a de hierarquização, o sujeito é incitado a classificar sua própria produção em função da importância que ele atribui a cada termo para definir o objeto em questão. O cruzamento dessas duas informações recolhidas permite uma primeira apreensão do estatuto dos elementos da representação, onde a frequência de aparição e a ordem de importância atribuída são, portanto, indicadores de centralidade.

A partir das orientações do referido método (ABRIC, 2003b), nós utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário composto de duas partes: uma de caracterização dos participantes (dados de identificação), e a outra com os termos indutores para o teste de associação livre e a indicação pelo sujeito da importância das palavras associadas. Dessa forma, solicitamos aos participantes se expressarem em dois tempos: em uma fase de associação livre, tendo como termos indutores *autonomia* e *autonomia docente* e em uma fase de hierarquização, que corresponde a uma reflexão sobre os dados, onde os participantes julgaram as palavras mais importantes dentre aquelas que foram por eles associadas; indicando com o número 1 a mais importante e com o número 2 a segunda mais importante, para cada termo indutor.

Aplicamos este instrumento, junto a 421 professores/as de escolas públicas de Pernambuco. A coleta de dados foi feita durante formações oferecidas aos professores pelas secretarias de educação: Municipal do Recife e Estadual de Pernambuco e também alguns questionários foram aplicados nas próprias escolas públicas do referido estado.

Analizamos os dados, primeiramente com vistas a desvelar o conteúdo das representações sociais, evidenciando as suas dimensões por meio de categorias. Dessa forma, a análise do campo semântico foi realizada por meio da análise categorial temática (BARDIN, 2001) onde foram criadas categorias para as dimensões que surgiram a partir dos agrupamentos analíticos.

Para Bardin (2001, p. 150), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia), após critérios previamente definidos”. De acordo com a autora, a delimitação das categorias pode ser: analíticas (surgem do conhecimento já produzido na literatura) ou empíricas (surgem dos dados). Nesse sentido, Laville e Dione (1999) corroboram apresentando três modelos de categorias, o modelo aberto, onde as categorias tomam forma no próprio curso da análise; o modelo fechado em que as categorias são definidas *a priori*, apoiados em pontos de vista teóricos e por fim, o modelo misto que situa-se entre os dois modelos citados. Neste, as categorias seriam

selecionadas a princípio, mas no curso da análise o pesquisador se permite modificá-las em função de seus achados.

Dessa forma, a partir do conteúdo das associações, com todas as palavras, nós buscamos primeiramente agrupar o maior número de palavras em categorias analíticas, previamente fixadas baseadas nos teóricos que nos orientam (PIAGET, 1994; FREIRE, 2002; CONTRERAS, 2002), como por exemplo: Moral; Social e Intelectual. Nesse momento, muitas palavras ficaram à parte. Depois de sucessivas revisões, tomando como ponto de partida os elementos não classificados inicialmente, fomos levados a criação de novas categorias, o que provocou a revisão do conjunto dos elementos. Nessa ampliação emergiram dos próprios dados as categorias empíricas, utilizando então o modelo misto para a sua constituição.

Essas elaborações e reelaborações teceram uma rede das associações distribuídas em cinco categorias, a saber: 1) Moral; 2) Social; 3) Intelectual; 4) Afetiva; 5) Profissional. As categorias empíricas criadas a partir do conjunto das evocações permitem a visualização do conteúdo da representação, uma vez que essas categorias não apenas agrupam os elementos, mas mostram a estrutura das ligações estabelecidas entre eles, de forma mais clara do que no conjunto de termos produzidos (VERGÈS, 1994). Ainda, em uma análise prototípica (que será relatada a seguir), a categorização possibilita a apreciação e caracterização de cada quadrante, verificando em que medida eles exprimem uma mesma ideia ou se apresentam uma mesma categoria fragmentada no conjunto das casas (VERGÈS, 1994).

