

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**AUTONOMIA NA SALA DE AULA**

**A sala de aula como espaço de construção  
de autonomia intelectual**

**Fernanda da Silva Moreira**

Porto Alegre  
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÍÊNCIAS  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**AUTONOMIA NA SALA DE AULA**  
**A sala de aula como espaço de construção**  
**de autonomia intelectual**

Fernanda da Silva Moreira

Trabalho acadêmico submetido à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Marise Basso Amaral

Porto Alegre  
2010

## RESUMO

A autonomia, de acordo com Constance Kamii (1997), carrega sentido da capacidade de governar a si mesmo. Essa capacidade envolve aspectos como discernimento entre certo e errado, iniciativa e movimento intelectual a partir de elementos pertinentes à construção da autonomia. Diversos estudos têm sido realizados e a discussão sobre o assunto é algo que têm merecido a atenção de diversos autores. As situações em que podemos identificar, por parte dos professores, incentivo à autonomia ou manutenção da heteronomia e, por parte dos alunos, presença ou ausência de autonomia se revelam no cotidiano da escola. Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi identificar essas situações nesse ambiente procurando inferir suas prováveis causas e consequências. Os objetos de estudo foram fragmentos de textos extraídos de relatos de estagiários sobre suas práticas docentes. Esses fragmentos tiveram seu conteúdo analisado e foram categorizados qualitativamente, conforme proposto por Bardin (1979). As categorias em que foram alocados os trechos foram delineadas baseadas em Bernard Charlot e Constance Kamii e ainda, na experiência docente e discente da autora desse trabalho. A análise quantitativa revelou a recorrência de atitudes heterônomas dos alunos, a despeito do grande número de práticas incentivadoras de autonomia adotadas pelos professores. Revelou ainda a dificuldade de identificar ações autônomas, por parte dos alunos, em meio àquelas que podem ser confundidas com conformidade cega (Kamii, 1997). O enfoque qualitativo revela a importância do planejamento no processo de construção da autonomia. Não um planejamento qualquer, mas flexível e sensível às dificuldades e intervenções dos alunos.

**Palavras-chave:** autonomia, heteronomia, pesquisa qualitativa, planejamento.

## ABSTRACT

Autonomy, according to Constance Kamii (1997), carries the sense of ability to govern themselves. This ability involves aspects such as discerning between right and wrong, initiative and intellectual movement based on relevant elements to the construction of autonomy. Several studies have been conducted and the discussion on the subject is something that has attracted the attention of many authors. The situations in which we can identify, as for the teachers group, encouraging of autonomy or the maintenance of heteronomy and, considering the students group, the presence or absence of autonomy are shown in daily situations at school routine. Thus, the objective was to identify those situations in this ambient trying to infer their probable causes and consequences. The subjects of this work were fragments of texts extracted from trainee teachers' reports about their practices. These fragments were analyzed and their contents were categorized qualitatively as proposed by Bardin (1979). The categories that were allocated in the excerpts were delineated based on Bernard Charlot and Constance Kamii and on the student and teaching experience of the author of this work. Quantitative analysis revealed a recurrence of heteronomous attitudes of students, despite the large number of practices that encourage autonomy adopted by the teachers. Also revealed the difficulty of identifying individual actions from students, among those that may be misidentified like blind conformity (Kamii, 1997). The qualitative approach reveals the importance of planning in the process of building autonomy. Not any planning, but flexible and sensitive to the difficulties and student participation.

**Keywords:** autonomy, heteronomy, qualitative research, planning.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Marise, pela paciência e sensibilidade com que assistiu e auxiliou a emergência de minha própria autonomia. Pelo acréscimo de delicadeza neste trabalho e pela orientação sincera e compreensiva.

À Prof. Russel Teresinha Dutra da Rosa, por todos os ensinamentos imprescindíveis ao Estágio Docente em Biologia e pelo apoio carinhoso durante nossos encontros.

À Prof. Heloisa Junqueira, por ser parte importante de minha formação durante o Estágio Docente em Ciências.

Aos meus amigos. Por me permitirem fazer parte de suas vidas e com eles dividir alegrias, angústias, realizações.

Ao meu amigo Guilherme Pinto Bertuzzi, exemplo de autonomia e altruísmo.

À minha família, pelo esforço em tornar essa caminhada possível e pelo carinho com que me apóiam em todos os momentos.

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”*

*(Jean Piaget)*

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	9
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	12
3.1 Pesquisas Qualitativas.....	12
3.2 Métodos de pesquisa.....	12
3.3 Documentos analisados .....	13
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	15
4.1 As categorias .....	15
4.1.1 Quanto ao professor .....	16
4.1.1.1 HETERONOMIA: planejamento e controle .....	16
4.1.1.2 HETERONOMIA: não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno .....	16
4.1.1.3 AUTONOMIA: valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno .....	17
4.1.1.4 AUTONOMIA: divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado .....	17
4.1.2 Quanto ao aluno/os alunos/ a turma .....	17
4.1.2.1 HETERONOMIA: insegurança.....	17
4.1.2.2 HETERONOMIA: dificuldades de leitura e escrita .....	17
4.1.2.3 HETERONOMIA: realizam tarefas burocraticamente.....	18
4.1.2.4 HETERONOMIA: costume da não responsabilização/ desinteresse.....	18
4.1.2.5 AUTONOMIA: iniciativa.....	18
4.1.2.6 AUTONOMIA: interesse pelo conhecimento para além do que é proposto .....	18
4.1.2.7 AUTONOMIA OU HETERONOMIA? .....	19
4.2 Análise quantitativa .....	19
4.3 Tabela de fragmentos .....	20
5 DISCUSSÃO .....	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	36

## 1 INTRODUÇÃO

Discutida por diversos autores no âmbito da educação, a problemática acerca da autonomia moral e intelectual é um assunto que envolve muitas causas e consequências. Sua investigação e discussão têm merecido atenção e empenho de educadores e pesquisadores interessados na construção de uma sociedade mais capaz, mais questionadora e, por fim, autônoma. Existe a consciência da necessidade de investimento em práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento intelectual autônomo daqueles que estão em processo de formação.

Durante minha experiência docente, que se resume aos Estágios docentes em Ciências e Biologia, pude refletir sobre a importância da construção da autonomia para que os processos de ensino e aprendizagem tornem-se efetivos. Ouvir de adultos, como aconteceu na turma de Ensino para Jovens e Adultos em que estagiei, a clássica pergunta “É pra copiar, professora?”, a princípio, causa estranhamento. Quando se trata de uma quinta série, como no meu estágio em Ciências, já é de se esperar que crianças de 11 anos, em média, possuam um certo grau de heteronomia, que em parte é sustentado pelo sistema de ensino burocrático a que podem estar acostumadas. Porém, até que identifiquemos em que etapa da construção da autonomia estão esses jovens, corremos o risco de superestimar sua capacidade de movimento intelectual e dificultar ainda mais seu aprendizado. Essa foi uma das dificuldades enfrentadas por mim: imaginar que meus alunos poderiam realizar as tarefas da forma que eu as propunha, por imaginar que possuíam autonomia para tal naquele contexto.

