



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO**

**LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ**

**EMPODERAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

**UBERABA - MG**

**2022**

**LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ**

**EMPODERAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares.

**UBERABA – MG**

**2022**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

V496e Vaz, Luciana Ferreira dos Santos  
Empoderamento docente: reflexões sobre as representações  
sociais no contexto da pandemia da COVID-19 / Luciana Ferreira  
dos Santos Vaz. -- 2022.  
145 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022  
Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares

1. Professores - Formação. 2. Ensino à distância. 3. Ensino  
profissional. I. Prata-Linhares, Martha Maria. II. Universidade Fede-  
ral do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

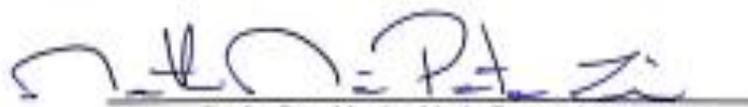
LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ

**EMPODERAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

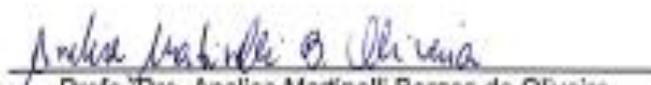
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Uberaba, 07 de dezembro de 2022.

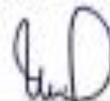
Banca Examinadora



Prof. Dra. Martha Maria Prata-Linhares  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dra. Vania Maria Oliveira Vieira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

*Ao Projeto Cantinho (Associação Amigos de Gaby), local em que me revigoro. Lá encontro benfeitores, pessoas e atividades que me propiciam a vivência da lucidez sobre a minha incompletude.*

*A Verena e Lorenzo por serem meu dínamo. Ao Valdir por ser meu companheiro. À “primiga” Marlene por ser exemplo de mulher e educadora. A minha mãe e meu pai que me permitiram a vida e são exemplos de pessoas de bem. A minha família, consanguínea ou não, que me concede tempo de convivência e me estimula a aprender sempre.*

*Às pessoas com quem trabalho que me concedem a oportunidade de crescimento profissional e pessoal.*

## SOU GRATA

*E tudo o que posso é seguir meu coração...* essa sou eu: coração e gratidão. Diante das dificuldades, reflito com Deus. Em minhas conversas com Ele, lembro-me das pessoas que caminham comigo e, nesses momentos, não há distância, tempo ou espaço. Por meio da conexão com Deus abraço o coração dos que caminham ao meu lado. Por esse encontro, eu sou grata.

*Girassol...* essa palavra marcou meu ano de 2021 e perdura até 2022. Ficou mais intensa quando ouvi a música de Kell Smith. É por isso que, ouvindo-a, me inspiro e relato algumas pessoas importantes que construíram essa dissertação comigo, de forma efetiva ou por meio de torcida, incentivo e inspiração. A todos os que teceram essas linhas com vibrações de prosperidade, eu sou grata.

*Eu sei que cada um só tem a vista da montanha que escalar...* e a minha montanha não é pequena. Só eu sei o que é escalar cada centímetro dela, todos os dias. Mas, quando observo meu filho Lorenzo subindo uma escada segurando no corrimão sem meu auxílio, a minha filha Verena morando fora sem perder o endereço de sua família, o meu companheiro Valdir fazendo uma postura invertida de yoga, a minha mãe Melinha fazendo hidroginástica aos 78 anos e minha afilhada Káren se desafiando em outro país, eu sou grata.

*Por isso todo dia eu me preocupo em fazer a coisa certa...* e acertei ao fazer o Mestrado em Educação durante a pandemia da COVID-19; foi um período de cura. No percurso, recebi vários presentes: a professora Martha Maria Prata-Linhares, minha orientadora, que além de competente é acolhedora e respeita minhas necessidades; o professor Thiago Henrique Barnabé Corrêa que me ensina a voar por meio da escrita; a Handreane Lopes de Faria e a Danúzia Fernandes Brandão que adoçam minha vida com suas amizades; a Ketiuze Ferreira Silva que me apresentou Paulo Freire como ninguém havia feito; a Roberta Costa que me ensina a análise por meio do IRaMuTeQ e a professora Marinalva Vieira Barbosa que me exemplifica como lutar pela igualdade. Por vocês, eu sou grata!

*Me diz se ainda passa o medo de não ser o melhor de mim...* e fazendo o mestrado vi o tamanho da tarefa que ousava empreitar. Foi com a ajuda dos meus colegas de trabalho que consegui chegar aqui, por isso eu sou grata aos docentes, discentes e aos técnicos administrativos Alex, Ana, Arildo, Bruno, Edilene, Edson,

Fernanda, Freud, Gilberto, Guilherme, Isabel, Jacqueline, Joyce, Lílian, Lúcia, Marília, Marilsa, Núbia, Regina, Renata, Tânia, Veralice, Vivian...

*Quando já não sei qual é a direção...* eu busco a arte. Às crianças, adolescentes, artesãs e educadoras que fizeram uma releitura do livro *A Árvore Generosa*; a Marta Fernandes de Oliveira, uma irmã de jornada e que me apresentou esse livro; a Marlene Barbosa Ferreira que me ensina a língua portuguesa com toda sua beleza e potência; a Amanda Franzão, a Sônia Maria Rezende Paolinelli e a Márcia Maria Palhares que me ensinam as normas da ABNT e a formatação acadêmica; a Josefa María Díaz Pérez que me mostrou a possibilidade de aprender outra língua. Pelo efeito terapêutico dessas artes diversas, eu sou grata.

*Mas para dar certo sei que tenho que acordar tomando atitude ...* Às mulheres empoderadas que conheci recentemente: professoras Anelise Martinelli Borges de Oliveira e Vânia Maria Oliveira Vieira, por serem um exemplo de vida e de docência; à professora Camila Lima Miranda que regou a semente da Teoria das Representações Sociais que as professoras Martha e Vânia plantaram em meu ser instigador, eu sou grata.

*Então me viro e giro para onde gira o sol...* e na busca por uma educação empoderada, por uma docência amorosa, eu vou sempre girar em torno do meu mestre: Deus!

*Quando já não sei qual é a direção  
E tudo que posso é seguir meu coração  
É por instinto que eu encontro a luz,  
sou girassol...*

*“Aquele que semeia saiu a semear;  
e, semeando, uma parte da semente  
caiu ao longo do caminho  
e os pássaros do céu vieram e a comeram.  
Outra parte caiu em lugares pedregosos  
onde não havia muita terra;  
as sementes logo brotaram,  
porque carecia de profundidade  
a terra onde haviam caído.  
Mas, levantando-se, o Sol as queimou  
e, como não tinham raízes, secaram.  
Outra parte caiu entre espinheiros  
e estes, crescendo, as abafaram.  
Outra, finalmente, caiu em terra boa  
e produziu frutos, dando algumas sementes  
cem por um, outras sessenta e outras trinta”.*

Evangelho Segundo Espiritismo  
Capítulo XVII – Sede Perfeitos  
Parábola do Semeador - São Mateus

## RESUMO

VAZ, L. F. S. **Empoderamento docente**: reflexões sobre as representações sociais no contexto da pandemia da COVID-19. 2022. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2022.

Esta dissertação trata de uma investigação sobre o empoderamento docente no contexto da pandemia da COVID-19, considerando o cenário educacional do Brasil com o ensino remoto e o emprego dos recursos tecnológicos. O objetivo geral da investigação é compreender as representações sociais de docentes da Educação Profissional de uma instituição pública de ensino, sobre o empoderamento docente durante a pandemia da COVID-19. Os objetivos específicos são identificar o núcleo central e o sistema periférico dessas representações sociais e identificar as representações sociais desses participantes e seus desafios durante esse período. As interpretações sobre empoderamento estão pautadas em Freire e Shor e Short e Rinehart e o conceito é de Perkins e Zimmerman que considera empoderamento docente aquele que une o bem comum ao bem individual e ao meio político e social sem desmembrá-los. O referencial teórico-metodológico adotado é a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural de Abric. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário *online* com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. A análise dos dados tem abordagem mista com o respaldo da Teoria das Representações Sociais e a utilização dos *softwares* EVOC e IRaMuTeQ e da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. Por meio do EVOC verifica-se as evocações sobre empoderamento docente e com auxílio do IRaMuTeQ resalta-se os desafios docentes no período pandêmico. Nos resultados, o núcleo central no quadrante de Vergès traz as palavras “conhecimento” e “reconhecimento”, determinando as representações sociais dos docentes. As palavras “compromisso” e “resiliência” estão na primeira periferia, a palavra “irrelevante” está na segunda periferia e a palavra “poder” está na zona de contraste. Na análise de similitude e na nuvem de palavras os termos “discente”, “ensino remoto”, “trabalho”, “momento pandêmico”, “aula”, “período” se destacam. Na árvore máxima, a comunidade da palavra “discente” destaca as palavras “aprendizado”, “aprendizado docente” e “aprendizado discente”. Na análise qualitativa das narrativas há uma mescla de aquisição de conhecimento, esforço e trabalho árduo com sofrimento, medo e insegurança. Os discursos trazem desafios relacionados às mudanças repentinas

contudo com resultados positivos para discentes e docentes. O estudo sugere que as dificuldades relatadas foram molas propulsoras para o empoderamento docente e que as representações sociais encontradas no núcleo central contribuíram para minimizar os impactos negativos da pandemia nesse grupo de participantes. Ao final da dissertação ressalta-se a possibilidade dos termos “resiliência” e “compromisso” migrarem da primeira periferia para o núcleo central. Uma das possibilidades para que essa migração ocorra é a realização de ações de formação docente que tragam à tona as representações sociais identificadas e promovam debates e discussões sobre o tema. O conhecimento das representações sociais do tema, associado à formação continuada tem potencial para contribuir com o empoderamento docente e, possivelmente, ressignificar o exercício profissional.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Ensino Remoto. Educação Profissional.

## ABSTRACT

VAZ, L. F. S. **Teacher empowerment**: reflections on social representations in the context of the COVID-19 pandemic. 2022. 145f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2022.

This dissertation is an investigation about teacher empowerment in the context of the COVID-19 pandemic, considering the educational scenario in Brazil with remote teaching and the use of technological resources. The general objective of the research is to understand the social representations of teachers of Professional Education of a public educational institution, about teacher empowerment during the COVID-19 pandemic. The specific objectives are to identify the central core and peripheral system of these social representations and to identify the social representations of these participants and their challenges during this period. The interpretations about empowerment are based on Freire and Shor and Short and Rinehart, and the concept is from Perkins and Zimmerman, who consider empowerment to be that which unites the common good with the individual good and the political and social environment without dismembering them. The theoretical and methodological reference adopted is Moscovici's Theory of Social Representations and Abric's structural approach. For data collection we used an *online* questionnaire with open and closed questions and the Free Word Association Technique. The data analysis has a mixed approach with the support of the Theory of Social Representations and the use of EVOC and IRaMuTeQ software and content analysis from Bardin's perspective. Through the EVOC, the evocations about teacher empowerment are verified, and with the help of IRaMuTeQ, the teaching challenges in the pandemic period are highlighted. In the results, the central nucleus in the Vergès quadrant brings the words "knowledge" and "recognition", determining the teachers' social representations. The words "commitment" and "resilience" are in the first periphery, the word "irrelevant" is in the second periphery, and the word "power" is in the contrast zone. In the similarity analysis and word cloud the terms "learner", "remote teaching", "work", "pandemic moment", "class", "period" stand out. In the maximum tree the community of the word "learner" highlights the words "learning", "faculty learning" and "student learning". In the qualitative analysis of the narratives there is a mixture of knowledge acquisition, effort, and hard work with suffering, fear, and insecurity. The speeches bring challenges related to sudden changes, but with positive results for students and

teachers. The study suggests that the difficulties reported were driving forces for the empowerment of teachers, and that the social representations found in the central nucleus contributed to minimize the negative impacts of the pandemic on this group of participants. At the end of the dissertation, we emphasize the possibility of the terms "resilience" and "commitment" migrating from the first periphery to the central core. One of the possibilities for this migration to occur is the implementation of teacher education activities that bring to light the identified social representations and promote debates and discussions on the subject. The knowledge of the social representations on the theme, associated with continuing education, has the potential to contribute to the empowerment of teachers and, possibly, to redefine the professional exercise.