Posteriormente analisamos a organização interna dessas representações efetuando o cruzamento da frequência, bem como a média da ordem de evocação das palavras hierarquizadas para cada termo indutor. Para tanto, tivemos o auxílio do *software* Evoc versão 2003, que realiza uma análise prototípica (estudo das frequências e dos *rankings* de aparição), onde é apresentado um quadro de quatro casas construído em função do resultado do cálculo de frequências *versus* ordens de evocação das palavras. A localização das palavras nas casas ocorre pela frequência *versus* escore de importância, para que se encontre o valor do *ranking* médio, bem como pelo ponto de corte¹ nas frequências, onde considera-se uma frequência mínima e intermediária na composição das casas. A partir da interseção da frequência média de evocação do conjunto inteiro de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes (quatro casas) que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que o compõem (SÁ, 2002).

Cada uma das quatro casas nos traz uma informação essencial (ABRIC, 2003b). Na casa 1 possivelmente se encontram os candidatos ao núcleo central, pois agrupa elementos muito frequentes e que foram considerados muito importantes pelos participantes. Na casa 2 temos os elementos periféricos considerados mais importantes, é chamada de primeira periferia. Na casa 3 estão os elementos de contraste. Nela encontramos palavras com pouca frequência, mas consideradas como muito importantes. Pode revelar a existência de um subgrupo, cujo núcleo central seria constituído também por elementos presentes nesta casa, ou um complemento da primeira periferia. Na casa 4 encontram-se os elementos da segunda periferia menos presentes e pouco importantes.

Por fim, realizamos a comparação da estrutura das referidas representações.

Conteúdo e saliência das representações sociais de Autonomia e Autonomia Docente

Identificamos o conteúdo das representações sociais de autonomia e autonomia docente analisando seu campo semântico por meio das palavras emitidas pelos/as professores/as e de suas respectivas frequências de ocorrência. A partir dele, buscamos alguns sentidos e dimensões que caracterizam essas representações. Os 421 participantes associaram ao termo indutor Autonomia, 2.043 palavras, resultando em 388 diferentes. E ao termo autonomia docente, 1.964 palavras sendo 488 diferentes.

As palavras referentes às associações à expressão Autonomia Docente trazem muita similaridade às evocações ao termo Autonomia. No conjunto das associações, como já mencionado, foi possível identificar as seguintes categorias: *Moral*; *Social*; *Intelectual*; *Afetiva* e *Profissional*. Grosso modo, comparando as associações entre autonomia e autonomia docente, em relação à segunda expressão observa-se um aumento da frequência de elementos que relacionamos à prática docente e a carreira profissional e o aparecimento de palavras como *ensino*, *afetividade*, *ser respeitado* e *não existe*, que não foram associadas ao termo indutor autonomia.

Para evidenciar a saliência dos elementos que compõem este campo semântico foi considerada a importância das palavras evocadas para os sujeitos que as enunciaram. A análise prototípica, calcula a média de evocação de cada palavra com a média das ordens em que ela foi evocada pelos diversos sujeitos. Destacamos que as palavras foram digitadas para a análise no software EVOC, considerando a importância atribuída pelo participante. Assim, a Ordem Média de Evocação (OME) está sendo interpretada de fato com base na importância atribuída pelo sujeito.

No quadro 1 apresentamos os quadrantes com a organização das palavras associadas ao termo indutor autonomia, gerado pelo *software* Evoc 2003. Trabalhamos com frequência mínima 9 (64,9%), frequência intermediária 26 (48,2%) e com o *ranking* da ordem média de evocação 2,9 (OME).

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

Quadro 1: Estrutura das representações sociais de autonomia.

Fonte: Produção das autoras, a partir do software Evoc – versão 2003.

Legenda: A numeração que precede a palavra evocada indica a sua frequência de aparição.

A numeração entre parênteses após a palavra indica seu ranking de ordem média de evocação (OME).

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

O *ranking* de importância ratifica a ideia da autonomia como um exercício de *liberdade, independência e responsabilidade*. A centralidade da *liberdade* parece evidenciar que sem ela não se poderia falar em autonomia e em princípios éticos. O termo *liberdade* se destaca pela sua alta frequência e também por ser a primeira colocada nas indicações dos participantes. Essa indicação talvez expresse uma recusa à submissão e se relaciona a uma moral autônoma proporcionada pela *independência* e pela *decisão*.

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

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

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

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

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

Na casa 3, quadrante inferior à esquerda, estruturam-se aspectos que corroboram com a primeira periferia e ainda podemos considerar a possibilidade de se constituírem

como elementos nucleares de subgrupos de professores, pois mesmo com menor frequência de aparição são considerados como muito importantes.