Em função do exposto acima, a autonomia passou a ser a temática de meu principal interesse quando pensei em meu trabalho de conclusão de curso. Assim, o objetivo deste trabalho é investigar os diversos momentos de interação entre professores e alunos - correção de exercícios, proposição de trabalhos, explicações de conteúdos novos, resolução de dúvidas e demais momentos avaliativos - de modo a identificar como se apresenta a questão da autonomia (ou a falta dela) no espaço de sala de aula. Dessa forma, (a partir da leitura de relatórios de prática de estágio), delinee as práticas mais recorrentes que aparecem narradas nesses documentos. Elas dizem respeito às observações feitas pelos estagiários (momento

em que conhecem as turmas em que irão trabalhar e assistem às interações da turma com os demais professores), além dos relatos dos próprios estagiários sobre seus primeiros contatos com a docência. Procurei observar também as dificuldades enfrentadas pelos alunos, dentro dessa estrutura, quando a questão é o desenvolvimento intelectual. Ao pensarmos em autonomia, a primeira coisa que nos ocorre é a ação de fato, o que aqui chamo de iniciativa. Neste trabalho, a autonomia sobre a qual discorro, inspirada em Bernard Charlot e Constance Kamii, diz respeito ao movimento intelectual, à apropriação de conceitos e elementos pertinentes que possibilitem a construção de relações entre objetos e para decidir entre certo e errado.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Buscando explicações para o fenômeno do fracasso (e também do sucesso) escolar, Charlot (2000a) empenha-se em pesquisar a relação com o saber, com o aprender e com a escola. O trabalho desse autor demonstra que esse fenômeno em si (fracasso/sucesso) designa uma série de situações e condições nas quais os alunos se encontram.

Este autor enfatiza que o conceito de relação com o saber, num sentido amplo está centrado, justamente, na noção de relação a qual é entendida como uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal. Define-a nuclearmente como conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos no tempo (Charlot, 2000b, p. 78).

Ao problematizar a relação dos alunos com o saber, esse autor afirma que, nos encontros em sala de aula, nas situações de ensino e aprendizagem, o professor ainda é visto como o detentor da atividade intelectual e reproduzidor de conhecimento, enquanto ao aluno cabe aprender o que lhe é ensinado. Nesse cenário, os alunos não se sentem protagonistas de seu aprendizado. Seriam antes atores que interpretam papéis secundários de forma passiva, enquanto o professor é o sujeito intelectualmente ativo.

Para Kamii (1997), autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem. Essa autora aponta ainda que a autonomia, no âmbito intelectual, pode ser representada pela capacidade de construção de conhecimento através da criação e coordenação de relações, a partir das quais se pode criar e expressar opiniões, atitudes e vontades baseadas no autogoverno, premissa de autonomia intelectual.

As escolas podem reforçar uma forma de educação geradora de indivíduos heterônomos no momento em que investem na elaboração do que Kamii (1997) chama de conformidade cega. Teremos assim um estado em que o indivíduo toma para si o que lhe é transmitido e que (e porque) lhe será cobrado posteriormente sem questionar. Portanto, o que costumamos entender por sucesso escolar (ter boas notas, passar de ano) não está, necessariamente, ligado ao desenvolvimento de uma condição autônoma por parte do indivíduo.

Apesar de essa discussão ser de muita relevância atualmente, ela é bastante antiga. Em um texto publicado originalmente em 1784, intitulado *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* (2008) o filósofo alemão Immanuel Kant discute o papel dos professores (tutores) no desenvolvimento dessa heteronomia. Arrisco dizer que o filósofo do séc. XVIII é bastante atual nas questões que levantou em relação à autonomia. Para esse autor, liberdade e autonomia andam juntas, podendo ser assustador para o indivíduo deixar a posição heterônoma quando essa se tornou sua natureza.

Para Kant (2008) todos nós nascemos na condição heterônoma, mas por que muitos tendem a passar toda sua vida no que Kant (2008) chama de menoridade? O que é necessário para atingir a maioridade caracterizada pela capacidade autônoma no pensar e decidir?

A dificuldade em levar os alunos ao afastamento de sua condição heterônoma, tendo a autonomia como finalidade da educação é discutida por esse autor de forma individual:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorennnes), continuam, no entanto, de bom grado menores a toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. (p.64)

E no âmbito social:

(Os tutores) Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual a encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. (p.64)

Como enfatiza Kant (2008), é muito cômodo ser menor. E essa é uma, entre muitas outras razões, que pode explicar porque é tão difícil que os alunos se responsabilizem pelo seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, os tutores (professores), agindo como tais, levam essa marca de serem donos de uma verdade que deve ser aprendida por seus pupilos. Esse autor afirma ainda que a

existência de tutores desde que nascemos nos encaminha para uma vida de menoridade. Esses mesmos tutores são os que devem influenciar nosso caminho à maioridade e à liberdade. O filósofo alemão ainda conceitua liberdade como auto limitação. Somente quando o limite é colocado por si mesmo, pode-se dizer que há liberdade. A possibilidade que temos, diferente de outros animais, de nos impormos leis e não apenas seguir nossos instintos é nosso caminho para a autonomia.

### 3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

#### 3.1 Pesquisas Qualitativas

Segundo Gatti (1987), chamamos de pesquisa qualitativa aquela que passou a ser feita mais pelos modelos de observação, entrevista, análise de conteúdos, sem se preocupar com mensuração, com a quantificação numérica das questões. De acordo com essa mesma autora (2003), a pesquisa no campo da educação passou por uma reavaliação, sendo questionada quanto a sua validade científica, sobretudo pela obtenção empírica dos dados e pela abordagem qualitativa de análise.

A coleta, a análise e a redação dos dados é dependente de fatores diferentes daqueles encontrados em pesquisa quantitativa. Creswel (2010) dispõe uma lista de características da pesquisa qualitativa das quais destaco as que considero mais importantes: o pesquisador como instrumento fundamental, a análise indutiva dos dados e o caráter interpretativo da pesquisa. É de responsabilidade do autor do trabalho definir como os dados serão tratados utilizando-se para isso a lente teórica escolhida como base. A criação de padrões e categorias frente aos dados obtidos leva em consideração o tipo de dado e não há uma fórmula para defini-los. A pesquisa qualitativa é interpretação. E interpretação depende de história, contexto e entendimentos que dizem respeito ao pesquisador sobre o que investiga. A problemática levantada por um trabalho pode ser interpretada a partir de diferentes visões quando se muda o sujeito que o interpreta.

#### 3.2 Métodos de pesquisa

Neste trabalho, a metodologia empregada foi a análise de conteúdo através da extração de fragmentos encontrados nos documentos alvo dessa pesquisa. Eles foram categorizados, caracterizados por inferência, para enfim serem interpretados. Segundo Bardin (1979, p. 153), essa prática “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo

reagrupamentos analógicos”. Isso possibilita a categorização dentro das mais diversas temáticas. Enfim, essas unidades do texto são aquelas em que identifiquei situações de incentivo à autonomia e à heteronomia e ainda situações em que pude identificar a condição heterônoma ou autônoma dos envolvidos.

Esses fragmentos estão dispostos no corpo deste trabalho (Tabela 2), bem como as categorias em que se inserem, sendo que essas dizem respeito, separadamente, a professor e a aluno/alunos/turma. Em alguns casos, é identificada a situação pertinente em relação a apenas um dos componentes; isso se reflete na análise como ausência dessa categoria (sinalizada com um “X”).