**Keywords:** Teacher Education. Remote Teaching. Professional Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Complementariedade das abordagens qualitativa e quantitativa.....	72
Figura 2	Resultado da frequência mínima e intermediária.....	101
Figura 3	Dados adaptados do quadrante de Vergès (1992) do EVOC..	102
Figura 4	Seleção das classes gramaticais.....	106
Figura 5	Análise de similitude (árvore máxima) das formas selecionadas em comunidades.....	110
Figura 6	Árvore máxima com análise de similitude sem comunidades..	111
Figura 7	Árvore máxima com análise de similitude e com destaques....	112
Figura 8	Formas relacionados com o termo "discente" .....	113
Figura 9	Formas relacionados com o termo "trabalho" .....	115
Figura 10	Formas relacionados com o termo "ensino remoto" .....	117
Figura 11	Formas relacionados com o termo "momento_pandêmico" .....	119
Figura 12	Nuvem de palavras.....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de participantes segundo o sexo.....	80
Gráfico 2	Distribuição percentual da faixa etária dos docentes.....	82
Gráfico 3	Distribuição dos docentes por tempo de serviço na instituição	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sequência e forma de busca dos descritores.....	40
Quadro 2	Busca com descritores sobre empoderamento docente e sujeitos.....	40
Quadro 3	Busca com o descritor “ <i>Teacher empowerment</i> ”.....	41
Quadro 4	Busca do descritor <i>Teacher empowerment</i> .....	42
Quadro 5	Publicações com os descritores pandemia e empoderamento	48
Quadro 6	Busca com os termos teoria das representações sociais e pandemia.....	49
Quadro 7	Significado dos quadrantes no software EVOC.....	75
Quadro 8	Palavras evocadas modificadas.....	90
Quadro 9	Sentidos para a evocação autonomia.....	91
Quadro 10	Sentidos para a evocação capacitação.....	91
Quadro 11	Sentido para a evocação cuidado.....	91
Quadro 12	Sentido para a evocação desvalorização.....	92
Quadro 13	Sentido para a evocação facilitador.....	92
Quadro 14	Sentido para a evocação conhecimento.....	93
Quadro 15	Sentido da evocação compromisso.....	94
Quadro 16	Sentido para a evocação irrelevante.....	96
Quadro 17	Sentido para a evocação poder.....	97
Quadro 18	Sentidos da evocação reconhecimento.....	98
Quadro 19	Sentidos da evocação resiliência.....	99
Quadro 20	Número de participantes e evocações.....	100
Quadro 21	Modificações realizadas para uniformizar palavras.....	105
Quadro 22	Junções de palavras para o <i>corpus</i> textual.....	105

## SUMARÍO

	<b>O EMPODERAMENTO EM MIM: UM <i>SELF-STUDY</i>.....</b>	16
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	26
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	28
1.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	35
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	36
<b>2</b>	<b>LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	38
2.1	O EMPODERAMENTO DOCENTE: ALGO A SER CONQUISTADO...	43
2.2	A PANDEMIA DA COVID-19 E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS....	47
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	54
<b>4</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	63
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	70
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	79
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	121
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	128
	<b>APÊNDICES.....</b>	138
	APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa.....	138
	APÊNDICE B – Lista de Palavras Evocadas.....	140
	APÊNDICE C – Lista de Palavras Modificadas.....	141
	APÊNDICE D – Relatório do EVOC.....	142

## O EMPODERAMENTO EM MIM: UM *SELF-STUDY*<sup>1</sup>

Neste início, propondo-me a realizar um exercício. Por meio das minhas narrativas de vida e com a contribuição do olhar de outras pessoas, fiz uma autorreflexão sobre as representações que tenho de empoderamento. Para essa autorreflexão me aproximei da metodologia do *self-study* que, segundo Souza e Fernandes (2014) é permeada pelo contexto histórico, político e social de cada indivíduo que se propõe a realizá-la. A análise desse contexto associada à reflexão crítica de si tem um poder renovador pessoal e profissional (SOUZA; FERNANDES, 2014). É com o anseio de renovação diária do meu ser docente que faço essas ponderações.

Foi com esforço e autoestudo que me tornei o que sou hoje: enxergo a desigualdade, me entristeço com a injustiça, me enfureço com o desrespeito. Sonho e sonho muito! Acredito que um dia as sementes da verdade, da ação correta, do amor, da paz e da não violência crescerão em mim de forma vigorosa. Mas nem sempre fui assim. Ainda estou na fase do plantio desses valores. Me permito ser humana, mas nunca má.

E o empoderamento? Como permeia minha vida profissional e pessoal? Perkins e Zimmerman (1995) conceituam empoderamento como a qualidade que une o bem comum ao bem individual e ao meio político e social sem desmembrá-los. Por essa perspectiva, suponho que estou no percurso de me empoderar.

É com o intuito de responder a essa questão que trago minha narrativa. Para tanto, utilizei a figura de uma amiga crítica, conforme sugere a metodologia do *self-study*. Essa perspectiva tem a proposta de sustentar o diálogo comigo com uma postura reflexiva (NOCETTI DE LA BARRA *et al.*, 2020). Assim, meu discurso se entrelaçará com as ponderações dessa amiga crítica. E, conforme Nocetti de la Barra *et al.* (2020, p. 99), serei arguida por ela para aumentar meu conhecimento e formar uma “análise crítica da prática pedagógica” e, nesse caso, da minha vida.

---

<sup>1</sup> *Self-study* significa auto-estudo. Para o *Dictionary Cambridge*, *self* é um prefixo ou uma personalidade e *study* é um verbo que significa estudar ou um nome que significa estudo.

Essa pessoa fez a leitura do texto e analisou minhas atitudes por meio da escrita. A consciência desses achados trouxe à tona minhas deficiências e eficiências e contribuiu para o processo do meu empoderamento docente.

Durante essa narrativa minha amiga crítica instigou-me a enxergar o que na verdade me representa, o que estava implícito nas minhas narrativas. As suas perguntas, observações e apontamentos estão descritos na fonte ***Amasis MT Pro Black*** e em *itálico*. Dessa forma, o leitor poderá identificar meu caminhar, meus pensamentos e quiçá minhas reflexões no avançar do tempo.

Um *self-study* só tem sentido se transformar a prática ou mudar comportamentos (SOUZA; FERNANDES, 2014). Essas páginas surgiram pela necessidade de responder a uma pergunta feita pela minha orientadora, quando iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2021. A questão instigadora era descobrir o porquê do meu desejo de pesquisar sobre empoderamento docente e a resposta só surgiu após muitas elucubrações.

Minha memória não é confiável, então solicitei ajuda de algumas pessoas que passaram pelo meu caminho. Enviei um formulário do *google* com um pedido: *conte uma história verídica sobre a Luciana, descreva os detalhes que lembrar e não se esqueça de mencionar a data ou época do ocorrido*. A leitura das respostas foi fundamental para emergirem as lembranças das marcas que deixo nas pessoas o que foi surpreendente. Nesse processo de autoestudo eu me senti gradativamente empoderada como pessoa por causa das oportunidades que tive e das comunidades que participei. Segundo Perkins e Zimmerman (1995, p. 570) “processos de capacitação para indivíduos podem incluir a participação em organizações comunitárias”.

As histórias da minha vida contadas pela perspectiva de pessoas que me conhecem e que aceitaram o convite de contar uma lembrança a meu respeito, estarão descritas na fonte *Agency FB*. Destaquei aqui o que o outro vê em mim de forma mais enfática e tentei analisar se nessas histórias existem características de empoderamento.

Enquanto me delicio com as memórias alheias sobre a minha vida, conto alguns momentos das minhas próprias lembranças. Nasci e cresci em “berço de ouro”. Não o ouro minério que brilha e enriquece financeiramente quem o possui em quantidade. Meu ouro aqui representado são os valores humanos demonstrados, desejados e construídos por mim ao lado de tantas pessoas especiais. ***Você não tem vícios?***

Claro que sim e, passo a passo no percurso da vida, observo-os de perto. É reconhecendo cada um que me torno a Luciana de hoje. É consciente de minhas imperfeições que busco a transformação.

Muito observadora, nunca deixei de analisar as posturas alheias. ***E as suas?*** As minhas também. Mantenho a atenção em mim e no outro, as virtudes e as fragilidades demonstradas por cada ser humano é que me fazem desejar ser melhor. Cresci crítica e pensativa. Amadureci. Me encontro comigo sempre. É nesse passo, entre narrativas autobiográficas que desejo começar essa dissertação. Afinal, qual é a minha representação de empoderamento?

Nesse momento, utilizarei como base a *School Participant Empowerment Scale* (SPES) ou Escala de Empoderamento dos Participantes da Escola (tradução nossa) de Short e Rinehart (1992, p. 957). Essa escala define seis dimensões para avaliar o nível de empoderamento na escola. São elas: a tomada de decisão, o crescimento profissional, o *status*, a autoeficácia, a autonomia e o impacto. Nesse *self-study* não tenho a intenção de medir meu empoderamento docente, mas perceber se essas dimensões estavam presentes na minha vida, mesmo que implícitas.

Luciana, sempre muito amada, filha de uma paixão escrita nas estrelas por pais dedicados. Filha de um relacionamento não aceito, conturbado e afilhada de uma pessoa maravilhosa, da qual sou o seu primeiro presente de vida. Luciana significa luz! Meus pais optaram pelo amor apesar das dificuldades de uma época cheia de preconceitos. Foi na observação dessa postura que aprendi a respeitar e compreender a necessidade das curvas no caminho maravilhoso da vida diante da sociedade dominante.

Meu querido pai! Homem sábio, perseverante e de muita fé. Firme e respeitado em suas decisões conciliou a paz entre dez filhos. Dono de um pensamento onde ele era o poderoso, era imponente, ditava as regras e fazia a vida seguir. Um comunicador, mas pouco falava com crianças. Quanta maravilha eu escutava no silêncio de um olhar! Eu ouvia as histórias de seus feitos e percebia que, mesmo pobre, era empoderado, sentia nele meu porto seguro. A velhice chegou e uma deficiência na visão também. Mesmo assim, mantinha seu protagonismo nas decisões da família. Ele já se foi, mas sua presença espiritual é forte, os seus exemplos reverberam em meus pensamentos e ações.

Minha amada mãe! Defensora dos seus com humildade e simplicidade. Mulher guerreira, caprichosa, decidida, tímida, honestíssima, que tomou as rédeas da sua vida muito cedo. Fugiu de casa para viver um amor, cuidando dos filhos, cuidando da vida, da casa e costurando...

A mulher de vanguarda construiu um lar, um lugar aconchegante, simples, modesto, tinha tudo que precisava, não faltava nada. Mulher de fibra, fervorosa, empoderada, meu outro porto seguro. Nos unimos sempre para sermos portos seguros para outras pessoas, mesmo quando não nos sentimos nem porto e nem seguras.

Meus irmãos e eu conseguimos aprender uma lição muito difícil: dividir. Seja o amor do pai ou o dinheiro, dividir não é fácil. O orgulho sempre fala mais alto, mas essa pequena amostra de humildade foi fundamental para a Luciana de hoje. Pela proximidade física e pela mesma mãe, dois irmãos em específico, se destacam e exercem um papel peculiar em minha história. A união de meus pais é uma história verídica, que não foram só flores, foram muitos momentos de tensão. Reconheço em mim o impacto desse encontro e a importância da partilha desse tempo com meus irmãos.

Meu companheiro era Técnico em Enfermagem quando nos conhecemos e começava sua jornada como futuro enfermeiro. É um profissional competente e responsável e um homem caridoso. Seu jeito de Francisco me encantou: quanta generosidade e quanta doação aos pacientes! Realmente não era à toa que tinha um Francisco no nome. Não era um São Francisco, mas quanta semelhança. Um casal empoderado tinha que aprender a viver junto sem competição. **Ambos são mesmo empoderados?** A prova do tempo mostrou que sim. Há 25 anos buscamos, dia a dia, a autoeficácia e contribuir com o nosso empoderamento coletivo das comunidades as quais participamos.

A filha tão sonhada chegou. Cresce sensível, forte, firme e sábia. Um espírito que me fortalece e me instiga. Perspicaz, teimosa, inteligente e feminista, uma mulher empoderada que me orgulho de ver amadurecer. O segundo filho é o maior desafio da minha vida. Alguém que me traz inúmeras propostas de mudanças, entre elas exercer a humildade e sair do meu mundinho estável. A mãe fora do padrão que vive e observa a evolução, a diversidade e a singularidade. Igualmente empoderado, mesmo sem falar a língua dos homens, seu olhar protagoniza a vida de muitos cidadãos.