Liberdade de expressão, poder de decisão, trazem o anúncio da importância da autonomia no exercício da *cidadania* e que supõe a *democracia*. Alguns aspectos trazem a evidência de que o agir autônomo é definido pela própria razão do indivíduo, mas circunscrita por instâncias exteriores.

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

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

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

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

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

No quadro 2, apresentamos os elementos que compõem os quadrantes de autonomia docente gerados pelo Evoc 2003, trabalhamos com frequência mínima 7 (59,7%), frequência intermediária 17 (38,9%) e *ranking* de ordem média de evocação 2,9 (OME).

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

Quadro 2: Estrutura das representações sociais de autonomia docente.

Fonte: Produção das autoras, a partir do software Evoc – versão 2003.

Legenda: A numeração que precede a palavra evocada indica a sua frequência de aparição.

A numeração entre parênteses após a palavra indica seu ranking de ordem média de evocação (OME).

A análise do quadro 2 nos mostra que algumas palavras modificaram sua posição nos quadrantes em relação à autonomia. O quadrante do alto à esquerda sugere que os elementos centrais das representações sociais de autonomia docente possivelmente são *conhecimento, planejamento, escolha, liberdade, responsabilidade, liderança, capacidade, competência, compromisso, decisão*.

Pela ordem de importância fica nítida a ênfase dada ao conhecimento, ao planejar e a escolha. Vemos que é pelo *conhecimento* e nas *escolhas* para construção do *planejamento* que a autonomia do professor ganha sentido. Parece que o planejar é associado no intuito de nortear as ações, na tomada de *decisões* e principalmente na *capacidade* de *escolher* seus caminhos. Notamos ainda que *liberdade* e *responsabilidade*,

palavras estas mais frequentes nas associações, também estão compondo este primeiro quadrante juntamente com *liderança, competência e compromisso*.

Chama-nos atenção que a palavra *independência* ocupa lugar agora na 1ª periferia estruturada na casa 2 assim como *segurança* que se juntam ao *respeito, criatividade e confiança* na concretização da autonomia docente.

Na zona de contraste, casa 3, as palavras nela presentes parecem complementar que para planejar o trabalho pedagógico são necessários *formação, estudo, reflexão, comprometimento e criticidade*. Podemos considerar que estes são os pilares que visam um *equilíbrio* na liberdade na ação que busca em bases científicas um direcionamento para realização de um trabalho consciente. Para tanto essa busca efetiva no trabalho docente parece ter também como fundamento o *amor* pela profissão.

A casa 4, quadrante no lado direito inferior, traz os elementos que por estarem mais distantes do núcleo ilustram ou justificam a concretização da significação da representação (ABRIC, 1994a). As palavras se referem às *ações, ao fazer* docente. Parece elencar que critérios estariam presentes numa prática autônoma como a *pesquisa, organização, avaliação, a compreensão, a flexibilidade*.

O objetivo da *prática* docente é que os alunos *aprendam*, partindo do princípio que o professor ensina os conteúdos e também forma o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele *organiza o trabalho* de modo que proporcione ao aluno a *participação, a construção, a interação*. Contreras (2002, p. 197) afirma que “a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”.

O *poder* e o *domínio* são mencionados, não podemos desconsiderar as suas presenças, mas talvez estas palavras sejam citadas se referindo à *autoridade* do professor que perante o grupo de alunos é exercida.

A partir da composição dos quadrantes verificamos que no sistema central parecem coexistir elementos funcionais associados às características descritivas e a inscrição do objeto nas práticas do professor e elementos normativos ligados aos sistemas de valores dos professores que definem os princípios fundamentais em torno dos quais são geradas as representações sociais de autonomia docente.

Neste sentido, observamos que de forma geral, o sistema periférico aborda elementos que realçam a efetivação do planejamento e o compromisso do professor, pela construção do conhecimento e a interação social. Onde a formação aliada a reflexão sobre sua prática parece constituir a base de sua competência profissional. Sem, entretanto, desconsiderar o amor pela profissão.