### 3.3 Documentos analisados

Os documentos analisados são relatórios de Estágio de Docência em Biologia e Ciências de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esses relatórios compreendem observações e práticas pedagógicas realizadas pelos estagiários em escolas públicas de Porto Alegre. O motivo da escolha desses documentos para análise é justamente a possibilidade de permear diversos contextos, já que foram obtidos a partir da experiência de indivíduos únicos, em diferentes instituições de ensino e em situações escolares diferenciadas.

Apesar dos cinco relatórios terem sido escolhidos ao acaso, essa escolha resultou em cinco histórias diferenciadas. O que justifica a análise desse conjunto heterogêneo de dados é a possibilidade de investigar como o aspecto em questão se apresenta e suas variações dentro dessa diversidade contextual.

Os três primeiros documentos analisados são resultado de práticas realizadas com alunos de primeiro ano do ensino médio em escolas tradicionais de Porto Alegre, porém há diferenças importantes entre eles que dizem respeito ao foco deste trabalho. No primeiro, a professora estagiária percebe desde o início a falta de autonomia dos alunos da turma em que realizaria o estágio. E, partindo dessa observação, incluiu em seu planejamento a construção da autonomia como um dos objetivos de seu estágio. O segundo relatório, assim como os seguintes, não conta com a mesma preocupação e tem, ainda, por parte da escola, uma preparação que

tem por objetivo especial o vestibular. O terceiro foi realizado em escola militar. O quarto documento trata da realidade diferenciada dos alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) de um curso noturno em uma escola na região central da cidade. E, por fim, o quinto relatório foi escrito a partir da Prática de Ensino em Ciências, portanto em uma turma do Ensino Fundamental (sexta série) em uma escola da periferia de Porto Alegre.

Os relatórios analisados fazem parte de um banco de dados e possuem autorização dos autores para que sejam usados em pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os fragmentos utilizados na análise foram retirados exclusivamente do relato das observações em sala de aula feitas pelos estagiários e de suas práticas com a turma em que estagiaram. Esse recorte privilegia os momentos de interação professor-aluno e aluno-aluno. Porém, os relatórios foram lidos em sua totalidade de modo que pude conhecer as expectativas e as conclusões de cada estagiário. Isso contribui para que se tenha um panorama mais fiel à realidade de cada estágio, minimizando, assim (mas não eliminando de todo), os possíveis erros no momento da discussão dos resultados obtidos neste trabalho devidos ao desconhecimento de algum fato relevante que redirecionasse meu olhar sobre o conteúdo dos relatórios.

### 4.1 As categorias

Categorizar de forma objetiva em pesquisa qualitativa é um desafio. A partir do encontrado na literatura, especialmente em Constance Kamii e Bernard Charlot, somado à minha própria experiência enquanto aluna e durante os estágios realizados, estabeleci ideias acerca dos conceitos necessários a este trabalho. Tais como o que significa ser um professor preocupado com a autonomia, como age um professor indiferente ao desenvolvimento intelectual do aluno, de que forma é expressa a heteronomia intelectual do aluno e quando é possível notar não apenas sua autonomia, já estabelecida, mas também, o processo de construção da mesma. Dessa forma, fui delineando os aspectos apresentados nos relatos até estabelecer as categorias em que aloquei cada fragmento. Mesmo assim, por muitas vezes, é difícil estabelecer os limites entre essas categorias e as nuances dentro delas, podendo tangenciar umas às outras ou, de certa forma, sobrepor-se. Portanto, seria natural esperar que outro olhar, que não o meu, sobre os mesmos fragmentos levasse a um resultado categorial diferente do obtido.

Os trechos extraídos dos relatórios foram categorizados tomando por base os dois sujeitos fundamentais nesse discurso: professor e aluno. Quanto ao professor,

busquei identificar atitudes favoráveis à construção da autonomia, ou o inverso disso, atitudes favoráveis à manutenção da heteronomia. Em relação aos alunos ou à turma como um todo, busquei perceber se as atitudes eram demonstrativas de autonomia ou de heteronomia.

Cada uma dessas categorias foi subcategorizada, a fim de investigar o modo como se apresentam e também inferir suas possíveis causas e motivações, da seguinte forma:

#### 4.1.1 Quanto ao professor

##### 4.1.1.1 HETERONOMIA: planejamento e controle

Essa categoria se presta para garantir que o aluno realize as tarefas, que dê a resposta “correta”. Por outro lado, pode ser usada como suporte de segurança: uma maneira de não deixar um espaço vago, que gere dúvidas com as quais o aluno não é capaz de lidar enquanto não se torna agente de seu próprio governo. Sob esse aspecto é interessante observar como uma estratégia geradora de heteronomia pode ser usada para a construção da autonomia, desde que esteja baseada em um planejamento específico. Dessa mesma forma, pode servir de instrumento que possibilite a identificação do nível de autonomia em que se encontram os alunos. Essa categoria pode ser considerada reflexo das práticas cerceadoras das ações e do pensamento, assim como representar uma ferramenta direcionadora dos mesmos num caminho que leve à autonomia intelectual.

##### 4.1.1.2 HETERONOMIA: não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno

Quando o aluno não reconhece no ambiente escolar a valorização de suas participações não se sente incentivado a participar. Isso gera um ciclo vicioso e cabe ao professor a iniciativa de rompê-lo mostrando-se receptivo às ideias, dúvidas, questionamentos do aluno, evitando, assim, que este se sinta ignorado e frustrado em relação ao seu aprendizado. Essa insatisfação pode levar ao desinteresse por parte do aluno.

#### 4.1.1.3 AUTONOMIA: valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno

Em contrapartida ao item anterior, quando o ambiente escolar é acolhedor ao pensamento expresso pelo aluno, esse se sente confortável para compartilhar suas dúvidas, argumentos e descobertas. Rosa (2004) sugere incluir no planejamento responder às perguntas dos alunos quando essa não pode ser respondida no momento em que foi feita. Desse modo, além de valorizar a participação do aluno, o professor não se desvia do planejamento original.

#### 4.1.1.4 AUTONOMIA: divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado

A professora incentiva a busca pela informação, o exercício intelectual. Evitando dar respostas prontas e demonstrando que confia na capacidade dos alunos de encontrá-las, a professora os responsabiliza pelas suas descobertas. É uma forma de tornar o indivíduo agente de seu próprio governo.

### 4.1.2 Quanto ao aluno/os alunos/ a turma

#### 4.1.2.1 HETERONOMIA: insegurança

Essa categoria acolhe situações em que, quando, diante de uma situação nova, os alunos não expressam iniciativa, observam o contexto e aguardam ordens, têm dificuldades em enfrentar desafios e evitam expressar suas dúvidas. O contexto em que estão inseridos não lhes permite obter confiança no próprio entendimento, sendo necessária a afirmação de outro para ratificarem seus acertos. Ainda, segundo Rosa (2004) a exposição da dúvida para o grande grupo é temida pelos alunos, o que faz com que eles se fechem ao serem interpelados em sala de aula.