Agora somos, quatro companheiros de uma jornada intensa e bonita. Percebo, com o tempo, que estou aprendendo a ser cidadã. Após o casamento e mãe de dois filhos, o segundo filho apresenta sintomas de crises convulsivas de difícil controle. Lutamos bravamente para obter os medicamentos à base do canabidiol para melhora da sua qualidade de vida, medicamentos esses até então não liberados pela Anvisa. E conseguimos, com muita luta, determinação e conscientização da sociedade. Nesse contexto, seguimos

concebendo o empoderamento segundo concepção de Padilha (2012, p. 12) compreendendo “as pessoas, grupos, instituições e comunidades para criarem e transformarem suas realidades cotidianas, atuando mais apropriadamente em seu meio”.

**Será? A família transforma o indivíduo?** Não é somente a família que possibilita transformações, mas a convivência social. Padilha (2012) traz a interação entre a conscientização, o empoderamento individual e a situação de vulnerabilidade social. Para tanto, reforça a necessidade de observar as concepções dos papéis sociais com as realidades cotidianas. A coexistência no social possibilita a construção das dimensões da autonomia, no sentido de tomar decisões e de *status*, contextualizado no respeito, conforme descrevem Short e Rinehart (1992).

Nesse ínterim, aproveitei demasiadamente as ruas do meu bairro. Brincávamos muito de tardezinha até a noite, eram brincadeiras de mês, pique-esconde, pega-pega, cair no poço, boneca (essa você inventou), bandeirinha, vivo ou morto, amarelinha, queimada e muitas outras. Tínhamos também bicicletas, você carregava seu irmão na garupa e eu, outra amiga. Sempre liderei as brincadeiras, com criatividade criava regras novas para brincadeiras antigas.

E as brincadeiras não paravam por aí. Era necessário incluir a comunidade. Época de festa junina a gente interditava a rua, enfeitava com bandeirinhas e luzes coloridas, cada vizinho levava um prato de comida típica, arruma par para a dança, mas quem pode organizar? Luciana já tomou conta de tudo: as apresentações, os passos da quadrilha, onde vai ser, o som. E quem cantaria a quadrilha? Luciana, é claro. Sucesso! 1, 2, 3 anos seguidos e a cada ano, uma inovação. Essa brincadeira transformou-se em uma festa tradicional do bairro.

Diante das dificuldades, eu sempre dava um jeito. A piscina de crianças, no clube, tinha o lado raso e o lado fundo não passava do joelho. Como nadar nesse espaço? Um problema para muitos, menos para a Luciana. Logo já viu a solução: aprendeu a nadar de costas. Tudo sob seu controle. Pronto. Resolvido o problema.

Estudei dos sete anos até a universidade em escola pública. Tempo em que os pais não ensinavam a tarefa aos filhos, mesmo porque não tiveram igual oportunidade. Na minha cidade não havia faculdade e de uma coisa meu pai fazia questão: “*filho meu tem que ter diploma*”. E ele estava certo. Freire e Shor (1986) ressaltam que o empoderamento é possível com o aprendizado e este promove a igualdade social quando é compartilhado. Iniciei a graduação em enfermagem sem conhecer a profissão, mas a oportunidade de morar fora trazia à tona um sentimento de libertação e de transformação muito almejado desde pequena.

Tinha muita vergonha. Aos poucos fui superando a timidez, mesmo porque sempre gostei de um palco e nessas oportunidades me transformava! Top model em uma cidade pequena. De repente uma academia promove um curso de modelo e um desfile. Na passarela o sorriso era espontâneo, parecia que fora feita para aquilo. No desfile a casa estava cheia e havia em Luciana puro profissionalismo. Continuo da mesma maneira: amando palcos!

Hoje meu melhor palco é a sala de aula! Um palco gigante, com inúmeros cenários possíveis. A plateia vai além dos corpos físicos. No processo de ensino-aprendizagem a mente viaja para onde desejar. Fico sempre imaginando o que se passa nos pensamentos dos alunos: isso me motiva! Posso ter o problema que for: quando começo a aula, a sala se torna um anfiteatro.

***No seu palco, quem é o protagonista? No seu espetáculo, será que não está reproduzindo o ensino tradicionalista, a educação bancária?*** Diante dessa pergunta, me apareceu uma pontada no peito. Será que nesses 24 anos de docência apenas reproduzo o que detesto, mas que está gravado em minha mente? Não creio que minha representação social de ensino, aprendizagem e docência seja tão tradicionalista.

Meditando, acredito que o palco pode ser, sim, uma representação de poder docente sobre um discente coibido a protagonizar. Portanto, talvez essa não seja a palavra. Minha prática docente não condiz com esse silêncio discente. Ministro aulas usando metodologias ativas, muito antes dessas palavras virarem moda. O discente que eu ajudo a formar escolhe ser ou não protagonista, crítico e reflexivo. Minhas aulas são fora do padrão: utilizo música, poemas ou dança circular desconstruo as fileiras e promovo a interação com dinâmicas e momentos de alegria com comprometimento.

Então, talvez, não ame o palco, mas o teatro participativo, onde a plateia sou eu com todos os participantes e, principalmente, nossos pensamentos e nossas ideias, pois, Padilha (2012, p. 86) define que “técnicas teatrais utilizadas, cujo público espectador participa das sessões são denominadas de teatro participativo” e sua principal característica é a participação das pessoas provocando a empatia. Essa acontece quando há uma identificação emocional entre personagem e espectador.

Na sala de aula, cada um tem seu momento: ora ensina, ora aprende, ora é espectador, ora é protagonista. O teatro participativo ocorre em qualquer ambiente, mesmo sem tablado. No meu caso, acontece no jardim, no estacionamento, na sala

de aula, no laboratório e nos diversos ambientes virtuais de aprendizagem. E foi na prática, administrando dificuldades e adversidades que aprendi a sensibilizar pessoas. Na família consanguínea ou na família comunitária criada na quadrilha junina, na rua, na passarela ou na sala de aula influenciei muita gente. Aprendi a ser proativa e colaborativa, características para o empoderamento. Estou no caminho e na busca.

A graduação em enfermagem me fez mudar de cidade. Foi hora de cortar o cordão umbilical e enfrentar a vida. Quando criança, tivemos que fazer uma mudança de casa. Parece algo simples, mas não foi. Onde vamos morar? Naquela casa grande, no meio do quarteirão. Vai ser bem legal, o quintal é grande. Maravilha! De repente a notícia: sabe aquele terreno ao lado da casa vai ser uma Agência Funerária. O quê? Eu não vou mais morar lá. De jeito nenhum, ficar perto de defunto. Mas o tempo passa e o destino me fez escolher enfermagem e, nas primeiras aulas, adivinha? Cadáver. Se fosse qualquer outra pessoa, correria do curso, mas a Luciana tirou de letra e hoje é um show de enfermeira.

Mais uma vez me deparei com a necessidade de ser a Luciana independente. Fisicamente esbelta, cabelo curtinho e um belo sorriso. Internamente, muito educada, estudiosa e comunicativa. Venci a anatomia, formamos um grupo de estudo e a convivência nesses quatro anos foi bem intensa e prazerosa, o que me ajudou a superar todas as dificuldades. Na Faculdade, a Lu era uma das mais jovens, mas tinha um amadurecimento, determinação e força de vontade muito peculiar. E uma característica marcante para mim é a sua capacidade de exercer a dialética, grande facilidade em expressar seus posicionamentos. Outra característica admirável é sua capacidade de organização.

E assim se passaram os anos... Conheci pessoas inesquecíveis. As amigas de república me ensinaram muito, aprendi a ser uma verdadeira dona de casa, aquela com que minha mãe tanto sonhou, mas só a vida ensinou. Fui morar com a Lu, dividindo o mesmo quarto. Eu não me lembro de ver a cama e a escrivaninha da Lu desarrumadas. E eu tive que me desdobrar, mesmo sem ela saber, para deixar meu espaço à altura dela e é lógico que não consegui. Um maravilhoso exercício de conviver que me fez melhor, afinal sempre estive rodeada de pessoas que muito me ensinaram.

Procurar trabalho não é fácil e então comecei a distribuir currículos pelos hospitais. Recebi uma proposta de trabalho, no hospital de uma cidade pequena em Minas Gerais. Chegando lá, a decepção! Aquela garota toda empolgada e dedicada, com sonhos de uma boa profissional deparou-se com um hospital em total decadência, sem nenhum equipamento ou higiene, partimos de volta, tristes. Mas aquela menina sonhadora não desistiu. E hoje, além de ser uma grande profissional, dedica sua experiência a ensinar os demais.

Finalmente surgiu a oportunidade na cidade esperada. E como enfermeira e docente já se passaram mais de 20 anos. Em meio a tantos setores e cargos assumidos, um se destacou: a chefia do Pronto Socorro Adulto e Infantil. Nós achávamos que, das unidades de internação era o mais desorganizado. E pensei: - Gente, será que a Lu vai conseguir trabalhar lá? Ela tão organizada! Estava totalmente equivocada. Era a pessoa mais certa naquele momento. Só ouvia, e via com meus próprios olhos, as mudanças positivas graças à sua organização, força de vontade, determinação e, principalmente, sua capacidade de bem articular com seus pares e com as demais equipes de trabalho.

Trabalhei em diversos setores que me proporcionaram muitas experiências. Era o mês de agosto de 1999 e trabalhávamos no setor de terapia intensiva. Uma mulher com um significativo comprometimento físico e mental, se internou. O caso se agravou. Inconformada, comecei a chorar e a Luciana, ao perceber, me tirou do local, me acolheu. Nesse dia vi várias Lucianas: a profissional e a amiga. Vanassche e Kelchtermans (2015) identificaram que o *self-study* privilegia a própria prática e as interações colaborativas, assim como a confiabilidade. Os autores relatam que o quesito confiabilidade é um convite para a comunidade experimentar novos modelos de prática e refletir sobre a sua relevância. A Luciana profissional se mistura com a Luciana mulher que traz em seu bojo uma prática pautada na confiabilidade.

Com o passar dos anos tomei decisões, cresci profissionalmente, me senti auto eficaz, autônoma, com *status*, impactei pessoas, ao menos, aquelas que me procuraram para relatar, particularmente, a importância do nosso encontro nesta vida. Consigo enxergar em mim as seis dimensões para empoderamento de Short e Rinehart (1992), não integralmente, mas uma parte que já me satisfaz.

Onde estou permaneço por inteiro, com todas as minhas versões, positivas ou negativas. ***Você, sua família e seu emprego? Seu mundinho?*** Não! Não só. Também me integrei às atividades de uma associação de voluntários. Logo percebi o quão importante é estar engajado em algo além do próprio umbigo. Compreendi como se constroem práticas de empoderamento a partir de apoio social e envolvimento nos conflitos da comunidade. Na psicologia comunitária, as “práticas de empoderamento em uma comunidade promovem mudanças de uma comunidade diversificada e desorganizada para uma comunidade integrada” (PADILHA, 2012 p. 31). A participação nas atividades comunitárias me trouxe experiências de vida que a profissão ou a família não poderiam me oferecer.

Nessa associação conheci um adolescente que me afetou profundamente; com ele entendi o significado de empatia. Ao encontrá-lo fiz uma proposta aos pais: torná-lo

um protagonista. Para quem chegou como a maior derrota e decepção, porque era assim que as pessoas o enxergavam, você me convidou para a aventura da esperança. Juntos nos surpreendemos. Vendo-o se construir dia a dia, passo a passo. Um projeto de iniciação científica júnior foi tomando forma e se tornando um marco na nossa história. Todos os resultados me contando que quando temos propósitos Deus nos envia anjos. Enfim, o mais importante é a afeição, o amor, a confiança. Essa oportunidade deixou marcas positivas em nós e a certeza de que tudo é possível. E nessa vivência, eu fui a aprendiz que experienciou esse doce desafio.

Sempre fui incentivada a ser empoderada. A vida me brindou com pessoas fortes que me robusteceram. O empoderamento individual é potente em mim e, de forma modesta, percebo que contribuo para o desenvolvimento do empoderamento coletivo nos grupos de que participo. Contudo, reconheço que pessoas empoderadas incomodam muita gente.

Em várias situações da minha vida, nem sempre fui bem aceita. Em meu entorno, sempre havia pessoas com raiva, cólera, irritação, indignação e, às vezes, até agressividade e inveja. Posicionar-se nem sempre agrada pessoas omissas ou aquelas que detêm um certo “poder”, hierárquico, elitista e egoísta. Essas pessoas se sentem intimidadas ou agredidas e, por vezes, até sem pensar, lutam contra algo que talvez, se fosse mais bem compreendido, seria um ponto de concordância.