Acreditamos que em função de suas associações, de forma geral os professores se aproximam do modelo de profissional reflexivo descrito por Contreras (2002) onde a pesquisa/reflexão sobre sua prática constitui a base de sua competência profissional, devendo tomar decisões a respeito de seu trabalho baseado em incertezas. Seu compromisso com a comunidade é de negociar os diferentes interesses sociais e sua obrigação moral é guiada por valores educativos pessoalmente assumidos. Neste contexto a autonomia é concebida como “responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Autonomia e Autonomia docente: comparando o campo semântico e as hipóteses estruturais

Realizamos uma comparação estrutural (figura 1) entre os dois termos indutores para que pudéssemos tornar evidente se existe diferença entre a estrutura dessas representações sociais e quais relações podemos encontrar entre elas. Na figura 1 é também colocado em relevo que os elementos das representações sociais de autonomia e autonomia docente não estão estruturados em apenas um tema no seu sistema central e os demais em sua periferia. Fica evidenciada a fragmentação das categorias pelo conteúdo das representações sociais.

	AUTONOMIA	AUTONOMIA DOCENTE
ELEMENTOS CENTRAIS	Liberdade Independência Responsabilidade Conhecimento Decisão Segurança Capacidade Liderança	Conhecimento Planejamento Escolha Liberdade Responsabilidade Liderança Capacidade Competência Compromisso Decisão
	Escolha Compromisso Confiança Respeito Poder Criatividade	Segurança Respeito Independência Criatividade Confiança
	Liberdade de expressão Iniciativa Cidadania Poder de decisão Democracia Determinação Competência Maturidade Realização Autoridade Atitude	Formação Equilíbrio Amor Realização Consciência Estudo Direcionamento Disciplina Reflexão Comprometimento Críticidade
2ª PERIFERIA	Flexibilidade Planejamento Direito Ação Consciência Dedicação Livre Trabalho Organização Participação Domínio	Domínio Saber Autoridade Pesquisa Ação Participação Direito Flexibilidade Aprender Prática Determinação Organização Democracia Dedicação Poder Fazer Avaliação Trabalho Compreensão Atitude Construção Interação

Figura 1: Estruturas referentes a Autonomia e Autonomia Docente.

Fonte: Produção das autoras.

Legenda: A cor da palavra indica a categoria a que pertence: Moral (Laranja); Social (Verde); Intelectual (azul); Afetiva (Vermelha); Profissional (Rosa).

A figura 1 traz a evidência que algumas palavras mudam de lugar na estrutura da representação, consideramos que esses ajustes ou modificações justamente ocorrem em função da dimensão pedagógica atribuída à função docente. Percebemos que no sistema central de autonomia docente acontece um aumento de elementos ligados ao intelectual, caracterizando a formação necessária para a consolidação desta profissão.

A análise dessas estruturas parece trazer aquilo que Abric (2003a) chama de representações encaixadas (*enclosed representations*), que mantêm entre elas uma relação de encaixe. Para tanto, consideramos que elas mantêm entre si uma relação particular, de hierarquia e de dependência. Segundo o autor em função desta relação de encaixe, os elementos que ora eram normativos associados à uma expressão, tornam-se funcionais associados à outra.

Com efeito, a representação social de autonomia docente é dependente da representação social de autonomia. Os elementos novos que aparecem no sistema central do objeto encaixado são de natureza funcional – que estão relacionados à realização da tarefa - (*planejamento, escolha, competência e compromisso*) e determina a especificidade da autonomia docente, privilegiando na sua representação os elementos diretamente percebidos como pertinentes para a eficácia da ação do professor, possuindo uma finalidade operatória (ABRIC, 1987, 2003a). Além disso, estes elementos já existiam na representação social de autonomia como elementos periféricos.

Afirma Abric (2003a) que as representações encaixadas têm a característica de se referir ao mesmo tipo de valor (aquele que encontramos como elementos normativos – *liberdade e responsabilidade*) presentes nas duas representações.