#### 4.1.2.2 HETERONOMIA: dificuldades de leitura e escrita

Essa categoria é na verdade um desmembramento da anterior (insegurança). Por ter apresentado características peculiares nos fragmentos, forma outra categoria. Aparece especificamente em duas situações: quando os alunos têm dificuldades ao serem solicitados a ler um texto e quando precisam escrever algo minimamente mais complexo ao que estão acostumados (por exemplo, exercícios de completar lacunas). Para esses alunos, questões como “Responda com as suas

próprias palavras” ou “Justifique sua resposta” resultam em respostas com frases desconexas ou em uma cópia do livro didático.

#### 4.1.2.3 HETERONOMIA: realizam tarefas burocraticamente

Neste caso, os alunos não demonstram interesse pelo conhecimento. Os estímulos necessários não são suficientes para que eles tenham prazer pelo aprender. Às vezes, o estímulo para o estudo é a prova e a valorização da resposta correta, o que faz com que os alunos tratem de forma burocrática o processo de aprendizado.

#### 4.1.2.4 HETERONOMIA: costume da não responsabilização/ desinteresse

Os alunos não realizam as atividades propostas. Os alunos não são chamados a se responsabilizarem pelas suas faltas, e quando o são, essa responsabilização carece de sentido, vem em forma de uma nota baixa ou de um “puxão de orelha”. Eles não deixam de realizar as tarefas simplesmente por não saberem fazer, mas por mera indiferença, devido aos mais diversos motivos: a falta de valorização do trabalho, à distância entre as propostas e o cotidiano e à relação ruim com o professor. Para o professor interessado no crescimento intelectual do aluno, a indiferença causa sentimento de impotência.

#### 4.1.2.5 AUTONOMIA: iniciativa

Aqui se vê o que primeiro vem à cabeça quando pensamos em autonomia. A ação *per se*. O agir, de forma literal, e autonomamente, sem que sejamos requisitados a isso.

#### 4.1.2.6 AUTONOMIA: interesse pelo conhecimento para além do que é proposto

Nessa categoria, inserem-se as situações em que o aluno sente-se instigado a buscar conhecimentos que complementem o proposto pela escola. Isso pode ser devido à apresentação diferenciada do conteúdo, às relações estabelecidas com o cotidiano (feitas pelo professor e/ou aluno), que fornecem oportunidades de reflexão sobre o que esse aluno costuma absorver passivamente e, decorrente disso, a descoberta de sua própria capacidade de crescimento intelectual.

Exemplifica a capacidade de estabelecer relações entre o conteúdo trabalhado e outros já aprendidos e/ou com as experiências cotidianas, saberes prévios.

#### 4.1.2.7 AUTONOMIA OU HETERONOMIA?

Essa categoria, nomeada por uma pergunta, reflete a dificuldade em identificar quando estamos frente à heteronomia e quando é autonomia que estamos visualizando em um trecho. Essa dificuldade se deve ao fato de que, muitas vezes, a autonomia ser confundida com o que Kamii chama de conformidade cega. Quando um aluno chega à resposta correta, nem sempre ele usou uma lógica desenvolvida pela sua atividade intelectual. O hábito de procurar mecanicamente, e nem sempre de forma correta, as respostas no livro didático é, inclusive, valorizado em muitos momentos em sala de aula.

## 4.2 Análise quantitativa

A partir da recorrência das categorias (Tabela 1), é possível tecer algumas considerações. Os números evidenciam que, de maneira geral, uma ínfima parcela dos trechos analisados mostra uma postura autônoma por parte dos alunos. Em geral, a postura dos mesmos reflete uma atitude heterônoma baseada nos princípios mostrados no item anterior. Apesar do grande número de atitudes prerrogativas de incentivo da autonomia por parte dos professores, isso não necessariamente se reflete em uma resposta positiva do aluno. As reações heterônomas dos alunos são mais facilmente identificadas, porém, a recorrência da categoria “autonomia ou heteronomia?” demonstra o quão complexo é estabelecer com precisão aquilo que diz respeito à autonomia, uma vez que esse conceito pode ser mascarado no cotidiano escolar. Como ressalta Kamii (1991, p.123), “há uma enorme diferença entre uma resposta correta produzida autonomamente com convicção pessoal e uma produzida heteronomamente por obediência”. E é justamente essa diferença que produz uma categoria que é a expressão de uma dúvida.

Tabela 1 Número de ocorrências de cada categoria.

<b>Categoria professor</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
HETERONOMIA	19
planejamento e controle	15
não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno	4
AUTONOMIA	25
valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno	7
divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	18
<b>Categoria aluno</b>	
HETERONOMIA	41
insegurança	6
dificuldades de leitura e escrita	9
realizam tarefas burocraticamente	12
costume da não responsabilização/ desinteresse	14
AUTONOMIA	7
iniciativa	3
interesse pelo conhecimento para além do que é proposto	4
AUTONOMIA OU HETERONOMIA?	18

#### 4.3 Tabela de fragmentos

Foram obtidos 89 fragmentos aqui expostos (Tabela 2), sendo que esses foram copiados literalmente dos relatórios. A letra ao fim de cada trecho corresponde a cada um dos relatórios dos quais foram retirados.

Tabela 2 Trechos analisados e suas respectivas categorias.

Fragmento	Categoria professor	Categoria aluno
Os alunos estavam extremamente quietos e pareciam não saber muito bem o que fazer na minha presença, “o que podiam e o que não podiam”, se falavam comigo ou se esperavam que eu falasse com eles... A	X	<b>HETERONOMIA</b> insegurança
Enquanto explicava essas coisas, os alunos permaneceram completamente mudos e, ao final, perguntei se eles tinham alguma dúvida. A	<b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno	<b>HETERONOMIA</b> insegurança
Quem acabasse de copiar poderia me mostrar o caderno e sair para o recreio. Apesar de essa atitude não ser nada estimulante da autonomia, achei adequada para o primeiro dia de aula para deixar claro que as minhas intenções eram sérias. A	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	X
A professora titular disse que tinha passado um trabalho para os alunos sobre a química da célula e que eu deveria começar a matéria direto em membrana celular. Mas como considero o assunto importante e imaginei que os alunos não aprenderiam quase nada apenas fazendo esse trabalho, (pois certamente copiariam das fontes de consulta sem prestar atenção)achei interessante fazer uma aula sobre os constituintes da vida voltada, ao menos, para a questão da alimentação. A	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
Achei interessante que, mesmo existindo na folha de exercícios uma breve definição de cada nutriente, os alunos me perguntavam coisas cuja resposta estava na folha. Então eu dizia para eles darem uma olhada na folha e, se não conseguissem responder a pergunta, que me chamassem novamente. Não sei se não chamavam novamente porque encontravam as respostas ou porque desistiam da pergunta (acredito que hoje, no final do estágio, eu já teria mais condições de perceber isso). A	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente
Os alunos preencheram o exercício sem muita dificuldade - me pediram ajuda em alguns momentos, mas não em muitos - e atribuíram as notas um pouco por senso comum, e outro pouco observando os nutrientes e quantidades. A	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Um dos grupos sequer havia visto que havia um texto na folha (sendo que ele ocupava metade do espaço) pois canalizaram a atenção somente para a tabela que precisavam preencher. A	X	<b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente

<p>Preparei um material sobre transporte através da membrana plasmática (duas páginas) com algumas lacunas para completar e um desenho a ser feito. Escolhi fazer assim para estimular que eles prestassem atenção nas explicações e completassem seu próprio material de acordo com o que tinham entendido. Essa foi a maneira que encontrei para tentar seguir minha meta de construção da autonomia. A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>X</b></p>
<p>Comentei que os mesmos que pediam silêncio eram os que conversavam e que esperava mais maturidade da turma, pois julgava um absurdo que eu, que tenho praticamente a mesma idade deles, tivesse que pedir por maturidade. Tentei voltar o meu discurso para a responsabilidade deles como alunos e para que eles percebessem que não é o papel do professor pedir atenção dos alunos. A</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado</p>	<p><b>X</b></p>
<p>Algumas das lacunas os alunos me perguntavam o que era para colocar, quebrando a idéia da minha proposta. A</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> insegurança</p>
<p>Tentando controlar a conversa, pedi que alguns alunos lessem algumas partes do material, até que pedi a um aluno que se negou a ler, dizendo “não vou ler”. A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b></p>
<p>Dei tempo para que eles preenchessem as lacunas e, dessa vez, todos preencheram tudo. A</p>	<p><b>X</b></p>	<p><b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b></p>
<p>Antes de sair, todos deveriam me mostrar o material da aula completo, pois eu não o recolheria dessa vez para que eles tivessem como estudar para a prova. Todos me mostraram e saíram. A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b></p>
<p>Pensei que eles não deveriam estar acostumados com os professores avisarem que a prova está exigente e que cairia todo o conteúdo e que por isso estavam um pouco assustados. Por outro lado, achei que ao menos meu aviso teria servido para fazê-los estudarem mais. A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente</p>
<p>Notei uma diferença muito forte em relação ao dia da parte I da prova: os alunos me chamavam muito para perguntar coisas da prova.(...) e achei incrível como às vezes só uma dica pode fazer um aluno responder uma questão discursiva inteira de maneira excepcional. A</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> insegurança</p>
<p>Recolhi os trabalhos para corrigir e, ao fazer isso cheguei à conclusão de que a atividade de recapitulação não havia dado certo, pois as respostas foram muito mecânicas e com as palavras do livro didático. A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente</p>
<p>Expliquei também que recolheria a atividade e a corrigiria. Como imaginei, alguns alunos disseram “Aaah sora, de novo? Mas a gente já fez! Pra que fazer de novo?” A</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente</p>

Os alunos resolveram os exercícios praticamente sem me pedir ajuda, terminaram super rápido (...) e me entregaram a folha. (...), percebi que todos, sem exceção, haviam completado as lacunas e feito os exercícios. A	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Além disso, deveriam completar um quadro descrevendo o que é “ATP”. Esse foi um pequeno avanço no grau de dificuldade em completar os materiais de aula: de lacunas para escreverem “livremente” as informações. A	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	X
Outra hipótese para a maior dificuldade em resolver os exercícios pode residir no fato de, na aula desse dia, existirem algumas questões descritivas para serem resolvidas, o que é sempre um fator que complica os alunos. A	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
Quando alguém me perguntava algo do tipo “o que fazer agora?” eu respondia simplesmente que “está escrito no protocolo”. A	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
Um aluno chegou ao ponto de ficar por último no laboratório fazendo de novo e de novo o experimento. Ele adorou! A	X	<b>AUTONOMIA</b> interesse pelo conhecimento para além do que é proposto
Não pedi para que os alunos lavassem os recipientes utilizados porque as torneiras do laboratório não podiam ser abertas por estarem estragadas. No entanto, nenhum aluno se prontificou a ajudar a limpar o laboratório de alguma outra forma. Acredito que, se as torneiras estivessem funcionando normalmente eles também não teriam se prontificado, mas se eu pedisse, eles lavariam seus recipientes. A	X	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse
Como eu havia dito que faria, passei classe por classe vendo quem tinha feito o estudo dirigido e anotando os nomes de quem não havia feito (mas eu não faria nada com aquela lista). A	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	X
Inicialmente os alunos me perguntavam bastante com era o jogo e o que era para fazer, então eu pedia que lessem as regras do jogo que cada grupo havia recebido. A	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
Todos fizeram os exercícios (pois valia nota). B	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Eu já tinha percebido até esse ponto que eles eram dedicados e responsáveis, mas quando vi que eles baixaram a cabeça e copiaram o exercício fiquei quase sem reação, pois sinceramente, não esperava que eles fossem realmente fazer o proposto. B	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>

<p>O grupo era misto, e nele havia o Arthur, considerado o “CDF” da turma. Realmente, como era esperado pelo professor titular, a apresentação foi muito boa. Os <i>slides</i> estavam muito bem organizados e a distribuição do conteúdo muito bem feita. Os alunos possuíam domínio do conteúdo, apesar de parecerem um pouco nervosos. B</p>	X	AUTONOMIA OU HETERONOMIA?
<p>O grupo era formado pelos alunos do “fundão”. Antes de começar a apresentação, um dos componentes do grupo comentou que o trabalho não ficou “tão bom”. Realmente o trabalho não estava bom. Estava desorganizado, além de não haver domínio do conteúdo. Tive que chamar atenção para os erros várias vezes. (...) Eles logo finalizaram, de uma forma bastante confusa (novamente). B</p>	X	HETERONOMIA costume da não responsabilização/ desinteresse
<p>O que me deixou profundamente chateada foi que apenas um grupo levou o resumo. Aproveitei para falar a eles sobre responsabilidade e também que os exercícios iriam valer nota. B</p>	X	HETERONOMIA costume da não responsabilização/ desinteresse
<p>Quando deveria vir o grupo dos Mamíferos, descobri que eles não tinham trazido o trabalho, ou melhor, que o aluno que deveria ter trazido não estava na aula. Isso me irritou, não tanto pela falta de responsabilidade, mas pelo descaso dos alunos. Não me contive e dei um novo sermão, ressaltando para o ponto que hoje existiam <i>pendrives</i> e que todos eles provavelmente teriam o seu, portanto não era nenhum sacrifício que mais de um aluno trouxesse o trabalho. B</p>	X	HETERONOMIA costume da não responsabilização/ desinteresse
<p>Eles copiaram tranquilamente, mas uns cinco alunos vieram me perguntar se eu iria recolher os temas... B</p>	X	HETERONOMIA realizam tarefas burocraticamente
<p>Após, fui recolher os exercícios anotando quem havia feito ou não. Mais alunos do que da primeira vez tinham feito, talvez pelo fato de eu ter dito que valeriam nota. B</p>	HETERONOMIA planejamento e controle	HETERONOMIA realizam tarefas burocraticamente
<p>Alguns alunos não estavam “nem ai” para a correção, mesmo dizendo que era importante para eles aprenderem. Tive que apelar para o “vai cair na prova”, mas não funcionou e eu desisti. B</p>	HETERONOMIA planejamento e controle	HETERONOMIA costume da não responsabilização/ desinteresse
<p>Ao corrigir o resumo do grupo dos Anfíbios, descobri que esse havia sido copiado de um <i>site</i> da internet. B</p>	X	HETERONOMIA realizam tarefas burocraticamente
<p>(um novo resumo) dessa vez estava escrito com as palavras dos alunos, mas ainda assim, conta com palavras que para eles não devem fazer o mínimo sentido. Por esses “detalhes”, considero que trabalhos de pesquisas nem sempre são válidos, pois os alunos não sabem até onde devem ir com o conteúdo. Ao se aprofundarem demais, acabam cometendo erros ou não compreendem metade do que escrevem no trabalho). B</p>	X	HETERONOMIA realizam tarefas burocraticamente