Não nego minha culpa nesse processo, afinal muitas vezes já deixei que a soberba e o orgulho falassem mais alto. A soberba é solitária, individualista e avarenta, por isso apenas eleva o ego daquele que a possui. O amadurecimento me presenteou com um enorme espelho em que me vislumbro diariamente. E aí está o grande exercício: se enxergar nas falhas e inconsistências e buscar a visão correta, numa prática cotidiana e consciente de empoderamento individual e coletivo.

Quando me nomeio empoderada não significa que sou dura ou implacável, exibindo *status* de autoritária e poderosa. Ao contrário, sou sensível à dor humana, sou apoderada, conquistada, apreendida. ***Mas será? Isso é possível?*** Essa sensação é forte em mim. O empoderamento coletivo é como o teatro participativo. A empatia promove a emoção e esta, por si só, promove a percepção de diversos papéis e personagens dos outros e, nesse jogo de troca de papéis, a empatia se constrói (PADILHA, 2012).

Essa característica, ser empoderada, traz em si uma lupa que revela várias perspectivas de uma única verdade. Acredito que demonstrar ou construir poder não

se trata simplesmente de ser forte. É necessário ser empática. É fundamental conviver em sociedade, na tentativa de estar em pé de igualdade sem perder sua identidade. Nesse ponto de vista, trata-se de um processo de fortalecimento de uma causa comum e não de um indivíduo. O teatro participativo pode ser uma estratégia para intervenção na comunidade que estimula várias mudanças (PADILHA, 2012). Tal qual o empoderamento individual de alguns é “absolutamente necessário para o processo de transformação social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

Percebo que você não pára. Assim, espero, de coração, que vivencie inúmeras histórias sensíveis e inesquecíveis. Desejo a mim, o hábito do *self-study* para tornar minhas narrativas futuras cada vez mais conscientes. Segundo Nocetti de la Barra (2020, p. 115) o *self-study* e a participação da amiga crítica promovem transformações que mobilizarão a pessoa para um “estado de reflexão” e “racionalidade” que vai alcançar todos que compartilham desse momento de autoestudo e de “alto potencial formativo”.

Minha representação de empoderamento docente é processo e, se fosse ilustrar, seria eu faria um desenho de uma árvore<sup>2</sup>. A árvore nasce, cresce e frutifica a partir da semente. Então, por que estudar esse tema? Para, processualmente, me empoderar, mudar minha prática profissional e pessoal, me fortalecer (enraizar), produzir frutos e, a partir desses, semear estratégias que contribuam no processo de ensino e aprendizagem de outros. Creio na inevitabilidade de, em futuro próximo, vislumbrar o empoderamento docente nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos, nas salas de aula e, principalmente, nos corações dos aprendizes.

É por isso que sigo acreditando na frase de Mahatma Gandhi: “*a alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita*”. Agora é olhar no espelho e fazer boas escolhas.

---

<sup>2</sup> As imagens inseridas no decorrer dessa dissertação foram feitas para esse fim. Os autores são crianças e adolescentes que participam das atividades de arte e educação da Associação Amigos de Gaby, também conhecido como Projeto Cantinho. São uma releitura do Livro Árvore Generosa de Shel Silverstein e demonstram minha representação sobre empoderamento docente. Em cada imagem tem uma parte do conto para melhor compreensão do leitor.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Era uma vez uma árvore.  
que amava um menino.  
O menino amava a árvore  
E a árvore era feliz  
Mas o tempo passou.  
O menino cresceu”.*  
Shel Silverstein (2017)



Pintura em aquarela (2022)

Esta dissertação tem como proposta refletir sobre as representações sociais apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre o empoderamento docente no contexto pandêmico e seus desafios. Para tanto, está dividida em sete temas principais.

Iniciamos nos aproximando de um *self-study* sobre o processo de empoderamento pessoal da autora e sobre como isso repercutiu no seu ser docente. Esse tópico surgiu para responder a uma questão levantada pela orientadora deste trabalho, no princípio do curso de mestrado de sua orientanda. A pergunta foi: qual o motivo da escolha desse tema? Para responder, refletimos sobre o passado e o presente da orientanda.

Em seguida a essa reflexão, dedicamos um tópico a uma breve introdução para contextualização do tema e do momento em que vivemos nos anos de 2020 a 2022: a pandemia da COVID-19. Nesse mesmo item, descrevemos a justificativa, os objetivos gerais e específicos da atual pesquisa que tem como intuito, compreender as representações sociais dos docentes da Educação Profissional de uma instituição pública de ensino, sobre o empoderamento docente no período da pandemia da COVID-19.

No capítulo seguinte apresentamos o levantamento bibliográfico com os descritores que conduzem a pesquisa. São eles: empoderamento docente, Educação Profissional, pandemia e Teoria das Representações Sociais. No capítulo 03 descrevemos as conjunturas pertinentes a Educação Profissional, modalidade de que os participantes da pesquisa fazem parte. No capítulo 04 descrevemos a gênese e os princípios epistemológicos da Teoria das Representações Sociais, explicando a abordagem estrutural criada por Jean Claude Abric (1993), com a Teoria do Núcleo Central, vertente escolhida para esta dissertação.

O percurso metodológico, relatamos no capítulo 05. Nele discorremos sobre a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sobre o questionário *on-line* aplicado aos participantes da pesquisa até a produção dos dados com a Técnica de Associação Livre de Palavras, além de especificar os *softwares* utilizados e o processo de análise dos dados.

Os resultados encontrados concomitante com as discussões pertinentes descrevemos no capítulo 06. Nesse momento, apresentamos os dados obtidos na análise prototípica das evocações, na análise de similitude e na nuvem de palavras,

assim como relatamos as narrativas dos participantes da pesquisa realizando uma análise qualitativa dos dados na perspectiva da análise de conteúdo. Nesse capítulo nos debruçamos sobre os dados obtidos por meio dos *softwares* e imergimos nas narrativas com intuito de entendermos os desafios dos docentes, o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre empoderamento docente na Educação Profissional durante a pandemia da COVID-19.

O último tópico dedicamos às considerações finais. Apresentamos apontamentos principais e instigadores sem a pretensão de serem conclusivos. Nesse item fizemos ponderações, cogitações, elucubrações e ensaios sobre o tema, como também aventamos possibilidades de assuntos para outras pesquisas.

## 1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Há uma geração que chega hoje à Escola, denominada geração dos nativos digitais, na expressão criada por Prensky (2001, p. 1) para definir aqueles que não concebem o mundo sem internet e se entregam à vida digital com instantaneidade e simultaneidade.

É a educação em contato com as gerações Y e Z, gerações interativas adeptas de uma comunicação diversificada, por meio de *blogs*, *sites*, músicas *on-line* e até amizades e namoros que se iniciam nessa modalidade. Um mundo de entretenimento virtual que pode ser utilizado na educação. O papel dos professores está mudando, o mundo em “redes requer um docente que saiba oferecer causas, muito mais que conteúdos; que promova o desafio, gere necessidade, estimule e não apenas exija”. Os jovens estão conectados com o planeta e, por esse motivo, apresentam características como a ousadia e a proatividade (FAVA, 2014, p. 72).

Os nativos digitais recebem informações em um fluxo alucinante, lidam tranquilamente com imagens e os diversos códigos do mundo digital (CARNIELLO; RODRIGUES; MORAES, 2010, p. 3) e apresentam uma facilidade de leitura de hipertextos e manuseio simultâneo de várias telas ou atividades digitais. São chamados multitarefas, estão prontos para mudanças rápidas e aprendem a usar ferramentas diversas sem usar manuais (CARNIELLO; RODRIGUES; MORAES, 2010, p. 3).

Eis um globo terrestre em que as pessoas realizam atividades de forma “conectada, multitarefa, pronta para lidar com a agilidade e superar fronteiras entre o

lúdico e o conhecimento” (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 176). Esses jovens, além de habilidades psicomotoras finas, desenvolvem outras competências e saberes, tais como, valores éticos, comunicação reflexiva e capacidade de escolha (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 176).

As telas de televisão atuais são multirecursos, (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014, p. 165). Atendendo à demanda da geração interativa, o mercado está lançando celulares com essas mesmas características. Afinal, hoje a função primeira do celular que inicialmente era ouvir a voz de alguém, comunicar-se com alguém pelo som especial da voz, privilégio da raça humana, já deu lugar a várias outras funções.

Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014, p.168) declaram que essa geração é capaz de alternar sua atenção e realizar mais de uma ação interativa em diferentes plataformas e ambientes, tais como, assistir televisão e navegar na internet; comer, conversar e ouvir música, entre outras atividades. Em pesquisa realizada, os autores apontam que 56,8% dos jovens relataram que permanecem com celular ligado em sala de aula; 24,4% deixam o celular ligado quando estudam e 19,8% não desligam o aparelho sequer enquanto dormem.

É a cultura midiática, cibercultura ou cultura das mídias. Segundo Mill (2018, p. 139) a cibercultura é caracterizada por uma “imensa mistura de mídias com as quais estamos nos comunicando e convivendo com todos os desafios que estão trazendo para os tradicionais processos de ensino e aprendizagem”. Essa geração dos nativos digitais estuda, aprende, desenvolve atividades de entretenimento e lazer, assim como promove vínculos sociais e familiares por meio da Internet, em suas diversas nuances. Ao participarem desse mundo digital, aprendem regras de sociabilidade tais como privacidade, segurança e individualidade.

Assim sendo, emerge um cidadão do século XXI!

As mudanças tecnológicas são gigantescas e a cultura digital chega de forma lenta no ambiente educacional, haja vista a morosidade no aparecimento de ações para reformular e adaptar a estrutura da aula expositiva que ainda domina a educação formal (MILL, 2018). Em 2020, devido à pandemia da COVID-19, a educação sofre modificações, que provocam uma reviravolta nos recursos pedagógicos tradicionais e os professores necessitam adequar-se (PRATA-LINHARES *et al.*, 2020) pois são, em sua maioria, imigrantes digitais, ou seja, aqueles que estão aprendendo a viver utilizando recursos tecnológicos e a *web* (PRENSKY, 2001).

E o ano de 2022 chega com uma surpresa: a continuidade da pandemia da COVID-19, que perdura por mais de dois anos, considerando a data do primeiro caso, identificado em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, situada na República Popular da China. Estamos com novas cepas de coronavírus que se espalham exponencialmente pelo mundo (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, [2020?]).

Boff (2020) denomina esse vírus como intruso e destaca o seu efeito devastador no planeta, ou “Mãe-Terra”, como carinhosamente ele a chama. Contesta o cuidado que promovemos com o local em que vivemos e questiona a forma como reagimos a todos os sinais que aparecem no planeta diante das manifestações do vírus. Propõe aprendermos com o vírus, muito mais que sobreviver a ele. Boff (2020, p. 6) destaca a importância de desenvolvermos hábitos saudáveis e relações “mais respeitosas”, “mais amigáveis”, “mais cuidadosas”, demonstrando consciência ecológica.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declara Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional e, em março de 2020, a mesma Organização declara a COVID-19 como pandemia. Tais constatações e declarações impuseram várias mudanças no comportamento humano para mitigar os efeitos da doença e, principalmente, para evitar a sua propagação (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, [2020?]).

Na história do mundo essa emergência pública, seja pandemia ou endemia, já apareceu diversas vezes, desde a época de Aristóteles, 400 anos a.C (SOZINHO, 2021). Mais recentemente destacamos a pandemia de H1N1 em 2009, o poliovírus em 2014, o surto de Ebola na África em 2014, o vírus Zika em 2016 e o surto de Ebola no Congo em 2018 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, [2020?]). Talvez por isso Boff (2020) sugira aprendermos com as várias experiências vivenciadas no passado e registradas na história do mundo.

De acordo com Sozinho (2021), nos diversos surtos pandêmicos já vividos, um ponto é comum: o comportamento humano diante das dificuldades. Entre essas reações comportamentais o autor destaca: o temor da população diante da doença e a adesão a credices ou informações falsas. E quanto às consequências comuns nas pandemias podemos acrescentar o caos social. O autor ainda enfatiza que em todas as pandemias conhecidas a valorização da ciência e dos profissionais de saúde, assim como um trabalho preventivo, foram ações extremamente necessárias. No

entanto, apesar do histórico de pandemias e endemias, o comprometimento com a prevenção dessas doenças ainda é precário (SOZINHO, 2021).

A atenção primária e as medidas de prevenção são cruciais para a redução da mortalidade, mas dependem de investimento público nessa área e, inclusive, envolvimento da população. Na COVID-19, as medidas preventivas são “foco total em isolamento social e em maiores cuidados higiênicos, primeiro passo quase universal para impedir a proliferação das enfermidades” (SOZINHO, 2021, p. 31). É necessário bom senso na aplicação obrigatória dessas medidas preventivas, pois todas impactam, consideravelmente, o indivíduo e a coletividade.