As palavras *independência* e *segurança* que pertencem ao sistema central de autonomia, passam a pertencer à primeira periferia de autonomia docente. Podemos inferir que na autonomia docente a independência do sujeito deixa de ser evidente porque sua ação transcorre em uma instituição e sofre múltiplas interferências exteriores (SACRISTÁN, 2000), bem como há objetivos educativos comuns a cumprir e normas coletivas institucionalizadas (CONTRERAS, 2002). Para tanto, o trabalho do professor se mantém em um equilíbrio entre a *independência* de juízo e a *responsabilidade social* assumida, e é evidenciada pelo *compromisso* sublinhado no sistema central da representação. Entra nesse meio o implicativo das relações que são estabelecidas sejam elas institucionais, com outros professores ou com os alunos.

Portanto, os resultados desta análise comparativa evidenciaram que as representações sociais de autonomia e autonomia docente, são encaixadas e trazem em sua centralidade elementos comuns, mas também elementos referentes à dimensão

pedagógica quando relacionada à profissão. Trazemos na figura 2 os elementos centrais dessas representações em sua (s) relação(ões) de encaixe.

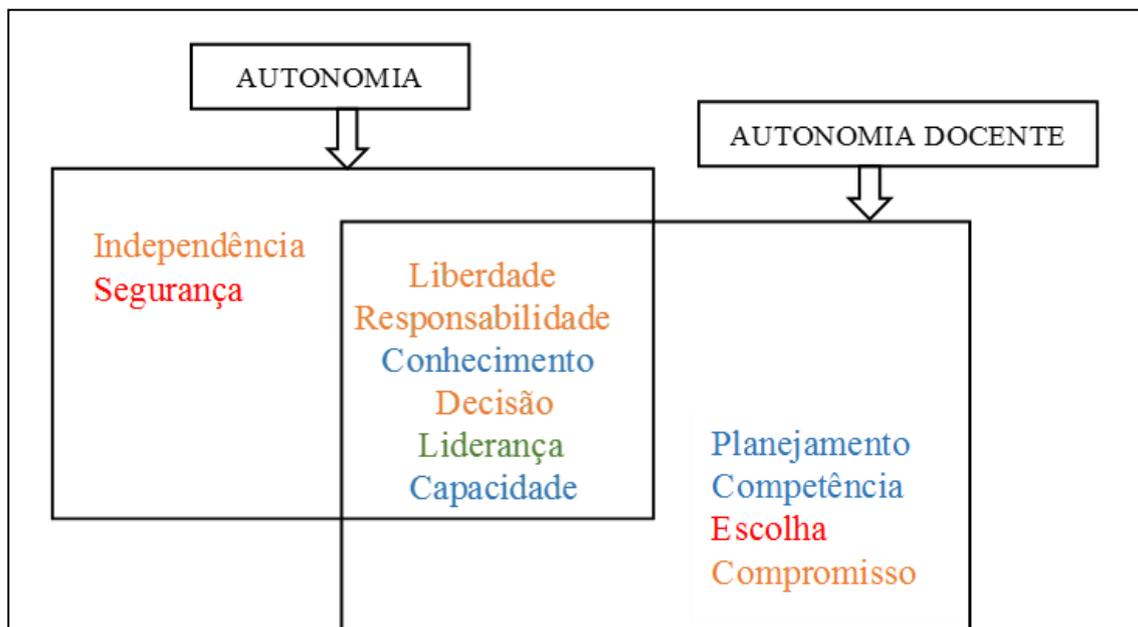


Figura 2: Elementos nucleares das representações sociais de autonomia e autonomia docente.

Fonte: Produção das autoras.

Legenda: Em laranja elementos pertencentes à categoria moral; Em azul ao Intelectual; Verde ao Social e Vermelho ao Afetivo. Estes são os elementos que compuseram a casa 1, de autonomia e autonomia docente na análise dos quadrantes realizada com auxílio do software Evoc.

Na figura 2 podemos perceber os elementos centrais que são comuns às duas representações. Bem como, os elementos que são específicos à zona central de cada representação, como por exemplo, *independência* e *segurança* para Autonomia; *planejamento*, *competência*, *escolha* e *compromisso* para Autonomia Docente.