(...) eles também não entregaram o trabalho final. Fiquei desapontada e combinei que passaria no colégio na quarta-feira de manhã para recolher o trabalho. Caso não entregassem naquele dia tirariam zero em todo o trabalho. Mesmo com essa ameaça (que não desenvolve nem um pouco a autonomia), os alunos pareceram não se importar. B	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/ desinteresse
Começamos a correção dos exercícios com o auxílio do quadro. Pela proximidade do provão, todos estavam muito atentos e perguntadores, mesmo os que não haviam levado a folha dos exercícios. A correção ocorreu num clima ótimo, sem eu ter que pedir por silêncio. B	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
(...) reclamaram por terem ficado com zero no resumo dos seminários. Eu expliquei que era por eles não terem entregado. Disse que tinha dado várias oportunidades e que eles não souberam aproveitar. Um dos alunos me disse que tinha mandado para o meu e-mail, como tínhamos combinado. Como eu não recebi, não dei chances. B	X	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/ desinteresse
Ao entregar o resultado, parabeneizei-o pelo esforço e chamei atenção que o resultado anterior era devido a ele não ter realizado parte dos trabalhos. B	<b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
A aula foi expositiva. Como era bastante longa, disse que quem copiasse e me mostrasse o caderno poderia sair mais cedo para o intervalo. B	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	X
A professora de química parece mais rígida e exigente. Passa pelas classes conferindo quem fez um exercício que ela havia passado na última aula e avisa que quem não fez, tem um minuto pra fazer pois ela vai corrigir. C	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	X
Dessa forma achei que era melhor entregar aos alunos e solicitar que eles fizessem em casa, uma vez que eu já havia feito cópia para todos. Além de ser um material muito bom, posso verificar quantos vão fazer a tarefa e me entregar na próxima aula. Isso poderá me mostrar o “grau” de responsabilidade e comprometimento da turma. C	<b>HETERONOMIA</b> planejamento e controle	X
Até este momento, os alunos me parecem muito responsáveis. A maioria entrega as atividades, poucos faltam às aulas e quando faltam, me procuram para saber o que foi visto e retirar o material trabalhado. C	X	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
O tempo de nosso período já havia esgotado e então pedi que voltassem para sala que eu iria arrumar tudo. Alguns queriam ficar e me ajudar, mas insisti que fossem para sala pois a outra professora já devia estar esperando. C	X	<b>AUTONOMIA</b> iniciativa

Ela pegou a vassoura atrás da porta e começou a varrer. Os outros foram chegando e alguns também ajudaram. Achei interessante essa iniciativa e se darem conta da bagunça desse espaço que é deles. C	<b>X</b>	<b>AUTONOMIA</b> iniciativa
(...) uma menina perguntou se era o mesmo “esquema” de ir preenchendo (fazendo referência ao material anterior de mitose). Notei que eles já preencheram mais rápido e com mais autonomia. C	<b>X</b>	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Eles ficam bastante preocupados com a prova, perguntando se vai ser difícil, como vai ser. Realmente, a prova agita os alunos e parece ser o grande motivador para o estudo! C	<b>X</b>	<b>HETERONOMIA</b> insegurança
Poucos me chamaram durante a prova e ia até eles. Notei que alguns alunos chamam mais para se sentirem seguros de que estão fazendo certo do que para resolver alguma dúvida. C	<b>X</b>	<b>HETERONOMIA</b> insegurança
Entreguei aos alunos o texto de Introdução à Histologia e pedi que lessem sozinhos. Notei que isso não funciona, poucos lêem ou só passam os olhos pelo texto. C	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
Eles ficaram curiosos em alguns pontos e fizeram muitas perguntas, principalmente a respeito do corpo humano (é verdade que o fígado regenera, sobre os corpos que são usados para estudos de anatomia, sobre músculos, sobre pêlos etc). C	<b>X</b>	<b>AUTONOMIA</b> interesse pelo conhecimento para além do que é proposto
É um assunto muito presente no cotidiano e com certeza eles teriam informações a fornecer. Porém, a professora em nenhum momento interrogou-os ou instigou-os a participarem da aula. D	<b>HETERONOMIA</b> não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno	<b>X</b>
Um aluno estava mais agitado nesta aula, no início do período ele participou respondendo uma pergunta feita pela professora, porém ela não deu muita atenção ao comentário dele. Notei que isso o deixou chateado e depois desse fato passou há incomodar um pouco a aula, conversando bastante e realizando “brincadeiras” com a professora. D	<b>HETERONOMIA</b> não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno	<b>X</b>
A turma fica bastante silenciosa na aula da professora de biologia, diferente da aula de matemática, inglês e sociologia de ontem. Acredito que seja devido ao fato deles terem que copiar muita coisa e a professora não estimulá-los a participar. D	<b>HETERONOMIA</b> não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno	<b>X</b>

<p>A professora entregou uma folha com exercícios a respeito do conteúdo trabalhado nas outras aulas como forma de exercitar e relembrar a matéria. A maioria dos alunos realizou a atividade e muitos se dirigiram a mesa dela para pedir explicações. Após um tempo, todos os exercícios foram corrigidos no quadro-negro pela professora. Ela se mostrou bastante atenciosa e cuidadosa com o real entendimento da matéria. Os alunos participavam bastante e quem havia conseguido responder ajudava-a na correção. D</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p><b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b></p>
<p>A professora chegou um pouco atrasada na aula e passou mais algumas questões sobre o conteúdo. Percebi que alguns alunos não responderam as questões e ficaram esperando a correção. D</p>	<p>X</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse</p>
<p>Em um dos grupos um aluno me mostrou um livro de biologia que havia trazido à aula, fiquei muito feliz pela motivação dele e, então, o elogiei pelo interesse. D</p>	<p>X</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> interesse pelo conhecimento para além do que é proposto</p>
<p>Fui lendo as questões e, como um dos exercícios era de completar, quando chegava às lacunas esperava a participação da turma. A atividade deu certo, os estudantes que haviam completado corretamente participaram bastante da correção. D</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p><b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b></p>
<p>Outra dificuldade que identifiquei entre os alunos foi no processo de construção de frases. Uma aluna comentou: “eu entendi, mas é difícil escrever no papel a resposta”. D</p>	<p>X</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita</p>
<p>Chamou-me atenção à dificuldade dos alunos em responder questões discursivas, eles não conseguem expressar de forma clara o que estão pensando. Quando o exercício é de reconhecimento da resposta correta, como em questões objetivas ou de completar lacunas fica mais fácil. D</p>	<p>X</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita</p>
<p>Após esse momento, entreguei os exercícios (anexo 8 e anexo 9) para os alunos e solicitei que me chamassem caso não compreendessem alguma coisa. Conforme fui caminhando e auxiliando os alunos percebi que eles não estavam lendo o texto. D</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita</p>
<p>Outra aluna chamou-me durante a prova para que eu lesse a resposta dela sobre a experiência da batata. Informou-me que não queria olhar o resumo e que queria “testar seus conhecimentos”. D</p>	<p>X</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> interesse pelo conhecimento para além do que é proposto</p>
<p>(...) acabei cedendo e permitindo a utilização de um resumo durante a prova. Porém, muitos não fizeram o resumo, demonstrando uma falta de comprometimentos com os acordos realizados em aula. D</p>	<p>X</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse</p>