Souza (2020, p. 2470) retrata que a pandemia da COVID-19 impactou a vida das pessoas “em nível global, chamando a atenção para o alcance que teve e para a velocidade com a qual se disseminou”. Ressalta que o “intercâmbio entre a esfera biológica e a esfera social é fundamento ineliminável do processo saúde-doença” (SOUZA, 2020, p. 2473). Na esfera social a pandemia da COVID-19 comprovou que existem diferenças regionais que precisam ser consideradas e o quanto a questão demográfica também impacta e traz à visibilidade a qualidade do sistema de saúde.

A situação social mostra-se alarmante no período pandêmico e Souza (2020) relata que ela não é a causa da fome e da pobreza, e sim, o modo capitalista e contemporâneo de se viver. Esse sim, é que dá um carácter mais destrutivo a essa doença. Segundo o autor, as decisões econômicas, políticas e sanitárias que foram escolhidas para o enfrentamento da COVID-19 aumentaram a desigualdade e o desemprego que já existia e reforça que a pandemia é mais um elemento causador dos problemas sociais, mas não o único.

Santos (2021) reflete sobre a importância de considerar o passado histórico das pandemias/epidemias e assim recordar como cada uma teve caminhos diferentes de enfrentamentos dos desafios. Afinal, o mundo está em constante evolução e o homem interage com o meio ambiente continuamente. Para tanto, é importante pensar em “solidariedade e a vida em comunidade” sem esquecer de dialogar com estratégias interdisciplinares para melhorar a qualidade de vida de todos (SANTOS, 2021, p. 3).

As cores do anterior panorama educacional são alteradas pela pandemia da COVID-19 que exige mudanças urgentes e o uso das novas tecnologias digitais, de forma repentina e sem planejamento. O ensino remoto é a primeira opção de estratégia para continuar a rotina escolar e o uso das tecnologias digitais na educação, principalmente através dos celulares pessoais e a sala de aula é transportada para a

palma da mão o que promoveu, segundo Oliveira e Mill (2020, p. 48), “ansiedade, angústia e sobrecarga de atividades” denominado pelos autores como sobretrabalho docente.

Nesse contexto, o trabalhador não controla seu tempo e mistura afazeres pessoais e profissionais, o que ocasiona falta de atenção e esgotamento, sobretudo mental, provocados pela ultraconexão (OLIVEIRA; MILL, 2020). Cabe à Escola, promover uma série de ajustes, utilizando toda essa avalanche de novidades que a invadem, mas de forma pedagógica e assertiva. Afinal, a “mídia traz o mundo para dentro da escola” (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 809).

É principalmente na escola, sob a mediação e orientação do professor, ao ler o que a mídia traz, que se aprende a agir e pensar criticamente diante da informação. O que é ruim é o que estamos fazendo ou deixando de fazer diante da evolução da mídia. Faz-se necessário uma prática pedagógica inovadora, com aulas que estimulem a “autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade” (SILVA; PRATA-LINHARES, 2015, p. 137).

O conhecimento dos instrumentos tecnológicos não implica necessariamente em bom saber na sua aplicação. A tecnologia pode ser reconhecida, mas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, é importante formar profissionais e “reforçar as competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas como aspectos importantes dentro do processo de empoderamento docente” (VALBUENA DUARTEA; MEDINA GÜETTE; TEHERÁN BARRANCO, 2021, p. 41). As autoras refletem sobre a aplicação do ensino remoto no contexto pandêmico e questionam se os professores têm conhecimento e infraestrutura tecnológica ou estão reproduzindo as salas de aula presenciais na virtualidade.

Segundo Valbuena Duartea, Medina Güette e Teherán Barranco (2021, p. 44) empoderamento docente é “apropriar-se do conhecimento disciplinar e pedagógico para a transformação da sua prática, potencializando e inovando sua aprendizagem”. As autoras concluíram que os professores ainda estão despreparados para trabalhar com os recursos tecnológicos, há regiões com ausência de infraestrutura, há necessidade de qualificação e fortalecimento das “competências tecnológicas e digitais desde a formação inicial” e que esses aspectos são “importantes para o processo de empoderamento docente” (2021, p. 60). Com essa expertise os docentes poderão enfrentar possíveis desafios vindouros da própria era digital como também

outros, oriundos de situações inesperadas como ocorreu com a pandemia da COVID-19.

No contexto capitalista, empoderar é ter “*status*, prestígio, poder em empresas, organizações, sejam públicas ou privadas” e “dar poder, dar importância” (SANTOS, 2021, p. 110). Esse termo é também usado para empoderar grupos sociais discriminados e, dessa forma, elabora-se uma ideologia de que “o indivíduo que empreende, em sucesso econômico-financeiro poderá ser um indivíduo que empodera, que tem poder, prestígio, *status*” (SANTOS, 2021, p. 119). Esse discurso reforça os comportamentos individualistas desconectados dos problemas sociais e do convívio com o coletivo.

Há um “fanatismo neoliberal progressista” (SANTOS, 2021, p. 120) que enfatiza o capitalismo como única forma de viver e enfatiza que o lucro é a saída para resolver os problemas e discriminações sociais. Assim, empoderar torna-se apenas um discurso vazio. Empoderar de forma solitária não é o caminho. Se fosse, como ficariam aqueles que não conseguiram adquirir o capital? Ambicionamos o empoderamento docente e quiçá, ao longo dos anos, uma consciência coletiva para uma sociedade com “igualdade, fraternidade e liberdade” como descrito na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

O termo empoderamento<sup>3</sup> tem como significado a ação de tornar-se poderoso ou possuir poder. Essa palavra é um neologismo estrangeiro; foi aportuguesada do inglês com um significado aproximado, mas com mudança na escrita para ser mais bem compreendida. Isso acontece porque a língua é viva e se modifica, frequentemente, nas situações de uso (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022).

Em inglês a palavra é *empowerment* e significa dar liberdade, dar poder, capacitar, controlar o que você quer fazer. Ela também sofreu transformações ao longo do tempo. É originária do substantivo *power* que significa autoridade, força, habilidade, permissão para fazer algo. Posteriormente, surgiu a palavra *empower* que

---

<sup>3</sup> EMPODERAMENTO. In: DICIO: dicionário *online* de Português. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

transformou o substantivo *power* em verbo, dessa forma, *empower* significa dar poder a alguém (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2018).

No Brasil, a palavra empoderamento se tornou bem conhecida e amplamente usada. Contudo, seu real significado ainda é complexo e pode ser interpretado erroneamente. Berth (2020, p. 30) ressalta que “o termo também vem sendo severamente criticado, não por seu significado, mas pela maneira esvaziada com que é utilizado e que foge completamente das raízes propostas”. Apesar da instabilidade do termo por um lado, por outro lado existem vários estudiosos promovendo conhecimentos aprofundados e sérios que contribuem para a sua compreensão, sugerindo, inclusive, uma teoria que estude esse fenômeno denominado empoderamento (BERTH, 2020).

Paulo Freire foi reconhecido patrono da educação brasileira pela lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012, devido aos excelentes trabalhos realizados na área de alfabetização e empoderamento da população menos favorecida (BRASIL, 2012). Freire (1979) criou o termo conscientização que visa transformar a sociedade e libertar os oprimidos por meio do conhecimento da realidade e da capacidade de enfrentamento das dificuldades. Segundo Berth (2020) o termo “conscientização” inspirou a Teoria do Empoderamento. A autora esclarece que, em sua obra, Freire (1979) deixa claro a importância de transformar a sociedade e elucida que as pessoas radicais (aquelas comprometidas com a realidade e a libertação) são “responsáveis pela efetiva prática e conduta de transformação dos oprimidos” (BERTH, 2020, p. 39).

A conscientização trabalhada por Paulo Freire está pautada no social e no coletivo e não somente no individual. Para tanto, ressalta a importância da união do pensamento e da transformação social inspirando um sentimento de liberdade e de ausência de opressão, o que contradiz o discurso de uma libertação individual (BERTH, 2020). Freire e Shor (1986, p. 71) aprofundam o entendimento de empoderamento e esclarecem que o “*empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo”, e reforçam que a transformação individual não é suficiente para mudar uma sociedade opressiva.

Nessa dissertação, consideraremos como conceito de empoderamento aquele que une o bem comum ao bem individual e ao meio político e social sem desmembrá-los, conforme proposto por Perkins e Zimmerman (1995, p. 570). Nesse conceito, o

foco está na identificação de capacidades e não na culpabilização de vítimas. Reforça-se aqui a ajuda mútua com intuito de uma luta comunitária.

Berth (2020, p. 52) destaca que uma união de pessoas com um objetivo comum faz um processo de retroalimentação nos indivíduos empoderados que, nesse sentido, “formam uma coletividade empoderada” que terá “indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes”. Dessa forma, o empoderamento individual e coletivo “são duas faces do mesmo processo”.

Segundo Berth (2020) uma comunidade não pode ser formada por particularidades pessoais sem considerar o contexto histórico, social e político. Uma comunidade empoderada e que respeita as singularidades de seus indivíduos transforma a sociedade para o usufruto de todos, sem exclusão. E acrescenta que uma sociedade empoderada é feita de forma processual, assim como todo empoderamento individual. Esse movimento é necessário para evitar o silenciamento dos grupos oprimidos e o endurecimento dos grupos dominantes.

Empoderamento por si só, portanto, significa obter poder, mas empoderamento docente, segundo Florindo (2018, p. 120) é a busca por “compreender sobre a real obtenção de poder que os professores têm e/ou exercem na docência”. Segundo a autora, o conceito de empoderar na área educacional pode variar muito e se confundir com acúmulo de tarefas e outras responsabilidades. Por isso ela destaca um termo criado por Flores (2016), o “profissionalismo hiperativo”, para definir o professor que assume diversas tarefas, se exaurindo em funções, não exercendo tomada de decisões e não tendo autonomia e liberdade, simplesmente exercendo uma visão equivocada e enfraquecida de empoderamento.

O empoderamento docente contribui para a valorização profissional, quando os professores podem exercer sua autonomia, sendo comprometidos e responsáveis pelas suas funções, o que impacta diretamente as mudanças das macroestruturas a longo prazo (FLORINDO, 2018) promovendo assim, docentes protagonistas sociais que formam novos atores sociais.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Essa investigação se inicia em 2021 quando vivíamos um momento difícil na história da educação: a experiência de uma pandemia devastadora, a COVID-19, que

culmina no distanciamento social e quarentena (PRATA-LINHARES *et al.*, 2020; BAHIA, 2020), sendo a suspensão das atividades escolares presenciais uma das mais urgentes e importantes medidas tomadas no combate à disseminação da doença. Diante de tal cenário, as autoridades responsáveis lançam mão dos recursos disponíveis para pelo menos minimizar a situação. Essa urgência em dar continuidade à vida, tem como uma das saídas, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recurso pedagógico de aprendizagem.

Segundo Bahia (2020, p. 117) esse foi e está sendo um momento de reinvenção, em que professores e alunos se mostraram frágeis e com dificuldades, apesar de todos os esforços e as horas extras de trabalho e tentativas de momentos frutíferos de ensino-aprendizagem. Prata-Linhares *et al.* (2020) também enaltecem a necessidade da reinvenção das instituições de ensino no sentido de não aprofundar as diferenças sociais já existentes antes da pandemia, chamando a atenção para a importância da formação de professores nesse processo.

Para Prata-Linhares (2011, p.109) o entendimento do termo formação de professores para profissionais que estão exercendo sua profissão é:

[...] toda atividade desenvolvida pelo professor que está em exercício que tenha uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento pessoal como profissional que altere ou reafirme sua prática, crença ou conhecimento e que seja realizada como parte do desenvolvimento profissional, a partir das necessidades e dos conhecimentos derivados de suas experiências docentes.

As representações sociais têm potencial para contribuir nesse processo de formação docente pois, conforme Moscovici (1978), as representações sociais, trazendo à tona algo ainda não conhecido, mas familiar, podem contribuir para ponderações importantes sobre o saber formal e informal.

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da investigação é compreender as representações sociais de docentes da Educação Profissional de uma instituição pública de ensino, sobre o empoderamento docente durante a pandemia da COVID-19.

Para alcançar esse objetivo geral a pesquisa tem como objetivos específicos:

- a) Identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre o empoderamento docente na Educação Profissional em uma instituição pública de ensino durante o período pandêmico da COVID-19.
  