Fica assim evidente, que a especificidade da profissão fomenta algumas diferenças na estrutura da representação social de autonomia docente, mas a mesma reflete a representação social de autonomia que influencia na prática também como um fim pedagógico. Nesta perspectiva, vemos o papel atribuído ao professor na construção da autonomia de seus alunos pela sua função de orientador e mediador. Mas para isso é necessário que se estabeleça uma relação de comunhão entre alunos e professores (FREIRE, 2002) e entre alunos e alunos (PIAGET, 1998). Confirmamos assim, que há uma relação dialética entre como o professor representa a autonomia e a autonomia docente, ou seja entre o que pensa sobre a sua autonomia na profissão e a autonomia enquanto um ideal pedagógico a ser construído por seus alunos.

Considerações finais

Tivemos por objetivo neste estudo, analisar as representações sociais de autonomia e autonomia docente compartilhadas por professores/as do estado de Pernambuco. Foi possível identificar que os/as mesmos/as atribuem como elementos centrais da autonomia: *liberdade, responsabilidade, independência, conhecimento, decisão, segurança, capacidade e liderança*. Na representação social de autonomia docente foram evidenciados além desses elementos, aspectos de uma dimensão profissional-pedagógica relacionada ao *planejamento* e ao *compromisso*. Ratificando assim, um contexto global de nossos teóricos de referência (PIAGET, 1994; FREIRE, 2002; CONTRERAS, 2002) de que a autonomia é indissociavelmente moral, social, intelectual e afetiva.

Ao efetivar a análise da organização interna das representações sociais de autonomia e autonomia docente foi evidenciado que algumas palavras mudam de lugar na estrutura dessas representações e esses ajustes justamente ocorrem em função da dimensão pedagógica atribuída à função docente. No sistema central de autonomia docente acontece um aumento de elementos ligados ao intelectual, caracterizando a formação necessária para a consolidação desta profissão. A análise dessas estruturas evidenciou que se configura entre elas uma relação de encaixe, mantendo entre si uma relação particular, de hierarquia e de dependência. Com efeito, a representação social de autonomia docente é dependente da representação social de autonomia.

Destacamos, por fim que ao buscarmos colocar lado a lado a estrutura das representações sociais de autonomia e autonomia docente, foi de certo modo clarificado como essas representações podem orientar a prática dos professores em relação à autonomia.

Referências

ABRIC, J.-C. *Cooperation, competition et représentations sociales*. Cousset Suisse: Del Val, 1987.

_____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994a. p. 11-36.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994b. p. 59-82.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994c. p. 73-84.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações Sociais e práticas educativas*. Goiânia – GO: UCG, 2003a. p. 37-57.

_____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J-C (Org). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2003b. p. 59-80

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 10.ed. Paris: PUF - Presses Universitaires de France, 2001.

BONA, V. *Representações sociais de autonomia e o uso das tecnologias na prática docente*. 2014. 261f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2014.

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

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; A. PALMONARI, (dir.). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p.81-94.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. jan-abr, v.18, n.1, p.27-35, 2002.

FARR, R. M. Les représentations sociales. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale*. 3.ed. Paris: PUF, 2008. p.385-395.

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

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.321-341.

HERZLICH, C. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Librairie Larrousse, 1972. p. 303-325.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale*. 3.ed. Paris: PUF, 2008. p.363-384.

LALANDE, A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 9.ed. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1962.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1978.

_____. Por que estudar representações sociais em Psicologia? *Estudos*, v. 30, n. 01, pp. 11- 30, 2003.

_____. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

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

_____. A educação da liberdade. In: PIAGET, J. *Pedagogia*. Coleção horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p.145-151.

ROUSSIAU, N.; BONARDI, C. *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Hayen: Mardaga, 2001.

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

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

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

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

Submetido em 01/07/2017, aprovado em 05/12/2017.

¹ A distribuição das frequências segue uma lei logarítmica que se aproxima da distribuição da Lei de Zipf. (VERGÈS; SCANO; JUNIQUE, 2006). O pesquisador define o ponto de corte para compor o quadro das quatro casas construído a partir da média geral do *ranking* de Ordem Média de Evocação – OME e das partições nas frequências efetuadas com base no quadro de distribuição de frequências (*Rangmot.lst*). Essas interferências do pesquisador são necessárias para efetuar as entradas no programa *Rangfrq* que propõe o quadro '*ranking versus* frequência' localizando as palavras em quadrantes que correspondem à estrutura da representação estudada.