O jogo funcionou muito bem, os alunos realmente liam as dicas e procuravam a figura correspondente. Nesse jogo as dicas eram curtas e, além disso, tinham o objetivo de encontrar uma figura. Dessa forma, a leitura ficou mais instigante, interessante e descontraída e isso atraiu os alunos. D	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Informei que o material era de completar e que eles deveriam se manter atentos às explicações para completar de forma correta. Conforme a explicação escrevia no quadro-negro a palavra correspondente à lacuna. D	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>X</b>
Escrevia no quadro-negro os pontos principais que deveriam ser completados pelos alunos no material. D	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>X</b>
Eles perguntaram se poderiam entregar na segunda-feira já que eu estaria esse dia no colégio. Informei que aceitaria, porém eles teriam uma diminuição na nota. Um dos alunos reclamou muito dizendo que achava injusto diminuir a nota dele. Informei que combinei com eles um dia e reforcei várias vezes durante as aulas. D	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse
Analisando os materiais constatei que geralmente o aluno não completa ou corrige os exercícios após a primeira correção do professor. Mesmo sabendo que eu recolheria todo o material novamente, foram poucos os alunos que completaram os exercícios. D	<b>X</b>	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse
Em certo momento da aula, enquanto a professora estava dando uma explicação, uma aluna (...) deu a sugestão de que fosse feita uma atividade tipo “gincana” na aula: a turma seria dividida em dois grupos e cada um faria perguntas ao outro. “A gente faz isso na aula de inglês” alguém comentou. A professora pareceu aberta à idéia, dizendo que, num momento oportuno, eles poderiam planejar uma atividade desse tipo. E	<b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno	<b>AUTONOMIA</b> iniciativa
Pareceu-me que eles deveriam ter lido esse texto em casa, mas o pessoal não leu. E	<b>X</b>	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse
Algo que ficou evidente nessa aula: a turma silencia e se concentra ao copiar coisas do quadro. E	<b>X</b>	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Com isso, a professora começou a chamar a atenção deles, dizendo que se eles não realizassem as tarefas, ela também não estaria recebendo nenhum estímulo para dar as aulas e que, assim como todo ser vivo, ela necessitava de estímulos.	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>X</b>
Muitos tentaram resolver o exercício em aula, mas tiveram que pedir auxílio à professora para procurar o termo, ao que ela se espantou: “Vocês não sabem procurar no dicionário ainda?”. E	<b>X</b>	<b>HETERONOMIA</b> insegurança

Outra dificuldade que percebi nos alunos é o fato de eles não conseguirem escrever respostas com palavras próprias. E	X	<b>HETERONOMIA</b> dificuldades de leitura e escrita
As questões do exercício também eram boas, fazendo com que os alunos tivessem que pensar para respondê-las e não somente copiar frases do livro. Aliás, isso foi algo enfatizado pela professora: eles não deveriam decorar as coisas, mas sim entendê-las. E	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	X
Disse para eles que eles haviam cooperado na atividade e que, de repente, poderíamos pensar em outras atividades diferentes para fazer nas aulas, se eles se comprometessem em colaborar e participar. E	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
Para isso, comecei a perguntar se eles já tinham ouvido falar de vírus, se sabiam o que era e se já tinham pego uma 'vírose'... E	<b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno	X
Outra coisa que pude notar foi a grande utilização que eles fizeram de conceitos, como auto e heterótrofos, uni e pluricelular, mesmo que eles não tivessem aparecido nos exercícios. Acredito que isso tenha acontecido devido à cópia que muitos fizeram do livro didático para responder as questões. E	X	<b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente
Dessa vez eles estavam bem calmos, e realmente iniciaram a leitura! Um silêncio estarecedor se abateu sobre a sala: todos estavam concentrados, lendo o texto. E	X	<b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente
Conforme os grupos iam desenvolvendo o trabalho proposto, alguns me chamavam para perguntar se estava certo. Eu dizia que podia ser, mas não dava a resposta. Queria que eles pensassem no grupo e montassem como achavam que era; depois veríamos como cada grupo montou e discutiríamos a resposta em conjunto. E	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>AUTONOMIA OU HETERONOMIA?</b>
A questão é que eu repeti, e repeti e parecia que não tinha ficado nada daquilo que eles tinham feito! Eles haviam ligado cada legenda a uma figura, botado em ordem as etapas, e parecia que não tinha ficado nada dessa atividade... E	X	<b>HETERONOMIA</b> insegurança
Em seguida, comentei com eles sobre a questão de atrasos e faltas, já que na aula passada muitos não haviam comparecido. Falei que isso era ruim, que prejudicava a eles mesmos, já que eles acabavam por perder o andamento das aulas e poderiam ficar um tanto perdidos. Solicitei que evitassem faltar e chegar atrasados às aulas. E	<b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado	<b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente
Eles leram os textos rapidamente, mas não pareciam estar com muita vontade de marcar e destacar coisas.	X	<b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse

<p>Na correção, novamente, procurei ouvir várias respostas dos alunos e, a partir delas, construir as idéias básicas. E</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> costume da não responsabilização/desinteresse</p>
<p>(...) e a professora, que estava do lado, interveio novamente: “Isso tu não precisa saber!” (*para uma aluna) E</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> não valoriza e/ou não dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p>X</p>
<p>(...) também valorizei quando o aluno escrevia com suas próprias palavras ou então não fazia simplesmente uma cópia integral do livro, selecionando pontos que achava mais importantes. E</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> valoriza e/ou dá espaço às contribuições do aluno</p>	<p>X</p>
<p>Para os que haviam copiado (*as respostas do livro), deixei um recadinho, recomendando que, numa próxima vez, eles procurassem escrever o trabalho com suas próprias palavras, pois isso facilitaria o entendimento para eles mesmos. E</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> divide com o aluno a responsabilidade pelo aprendizado</p>	<p><b>HETERONOMIA</b> realizam tarefas burocraticamente</p>
<p>Ele então me questionou a respeito dos iogurtes que aparecem nas propagandas da TV e que os anunciantes dizem que contém bactérias que ajudam o intestino. Fiquei feliz em ver que ele estava construindo relações entre o conteúdo trabalhado em aula e o seu cotidiano! E</p>	<p>X</p>	<p><b>AUTONOMIA</b> interesse pelo conhecimento para além do que é proposto</p>

## 5 DISCUSSÃO

Costuma-se discriminar o bom e o mau aluno, respectivamente, entre o que fez e o que não fez a atividade, o que tirou notas boas e o que tirou notas baixas, o que fica quieto em aula e o que conversa demais. Porém, nenhuma dessas atitudes, por si só, é demonstrativa de autonomia ou heteronomia. Portanto, se considerarmos que o bom aluno é o aluno autônomo, a simples observação de atitudes em sala de aula não nos dá um panorama completo da questão e nem nos permite dizer quem é o bom e o mau aluno. Quando o aluno realiza o proposto não quer dizer que ele o fez por autonomia (novamente, cabe destacar aqui que o sentido de autonomia do qual esse trabalho se aproxima é o de autonomia intelectual, caracterizada, entre outras coisas, pelo desenvolvimento de relações e capacidade de pensamento independente, obtidos através de um exercício mental único sobre informações pertinentes). Sem uma investigação mais profunda dos motivos que o levaram a cumprir o proposto, não é possível inferir se foi por motivos autônomos ou heterônomos.