- b) Identificar as representações sociais sobre o empoderamento de docentes da Educação Profissional e seus desafios durante a pandemia da COVID-19

O conhecimento das representações sociais pode promover ponderações importantes que refletem diretamente na prática profissional de docentes (MIRANDA, 2014). Esperamos que, ao conhecer e compreender as representações sociais de empoderamento docente aqui divulgadas, o tema seja desvelado na instituição pública de ensino pesquisada, sendo motivo de estudo e aprendizagem para os prováveis leitores desta pesquisa.

## 2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

*“Você tem algum dinheiro que possa me oferecer?  
Sinto muito, disse a árvore,  
Mas não tenho dinheiro.  
...tenho minhas maçãs.  
Mas leve as maçãs, menino.  
Vá vendê-las na cidade.  
Então você terá dinheiro  
e será feliz”.*  
Shel Silverstein (2017)



Desenho em lápis de cor (2022).

O tema desta investigação é empoderamento docente na pandemia da COVID-19. Ao escolher os sujeitos da pesquisa decidimos trabalhar com os docentes da Educação Profissional, no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de uma instituição pública de ensino. O referencial teórico-metodológico que fundamenta a discussão é a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), defendida em sua Tese de Doutorado, na França, em 1961 com o nome "*La psychanalyse: son image et son publique*" (MOSCOVICI, 2007).

Para verificar as publicações existentes na área, com relação aos temas empoderamento docente, educação, Teoria das Representações Sociais e pandemia, fizemos, em 2021, uma busca em bases de dados e periódicos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o login institucional e verificamos uma escassez de publicações como poderá ser visto ao longo deste capítulo.

Em fevereiro de 2022 refizemos a busca na base de dados *Web of Science*, escolhida por ser multidisciplinar com temas das áreas de ciências, ciências sociais, artes e humanidades. Desta feita deparamos com um acervo de mais de 9000 periódicos indexados de alto impacto e com abrangência mundial. A editora responsável é a *Clarivate Analytics* (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, [2020]). Nesse levantamento bibliográfico utilizamos os seguintes filtros: artigos, publicados nos últimos cinco anos (2018 a 2022), com acesso aberto, na categoria de pesquisa em educação, escritos nos idiomas inglês, espanhol e português.

Uma nova procura é realizada no mesmo mês em dia diferente. Dessa vez, iniciamos pela presença de descritores e alguns sinônimos, no título dos artigos. Para os descritores *Empowerment* (**empoderamento**) OR *empowerment* OR "*Teacher Empowerment*" (**empoderamento docente**) OR "*Professional Autonomy*" (**autonomia profissional**) OR "*Teacher Leadership*" (**liderança docente**) OR "*Teacher Participation*" (**participação docente**) OR "*Teacher Rights*" (**docente certo**) OR "*Teacher Role*" (**função docente**) alcançamos 11.081 publicações. Aplicando os filtros acima relacionados obtivemos 101 publicações.

Como um dos focos da nossa pesquisa são os docentes, acrescentamos os descritores *Faculty* (**faculdade**) OR "*Professor, University*" (**professor, universidade**) OR "*Professors, University*" (**professores, universidade**) OR "*University Professor*" (**professor universitário**) OR "*University Professors*"

**(professores universitários)** e obtivemos 18 publicações. Ampliando a busca para todas as categorias, colocamos os seguintes descritores: *AND "Education, Professional" (educação, profissional) OR "Professional Education" (profissional, educação) OR "Education, Higher" (educação, superior) OR "Higher Education" (superior educação)*. Com essa procura obtivemos 03 publicações.

Aos descritores anteriores, adicionamos, outro tema de interesse: a pandemia da COVID-19. Isso foi realizado com os descritores "*Pandemics (pandemias) OR pandemic (pandemia)*" e não encontramos publicações. Para concluir a busca, incluímos o descritor "*Theory of Social Representations (Teoria das Representações Sociais)*"<sup>4</sup> e o resultado foi o mesmo.

Os descritores para a pesquisa e a sequência para o levantamento bibliográfico estão demonstrados no quadro 01.

Quadro 1 - Sequência e forma de busca dos descritores

<b>Descritores</b>	<i>Empowerment OR "Teacher Empowerment" OR "Professional Autonomy" OR "Teacher Leadership" OR "Teacher Participation" OR "Teacher Rights" OR "Teacher Role"</i>
AND	<i>Faculty OR "Professor, University" OR "Professors, University" OR "University Professor" OR "University Professors"</i>
AND	<i>"Education, Professional" OR "Professional Education" OR "Education, Higher" OR "Higher Education"</i>
AND	<i>Pandemics OR pandemic</i>
AND	<i>"Theory of Social Representations"</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sendo assim, a investigação de artigos, para todos os descritores propostos permanece com três publicações, demonstradas no quadro 02 que descreve o nome dos autores, o nome do artigo e o ano de publicação.

Quadro 2 - Busca com descritores sobre empoderamento docente e sujeitos

<b>Nº</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
1	McPhee, Iain; Witzler D'Esposito, Maria Eugenia	<i>Student assessment in higher education: embargo or empowerment?</i>	2018
2	Kubiak, John; Aston, Des; Devitt, Marie; Ringwood, Barbara	<i>University Students with Intellectual Disabilities: Empowerment through Voice</i>	2021
3	Doten-Snitker, Kerice; Margherio, Cara; Litzler, Elizabeth; Ingram, Ella; Williams, Julia	<i>Developing a Shared Vision for Change: Moving toward Inclusive Empowerment</i>	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

<sup>4</sup> Tradução livre de todos os descritores.

Retomando a busca somente para o tema principal, utilizamos os descritores *Empowerment OR empowerment OR "Teacher Empowerment" OR "Professional Autonomy" OR "Teacher Leadership" OR "Teacher Participation" OR "Teacher Rights" OR "Teacher Role"* com os filtros mencionados e verificamos, novamente, as 101 publicações.

Nessas 101 publicações nos interessava ler artigos sobre empoderamento docente. Dessa forma, aplicamos outro filtro, agora buscando nos títulos, apenas o descritor *Teacher Empowerment* sem aspas e alcançamos 14 publicações. Dessas 14 publicações, somente 05 têm ambas as palavras, *"Teacher Empowerment"* (com aspas). O quadro 03 mostra essas 05 publicações finais e seus respectivos nomes dos autores e ano de publicação.

Quadro 3 - Busca com o descritor *"Teacher empowerment"*

Nº	AUTORES	TÍTULO	ANO
01	Ahrari, Seyedali; Roslan, Samsilah; Zaremohzzabieh, Zeinab; Mohd Rasdi, Roziah; Abu Samah, Asnarulkhadi	Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis	2021
02	Blount, Jackie M.	Individuality, Freedom, and Community: Ella Flagg Young's Quest for Teacher Empowerment	2018
03	Hidiroglu, Yeliz Ozkan; Tanriogen, Abdurrahman	Development of Teachers' Empowerment Scale: A Validity and Reliability Study	2020
04	Valbuena Duartea, Sonia; Medina Guette, Adriana Patricia; Teheran Barranco, Valentina Saray	Teaching Empowerment for the Integration of ICT into the Pedagogical Practice, Based on the Problematization of Mathematical Knowledge	2021
05	Alegre de la Rosa, Olga Maria; Villar Angulo, Luis Miguel	Analysis of the empowerment factors of specialist teachers in the inclusive education of children aged 6-16 with hearing difficulties	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para conhecimento do leitor, o quadro 04 apresenta as primeiras 14 publicações encontradas que relatam de forma geral o termo empoderamento docente.

Quadro 4 - Busca do descritor *Teacher empowerment*

Nº	AUTORES	TÍTULO	ANO
01	Ahrari, Seyedali; Roslan, Samsilah; Zaremohzzabieh, Zeinab; Mohd Rasdi, Roziah; Abu Samah, Asnarulkhadi	Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis	2021
02	Blount, Jackie M.	Individuality, Freedom, and Community: Ella Flagg Young's Quest for Teacher Empowerment	2018
03	Kolber, Steven; McGraw, Kelli; Gaube, Nicolas; Heggart, Keith	Leveraging Social Media and Scholarly Discussion for Educator Empowerment	2021
04	Hidiroglu, Yeliz Ozkan; Tanriogen, Abdurrahman	Development of Teachers' Empowerment Scale: A Validity and Reliability Study	2020
05	Morgado, Jose Carlos; Lencastre, Jose Alberto; Freires, Thiago; Bento, Marco	Smart Education as Empowerment: Outlining Veteran Teachers' Training to Promote Digital Migration	2021
06	Prsybyciem, Moises Marques; dos Santos, Almir Paulo; da Silva Vier, Rejane Fernandes; Castilho Foggiatto Silveira, Rosemari Monteiro	Educational experiences and empowerment of Kaingang indigenous women: teacher training in rural education	2018
07	Toktamysov, Saken; Berestova, Anna; Israfilov, Nail; Truntsevsky, Yuri; Korzhuev, Andrey	Empowerment or Limitation of the Teachers' Rights and Abilities in the Prevailing Digital Environment	2021
08	Rodrigo Moriche, Maria Pilar	Multi-level curriculum design based on teacher training students' self-perception: an empowerment perspective	2019
09	Schabort, Franci; Sinnes, Astrid; Kyle, William C., Jr.	From contextual frustrations to classroom transformations: female empowerment through science education in rural South Africa	2018
10	Page, Alexander Gamst; Chahboun, Sobh	Emerging empowerment of international students: how international student literature has shifted to include the students' voices	2019
11	Lopez Parra, Emilio; Martin Garcia, Maria Ines; Palomares Ruiz, Ascension	Educational empowerment in the field of high intellectual capacities. myths and beliefs in the primary education teachers	2019
12	Kaya, Caglar; Altinkurt, Yahya	Role of Psychological and Structural Empowerment in the Relationship between Teachers' Psychological Capital and Their Levels of Burnout	2018
13	Valbuena Duartea, Sonia; Medina Gnette, Adriana Patricia; Teheran Barranco, Valentina Saray	Teaching Empowerment for the Integration of ICT into the Pedagogical Practice, Based on the Problematization of Mathematical Knowledge	2021
14	Alegre de la Rosa, Olga Maria; Villar Angulo, Luis Miguel	Analysis of the empowerment factors of specialist teachers in the inclusive education of children aged 6-16 with hearing difficulties	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim verificamos a importância do estudo das representações sociais de empoderamento docente na pandemia, o que denota a relevância dessa pesquisa.

## 2.1 O EMPODERAMENTO DOCENTE: ALGO A SER CONQUISTADO

A profissão que origina todas as demais necessita ser empoderada?

De acordo com o senso comum, o professor não está na mesma categoria que várias outras profissões, haja vista a sua qualidade de vida. Em sua tese, Francklin (2021, p. 166) estuda a precarização do trabalho docente no ensino superior e detecta que, em sua maioria, esse exercício “é marcado pelo produtivismo, intensificação, flexibilização, sobrecarga de trabalho, trabalho invisível e elástico, bem como pela precarização”.

Além disso, na mesma profissão, existem diferenças, inclusive salariais, entre as categorias, sendo o reconhecimento do professor “quase nulo”, considerando-se que para “atingir a dignidade humana é necessário remuneração condizente” (FIGUEIREDO; PRUDENCIO, 2018, p. 97). O professor do ensino superior, por exemplo, é visto pela comunidade “como o doutor de conhecimentos não acessíveis a todos, com *status* social superior aos demais professores” (FIGUEIREDO; PRUDENCIO, 2018, p. 90).

O termo empreendedorismo, segundo Santos (2021, p. 115), tem sido usado nas últimas décadas com uma conotação de “vencer na vida” e é até estimulado que todos se esforcem para isso como se empreender fosse um passe de mágica. Contudo, para uma sociedade capitalista, que vem se estabelecendo desde o século XVIII, o ato de empreender fortalece situações ilusórias de que todas as pessoas podem e devem empreender, o que na verdade apenas mascara o desemprego, já que as políticas públicas e o capitalismo contemporâneo não incentivam o crescimento econômico igualitário (SANTOS, 2021). Para reforçar essa necessidade surge o discurso do empoderamento que a cada dia é estimulado, mas de maneira esvaziada, destoando da conotação original.

Berth (2020) destaca que uma comunidade não pode ser formada por particularidades pessoais sem considerar o contexto histórico, social e político. Uma comunidade empoderada e que respeita as singularidades de seus indivíduos transforma a sociedade para o usufruto de todos, sem exclusão. E acrescenta que uma sociedade empoderada é feita de forma processual, assim como todo empoderamento individual. Esse movimento é extremamente necessário para evitar o silenciamento dos grupos oprimidos e o endurecimento dos grupos dominantes.

De acordo com a busca realizada pelo Portal da CAPES, na *Web of Science*, encontramos 05 publicações, já descritas no quadro 03, que tratam do “*Teacher Empowerment*”, das quais destacamos alguns pontos.

Blount (2018) descreve a história de Ella Flagg Young, uma mulher que foi líder na área educacional em seu país e muito famosa em Chicago por exercer cargos antes ocupados apenas por homens. É a primeira presidente da Associação Nacional de Educação, no ano de 1910. Trabalha em prol do respeito à individualidade e a liberdade docente, mas com senso de comunidade nas escolas, especificamente entre as mulheres, empoderando a força feminina que forma o grupo majoritário de professoras na época.

Ella Flagg Young promove capacitações e trabalhos coletivos com intuito de melhorar a qualidade do trabalho de todos, “lançando luz” a um movimento importante para os funcionários do ambiente escolar, ampliando poderes administrativos sem “polarização de gênero” e construindo uma comunidade de educadores que respeitam as singularidades e a liberdade (BLOUNT, 2018, p. 178). Curiosamente, Young foi vítima de uma pandemia e morreu em 1918, de gripe espanhola. De acordo com a autora, poucos puderam reverenciá-la em seu leito de morte devido as medidas sanitárias idênticas às que hoje também vivenciamos.

Blount (2018, p. 198) descreve que “os trabalhadores da escola de Chicago se sentiram empoderados” e reforça que o “legado de Young nos fornece um exemplo notável de como as escolas podem trabalhar”. Young luta por algo difícil, enaltecer o senso de comunidade sem desrespeitar as diferenças e a liberdade. Valorizando a classe docente e principalmente as pessoas que convivem com ela, deixa sementes de mudanças e transformações possíveis no âmbito escolar.

Alegre de la Rosa e Villar Ângulo (2019) concluem em seu estudo que alguns fatores são importantes para o empoderamento de professores de uma escola inclusiva para crianças com dificuldade auditiva. São eles: desenvolvimento profissional, autoeficácia no ensino de habilidades, liderança inclusiva, gestão da tecnologia, engajamento familiar, estruturas de pensamento especializado, usabilidade tecnológica e acessibilidade universal. A amostra é constituída por 297 professores da região de Gran Canaria e Tenerife. Com esses dados os autores sugerem mudanças curriculares nos cursos de formação de professores e, acrescentam que a inclusão deveria ser um ponto obrigatório para o empoderamento de competências primárias no ensino para crianças com essa dificuldade.

Hidiroglu e Tanriogen (2020) realizam a validação de uma escala para medição do empoderamento entre professores, que nesse estudo teve como público alvo 700 professores. A escala apresenta resultados de confiabilidade e validade para determinar a percepção dos docentes sobre seu empoderamento. Durante a realização desse estudo os pesquisadores verificam que o empoderamento dos professores é positivo nas escolas e, por isso, acreditam que é necessário despertar o senso de empoderamento nas pessoas de instituições escolares, com intuito de incentivar novas ideias e melhoria no exercício docente, por meio do conhecimento dos níveis de empoderamento.

Hidiroglu e Tanriogen (2020) definem a escala, do tipo *likert*, com cinco pontos definidos para a validação: concordo fortemente, concordo, concordo parcialmente, discordo e discordo fortemente. Ao final, a escala fica com trinta e sete itens e quatro dimensões, sendo essas: desenvolvimento profissional, confiança, *status* e cooperação. Para chegarem a esse resultado os participantes são entrevistados com perguntas sobre o que é poder, como se define, quem o tem na escola, o que é empoderamento, quem pode dar poder, qual ambiente promove empoderamento, qual comportamento se espera do gestor e que capacitações gostaria de receber.

Ahrari *et al.* (2021) realizam uma meta-análise (método que explica a tendência geral do tema), com 11 estudos, para verificarem a relação do empoderamento docente com a satisfação no trabalho. Os resultados demonstram que há uma relação entre esses dois itens e estes estão muito correlacionados com a tomada de decisão, autoeficácia e crescimento profissional. Constatam também que as dimensões de autonomia, impacto e *status* estão pouco relacionadas. Essas dimensões citadas estão na escala proposta por Short e Rinehart, em 1992. Os autores comprovam, dessa forma, que o empoderamento docente influencia a satisfação no trabalho, mas sugerem que essa pesquisa se estenda para o mundo todo e inclua o período pandêmico.

As autoras Valbuena Duarte, Medina Guette e Teheran Barranco (2021), como já dito no capítulo anterior, identificam os elementos constituintes do empoderamento docente para a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de matemática e detectam que os docentes conhecem pouco sobre os recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, o que prejudica seu desempenho na área. As autoras identificam a importância do empoderamento docente para a apropriação dos saberes disciplinares e pedagógicos para a

transformação da prática e reforçam a necessidade de os docentes promoverem ambientes inovadores de aprendizagem por meio da implementação de seus saberes.

Esses estudos corroboram com Short e Rinehart (1992) que entrevistam 211 professores de escolas públicas nos Estados Unidos para criar uma escala de empoderamento docente no ambiente escolar. Durante as fases da pesquisa, os autores detectam marcadores importantes e relevantes para a equipe e concluem a escala com seis dimensões que definem a condição ou não de empoderamento docente no ambiente escolar.

Short e Rinehart (1992) definem seis dimensões para verificar o nível de empoderamento dos docentes no ambiente escolar. São elas:

- a) **Tomada de decisão:** sendo verificada a responsabilidade de monitorar programas e suas implementações no setor de trabalho, assim como observa-se se o docente está envolvido nas decisões escolares, inclusive, no orçamento. Além disso, é verificada a capacidade de definir a própria agenda, o seu planejamento de trabalho e a oportunidade de ensinar e repassar ideias diferentes aos demais, como conselheiro para outras pessoas, incluindo os gestores
- b) **Crescimento pessoal:** é quando o docente sente-se tratado como profissional e percebe esse reconhecimento independentemente da função que exerce e conta com a oportunidade de aprendizado contínuo.
- c) **Status:** é verificado se o docente sente-se respeitado e com apoio dos colegas, se ele apresenta motivação para fortalecer seu conhecimento e acredita ser bom no que faz.
- d) **Autoeficácia:** é examinado se o profissional sente-se capaz de ajudar crianças a se tornarem aprendizes independentes, se é capaz de formar alunos, se faz parte da equipe e se essa postura de preocupação com os estudantes também o faz crescer e sentir que faz a diferença.
- e) **Autonomia:** é averiguada observando-se a sua capacidade de controlar seus próprios horários, de ensinar como sabe e de tomar decisões sobre o que é ensinado. Ademais, é apurado se pode decidir sobre o currículo a ser ministrado.
- f) **Impacto:** é analisado se o docente sente que tem capacidade de fazer, se participa do desenvolvimento da equipe, se influencia os professores e

alunos com seus ensinamentos e posturas, impactando sobre outras pessoas e tendo oportunidade de tomar decisões.

A escala citada e suas subcategorias coadunam com os estudos referenciados anteriormente, reforçando a importância do respeito, a liberdade e a singularidade (BLOUNT, 2018), a necessidade de desenvolvimento profissional, autoeficácia, liderança inclusiva, gestão da tecnologia, engajamento familiar (ALEGRE DE LA ROSA; VILLAR ÂNGULO, 2019), desenvolvimento profissional, a confiança, o *status* e a cooperação (HIDIROGLU; TANRIOGEN, 2020), a correlação com a satisfação no trabalho (AHRARI *et al.*, 2021) e a apropriação dos saberes disciplinares e pedagógicos (VALBUENA DUARTEA; MEDINA GÜETTE; TEHERÁN BARRANCO, 2021).

## 2.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em 24 de março de 2022 realizamos um novo estudo sobre as publicações com a intenção de verificar aquelas específicas sobre a pandemia. Anteriormente fizemos uma seleção de publicações correlacionadas com empoderamento docente, educação e representações sociais. Com o descritor *Pandemics Or pandemic* e com *login* institucional, detectamos 73.279 publicações na *Web of Science* o que mostra os esforços da ciência para a compreensão desse tema. Após a utilização dos filtros como: publicações de acesso aberto, no período da pandemia da COVID-19 (de 2020 a 2022), em forma de artigo, escritos nos idiomas inglês, português e espanhol na categoria de pesquisa em educação, esse número se reduz a 1381 publicações.

Ao acrescentar os *descritores Empowerment OR "Teacher Empowerment" OR "Professional Autonomy" OR "Teacher Leadership" OR "Teacher Participation" OR "Teacher Rights" OR "Teacher Role"* o número de publicações reduz para 08 artigos que podem ser verificados no quadro 5. Contudo, eles são bem gerais e não tratam especificamente do tema empoderamento docente. Se escolhermos somente o descritor *"Teacher Empowerment"* e com aspas não aparece nenhuma publicação.

Quadro 5 - Publicações com os descritores pandemia e empoderamento

Nº	AUTORES	TÍTULOS	ANO
01	Fernandez-Collazos, Luisa; Alberto Nunez-Lira, Luis; Sanchez Morales, Jose Nestor; Rivera-Zamudio, July	Generating Leaders for Curriculum Management in Times of Pandemic	2021
02	Hervas-Gomez, Carlos; Diaz-Noguera, Maria Dolores; De la Calle-Cabrera, Ana Maria; Guijarro-Cordobes, Olga	Perceptions of University Students towards Digital Transformation during the Pandemic	2021
03	Casas, E. V., Jr.; Pormon, M. M.; Manus, J. J.; Lejano, R. P.	Relationality and resilience: Environmental education in a time of pandemic and climate crisis	2021
04	White, Irene; McSharry, Majella	Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas	2021
05	Mallon, Benjamin; Martinez-Sainz, Gabriela	Education for children's rights in Ireland before, during and after the pandemic	2021
06	Karimian, Zahra; Farrokhi, Majid Reza; Moghadami, Mohsen; Zarifanaiey, Nahid; Mehrabi, Manoosh; Khojasteh, Laleh; Salehi, Nasim	Medical education and COVID-19 pandemic: a crisis management model towards an evolutionary pathway	2021
07	Bartlett, Terry; Charlesworth, Pat; Choksi, Ajay; Christian, Paul; Gentry, Susie; Green, Vicky; Grove, Nicola; Hart, Craig; Kwiatkowska, Gosia; Ledger, Sue; Murphy, Sharon; Tilley, Liz; Tokley, Kate	Surviving through story: Experiences of people with learning disabilities in the COVID19 pandemic 2020-2021	2022
08	Pascal, Chris; Bertram, Tony	What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em maio de 2022 fizemos outra busca na base de dados *Web of Science*, com login institucional, agora com intuito de verificar as representações sociais, com o descritor "*Theory of Social Representations*". Para a busca desse termo no título dos artigos, o resultado foi de 20 publicações. Adicionando os filtros para acesso aberto, resultaram apenas 08 publicações, nenhuma da área de educação ou sobre o tema escolhido: a pandemia da COVID-19.

Sendo assim, fizemos outra busca, na mesma base de dados, agora em todos os campos, mas com os seguintes descritores "*Theory of Social Representations AND Pandemics OR pandemic*". Nessa busca obtivemos 05 resultados de acesso aberto. Essas publicações estão descritas no quadro 6. Dessa procura, o artigo referente ao ano de 2013 foi descartado por não se referir à pandemia da COVID-19, restando, portanto, 04 publicações.

Quadro 6 - Busca com os termos teoria das representações sociais e pandemia

Nº	AUTORES	TÍTULOS	ANO
01	Joao Gilberto da Silva Carvalho	Between crime and pandemic: reflections in social representations	2020
02	Martine Lagace; Amelie Doucet; Pascale Dangoisse e Caroline D.Bergeron.	The Vulnerability Discourse in Times of COVID-19: Between Abandonment and Protection of Canadian Francophone Older Adults	2021
03	Luiz Gustavo Silva Souza; Emma O'Dwyer; Sabrine Mantuan dos Santos Coutinho; Sharmistha Chaudhuri; Laila Lilargem Rocha e Luciane Pessanha de Souza.	Social Representations and Ideology: Theories of Common Sense About COVID-19 Among Middle-Class Brazilians and Their Ideological Implications	2021
04	Giannino Melotti; Mariana Bonomo; Eemeli Hakokonga e Monica Pivetti.	Social representations of coronavirus/COVID-19 in Italy: Psychosocial anchoring to conspiracy beliefs, vaccine hesitancy, and the psychological dimension	2022
05	Dirciara Baranano Souza e Clarice Maria Dall'Agnol.	Public health emergency: social representations among managers of a university hospital	2013

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No ensaio denominado “Entre o crime e a pandemia: reflexões em representações sociais”, do autor João Gilberto da Silva Carvalho (2020) o objetivo era analisar a representação social do crime hediondo, extraindo os dados disponíveis no período, nos meios eletrônicos de comunicação. No transcorrer da pesquisa, o autor é surpreendido pela pandemia do novo coronavírus e opta por descrever a trajetória desse período, realizando um relato de experiência.