Incentivar e desenvolver a autonomia intelectual requer mais do que vontade de ensinar e de aprender. Entre outras coisas, é necessário planejamento em direção da atividade do pensamento lógico; do desprendimento dos pré-julgamentos e dos julgamentos de outros e do prazer pelo conhecimento, além da valorização do prazer de buscar e chegar ao conhecimento.

Um planejamento fixo e inflexível não é sensível às dificuldades apresentadas em sala de aula. Quando ele está preso no seguimento de um cronograma de conteúdos, passa a deixar em segundo plano a individualidade daqueles que são o motivo da existência de um planejamento.

O planejamento também não é feito apenas de conteúdos a serem abordados, mas, também, de atitudes a serem desenvolvidas pelo grupo. Lendo os relatórios utilizados neste trabalho foi possível perceber que, diferentemente dos outros, o primeiro relatório teve como mote principal, especificamente, a construção da autonomia e, portanto, também um planejamento voltado a ela, uma vez que a professora estagiária observou de início que isso precisava ser

trabalhado na turma em questão, mesmo que acarretasse atraso em relação ao conteúdo.

Porém, como pode ser observado na tabela de fragmentos, juntamente com estratégias que incentivaram atividade intelectual usadas por essa professora, ela se valeu também de recursos não geradores de autonomia, mas sim, controladores dos processos. Isso se justifica porque quando a autonomia não é incentivada desde os primeiros anos de vida, a condição heterônoma continua sendo a “natural”. Romper com isso requer mudanças graduais e práticas reguladoras dos movimentos dos alunos. Fugir das práticas que envolvem o cerceamento da atividade intelectual do aluno é extremamente difícil. Isso se deve ao grau de dependência do mesmo em relação ao julgamento do próximo para guiar o seu próprio julgamento. Nesse caso, controlar e direcionar a lógica e o pensamento do outro é, na verdade, uma forma de evitar que ele se perca na insegurança.

A questão do planejamento e controle se repete ao longo de todos os cinco relatórios, porém não com o objetivo claro de cercar a falta de autonomia dos alunos. O controle das atividades, simplesmente, como forma de garantir que elas sejam realizadas como foram propostas pode ser mais uma ferramenta a serviço da manutenção da heteronomia. Muitas vezes, utilizando-se dessa prática, é negado ao aluno tornar-se sujeito de seu próprio aprender. Dessa forma, essa categoria, relativa aos professores, influencia o aparecimento de outra categoria relativa aos alunos: realizam tarefas burocraticamente.

Por exemplo, quando o autor do relatório diz (como aparece em vários excertos) que a turma ficou quieta e copiou todos os textos do quadro ou que respondeu a todos os exercícios propostos, isso não quer dizer, necessariamente, que os alunos se concentraram no que estavam fazendo e nem que o fizeram por algum motivo que não fosse a mecanicidade do ato. Ora, se lhes é negado, por esse sistema, criar suas próprias relações, não é necessário se esforçar para construí-las.

Nos fragmentos analisados, mesmo que desprovidos de contexto, a heteronomia é mais facilmente identificada do que a autonomia. Há dificuldades em categorizar situações em que visualizamos a ação do aluno que realiza o que lhe é solicitado. Mesmo quando inseridas no contexto, não fica claro qual o motivo que leva o aluno a completar o exercício prontamente ou a ficarem quietos lendo um texto. A julgar pelas inúmeras situações desse tipo, parece-me que não é

habitual questionar esses motivos, desde que se obtenham os resultados esperados. Lidar com as respostas que esses questionamentos por certo trariam, e que, muitas vezes, nos remetem à relação burocrática que o aluno tem com o próprio saber, demandaria uma disposição para agitar as possíveis causas desse comportamento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo esse trabalho, o que ficou mais marcado pra mim é a importância do planejamento de aula. Não um planejamento qualquer, mas direcionado à construção da autonomia, no qual a participação do aluno, suas dificuldades e questionamentos sejam contemplados amplamente. Nem sempre, os resultados de um planejamento cuidadoso nesse sentido são perceptíveis facilmente. Isso denota a complexidade do trabalho em prol da autonomia quando se trata de estudantes inseridos em um sistema educacional que não prima por ela.

Oliveira e Rosa (2004) dão o exemplo do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado em 1989 em Porto Alegre. Ele está baseado no construtivismo e prevê uma integração disciplinar de modo a incentivar a participação democrática em sala de aula. Visa superar a estrutura de classes do modelo capitalista que está inserido também no sistema escolar e que, sob essa perspectiva, seria responsável pela evasão e fracasso escolar. O que quero deixar claro com isso, é que, como dizem essas autoras, não podemos responsabilizar de forma individual os alunos pelas suas falhas, que seriam decorrentes do sistema escolar que é reflexo da nossa estrutura social.

Falamos de incentivar ou não autonomia como uma ação partindo do professor, e de ter ou não autonomia como algo inerente ao aluno. O planejar autonomia requer autonomia, também do professor, em um movimento constante de busca ao encontro de metodologias instigantes e desestruturadoras. Cabe ao professor ultrapassar as dificuldades estabelecidas pela rotina escolar valendo-se de um plano, exatamente como os necessários para alcançar qualquer meta almejada. Esse planejamento deve ser exigente tanto com alunos quanto com professores ao desafiar a capacidade de desenvolvimento intelectual de ambos.

A reflexão trazida pelas experiências docentes e pelas leituras sobre o assunto nos deixa cada vez mais questões a serem respondidas. É possível o indivíduo alcançar uma condição totalmente autônoma? Quantos de nós podem dizer que concluíram esse processo? E até que ponto o contexto geral em que vivemos permite que exerçamos nossa autonomia?

Podemos inclusive nos perguntar e refletir sobre como percorremos esse processo. Porque, sem dúvida, carregamos certo grau de heteronomia ao longo de nossa trajetória escolar, o que inclusive faz com que nos identifiquemos com as situações a que assistimos em sala de aula, quando em posição de professores.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. *A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares*. In: AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.a

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.b

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Artmed, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil*. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, DF: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação: Pontuando Algumas Questões Metodológicas*. In: *Nas redes da educação*. São Paulo: UNICAMP, 2003.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KANT, Immanuel. *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?* In: *Textos Seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Luísa Conceição e ROSA, Russel Teresinha Dutra. *Supletivo do ensino médio: estratégias de ensino de Biologia*. In: *Metodologia de ensino em foco - Práticas e Reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. *Pensando a sala de aula: doses homeopáticas de mudança*. In: *Metodologia de ensino em foco - Práticas e Reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.