No artigo *“The Vulnerability Discourse in Times of COVID-19: Between Abandonment and Protection of Canadian Francophone Older Adults”* publicado em 2021 por Martine Lagacé e colaboradores, o objetivo foi explorar como os idosos francófonos canadenses retratam, pela mídia, durante a primeira onda da pandemia da COVID-19 o processo de envelhecimento e, ainda, examinar como os discursos da mídia contribuem para atitudes e comportamentos antienvelhecimento.

Lagacé *et al.* (2021) verificam os comentários publicados na mídia ao longo da primeira onda da COVID-19 em dois jornais do Canadá. Em um número de 85 discursos, os autores detectam que o processo de envelhecimento estava associado às representações sociais negativas, marcadas por termos como: “vulnerável”, “em risco”, “isolado”, “sozinho”, “doença”, “morte”. Alguns poucos termos positivos foram citados como: “resiliência”, “saúde”, “portador de sabedoria”.

Nesse período verifica-se também que as pessoas idosas estão incluídas em um grupo de pessoas “por quem lutar” e não como pessoas para “lutar junto” na pandemia, o que denota um modelo estereotipado para os idosos, um modelo que vai contra o discurso público da importância de dar voz às pessoas em processo de envelhecimento (LAGACÉ *et al.*, 2021).

No artigo “Social Representations and Ideology: Theories of Common Sense About COVID-19 Among Middle-Class Brazilians and Their Ideological Implications”, os autores descrevem como a pandemia afetou a vida de bilhões de pessoas no mundo e como os indivíduos e grupos construíram teorias do senso comum sobre a nova doença que assolava a todos (SOUZA *et al.*, 2021).

O objetivo do estudo foi compreender as representações sociais construídas, recorrendo à análise sociopsicológica dos fenômenos, com o auxílio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, realizadas *online*, com 13 brasileiros de classe média, residentes em áreas urbanas e recrutados pelo método bola de neve. A análise foi temática e a abordagem fenomenológica (SOUZA *et al.*, 2021).

Segundo Souza *et al.* (2021) a análise temática identifica 03 temas. O primeiro tema versa sobre a origem do vírus e suas consequências: a representação é de um vírus antropocêntrico. O segundo tema se refere ao contágio e as manifestações da doença representando a doença como dramática. O terceiro tema ressalta a ameaça do vírus à saúde, à economia e ao seu propósito, representando-o como um vírus que provoca uma crise para melhorar a humanidade.

Para representar o vírus como “antropocêntrico” os autores descrevem os seguintes subtemas: a destruição do meio ambiente, as mutações que permitem a infecção viral, as práticas e intenções dos chineses e a “origem espiritual ou divina do vírus”. Essa última representação determinada pela crença de que o vírus veio “reparar o mundo”. O segundo tema é que se trata de uma doença “dramática” e tem como subtemas: a propagação incontrolável e as vítimas frágeis, o ataque aos pulmões e a morte indigna. O terceiro tema é a crise que serviria para “melhorar a humanidade”, com os seguintes subtemas: uma tragédia que ameaça a saúde global, uma crise que altera o cotidiano e um evento de correção e aprendizado (SOUZA *et al.*, 2021).

Souza *et al.* (2021) concluem que apesar das informações sobre a COVID-19 serem oferecidas por um universo retificado, como afirma Moscovici (1978), ou seja, pessoas que mostram suas posições de autoridades socialmente legitimadas, nesse

caso, jornalistas e médicos especialistas, os participantes da pesquisa criam suas representações sociais em universos consensuais.

Melotti *et al.* (2022) publicam “Social representations of coronavirus/COVID-19 in Italy: Psychosocial anchoring to conspiracy beliefs, vaccine hesitancy, and the psychological dimension” um estudo com abordagem societária das representações sociais e utilizam questionários *online*, com questões sociodemográficas e a técnica de associação livre de palavras com o termo indutivo: coronavírus/COVID-19.

Dentre os resultados obtidos, os autores encontram 04 representações sociais na ancoragem psicológica, sendo elas: o grupo 01: “cidadãos movidos por representações sociais ancoradas em dados factuais da pandemia de COVID-19”; o grupo 02, “cidadãos com baixa confiança nas medidas preventivas anti-pandemia, por parte do governo”; grupo 03, “pessoas emocionais” e o grupo 04 (uma minoria) constituído por “cidadãos movidos pela negação da COVID-19” (MELOTTI *et al.*, 2022).

Os estudos citados ressaltam a importância de desmistificar significados inadequados para as práticas coletivas. Os artigos apontam que as representações sociais podem demorar um tempo para se firmarem como representação, no entanto, a pandemia da COVID-19, foi algo universal e promoveu um processo de representações sociais diversas e explícitas no universo consensual.

Em resumo, o levantamento bibliográfico em uma base de dados consolidada é fundamental para o entendimento do tema da pesquisa e conhecimento sobre as publicações existentes na área. Percebemos que o tema empoderamento é conhecido em outras áreas de estudo, porém o empoderamento docente ainda carece de mais pesquisas, principalmente se associado à Educação Profissional, à pandemia e à Teoria da Representação Social.

Na revisão de literatura citada anteriormente destacamos a pessoa de Ella Flagg Young citada no estudo de Blount (2018) como uma educadora importante para a época que trabalhou em prol do empoderamento docente feminino, considerando o respeito, a liberdade e a individualidade das pessoas. Young exemplifica, por meio de seu trabalho nas escolas e em associações, a importância e necessidade de um senso de comunidade na classe docente.

Alegre de la Rosa e Villar Ângulo (2019) abordam a questão da necessidade de desenvolvimento profissional, autoeficácia no ensino de habilidades, liderança inclusiva, gestão da tecnologia, engajamento familiar, estruturas de pensamento

especializado, usabilidade tecnológica e acessibilidade universal para o empoderamento docente em uma escola para crianças com dificuldade auditiva. Hidiroglu e Tanriogen (2020) definem a relevância do desenvolvimento profissional, da confiança, do *status* e da cooperação para o empoderamento de docentes e Ahrari *et al.* (2021) por meio de uma meta-análise de onze estudos verificam a relação do empoderamento docente com a satisfação no trabalho e com o fato de estarem correlacionados com a tomada de decisão, autoeficácia e crescimento profissional.

Valbuena Duarte, Medina Guette e Teheran Barranco (2021) abordam o empoderamento docente especificamente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação e matemática e reforçam que empoderar é apropriar-se de saberes disciplinares e pedagógicos. Short e Rinehart (1992) criam uma escala, já descrita anteriormente, que avalia o empoderamento docente no ambiente escolar e afirmam a influência da tomada de decisão, do crescimento pessoal, do *status*, da autoeficácia, da autonomia e do impacto.

Empoderar contribui para a promoção de conhecimentos e habilidades das pessoas, o que viabiliza o envolvimento de profissionais na efetivação do respeito mútuo em uma comunidade (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995). Segundo Rapport (1987) as pessoas carecem do controle das próprias vidas, e para tanto, a participação democrática e comunitária é fundamental.

A pandemia traz à tona uma diversidade de publicações, mas na busca realizada por nós, nessa pesquisa, não encontramos artigos relacionando a pandemia com o empoderamento docente. Contudo, associando esse descritor com a Teoria das Representações Sociais encontramos 04 artigos, sendo um deles um relato de experiência.

Em Lagacé *et al.* (2021) verificamos as representações sociais de “vulnerável”, “em risco”, “isolado”, “sozinho”, “doença”, “morte” e “resiliência”, “saúde”, “portador de sabedoria” para a forma como o processo de envelhecimento é retratado na pandemia.

Em Souza *et al.* (2021) encontramos as representações sociais de “vírus antropocêntrico”, “doença dramática” e “potencial para melhorar a humanidade” sobre o contexto pandêmico na visão dos sujeitos pesquisados e em Melotti *et al.* (2022) os autores citam quatro representações sociais para a pandemia no momento da pesquisa e nos sujeitos estudados: “cidadãos são movidos por representações sociais ancoradas em dados factuais da pandemia de COVID-19”, “cidadãos com baixa

confiança nas medidas preventivas anti-pandemia, por parte do governo”, “pessoas emocionais e “cidadãos movidos pela negação da COVID-19”.

Diante da amplitude do significado da palavra empoderamento, da palavra docente e da palavra pandemia, acreditamos não esgotar as discussões sobre os discursos dos docentes, mas imbuídos de um espírito investigativo e educador nós intentaremos.

O capítulo seguinte traz uma síntese do processo histórico da Educação Profissional no Brasil. Os participantes da pesquisa prestaram processo seletivo nessa área e realizaram concurso em uma instituição pública de ensino para atuar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com ênfase na Educação Profissional.

### 3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*“Mas o menino sumiu por muito tempo...  
Um dia o menino veio...  
Você tem uma casa para me oferecer?  
Eu não tenho casa, a árvore disse.  
A casa em moro é esta floresta.  
Mas corte meus galhos e faça sua casa  
e seja feliz”.*  
Shel Silverstein (2017)



Pintura em aquarela (2022).

Na História da Educação é possível compreender o hoje por meio da revisita ao passado. Observar as transformações da sociedade em seus diversos aspectos possibilita constatar “continuidades, descontinuidades”. Nessa revisita, também é possível compreender o papel dos “sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem” (SOARES, 2021, p. 20). O estudo da história das instituições escolares permite investigar o percurso histórico e compreender os motivos de determinados movimentos e ações no contexto social além de vislumbrar novos horizontes (SOARES, 2021).

Assim, conhecendo o percurso histórico podemos compreender o motivo pelo qual a Educação Profissional surgiu, avaliar as causas que impulsionaram sua existência e compreender por que essa modalidade educacional existe na atualidade. Segundo Manfredi (2016, p. 19) nos dias de hoje “as visões e as representações sobre o trabalho, sobre as profissões e sobre sua relação com a escolarização são muito variadas”. De acordo com a autora, há um lado negativo sobre a escolarização em que se subestima a importância da escola e se supervaloriza a experiência afinal há quem acredite que o ambiente profissional é a “verdadeira escola” (p. 19). Contudo essa posição precisa ser aprofundada para verificarmos a origem dessa visão “estereotipada e reducionista” (p. 19) no processo histórico.

O conceito de trabalho se modifica com o tempo, se constrói e reconstrói conforme a sociedade e modifica-se conforme a distribuição da riqueza e do poder. No início da história da civilização humana em tempos remotos, o trabalho tem conotação de sobrevivência. Na atualidade, o trabalho é exercido em troca de remuneração monetária e na execução do mesmo pode ou não haver crescimento pessoal e profissional (MANFREDI, 2016).

Nas sociedades primitivas o trabalho era dividido por sexo e idade e a economia se estabelecia por meio da “coleta, da pesca e da agricultura rudimentar” (MANFREDI, 2016, p. 21). Nesse período já havia uma preferência de atividades conhecidas como nobres para o sexo masculino, como é o caso da colheita e da caça. As atividades manuais e de cuidado eram destinadas prioritariamente às mulheres. Posteriormente, na sociedade agrícola, as mulheres permanecem com as atividades de cuidado de animais domésticos, da casa e dos filhos, enquanto que, a semeadura e a colheita são atividades masculinas, sendo que os homens também se dedicam a atividades artesanais mais elaboradas com o ferro, a pedra e a madeira (MANFREDI, 2016).

O avanço da agricultura e o surgimento de novos instrumentos para auxiliar no trabalho, assim como o aparecimento das cidades modificam as relações de trabalho que promovem o desenvolvimento do comércio, dividindo essas relações em trabalho manual e trabalho intelectual, fato que determina o surgimento das primeiras profissões, como os tecelões, os ferreiros, os mecânicos, os comerciantes, os banqueiros. Essa mudança promove o aparecimento de classes sociais diferentes, tais como: agricultores, artesãos, comerciantes, senhores feudais, entre outras, que se organizam conforme o sistema econômico (MANFREDI, 2016) .

Dessa forma, num primeiro momento há a economia da subsistência na fase pré-industrial (sociedade agrícola), depois uma economia baseada na produção para a troca que posterior e gradativamente é modificada para um trabalho autônomo, assalariado e dependente do capital. Essas mudanças surgem de forma impactante com o desenvolvimento do capitalismo, nos séculos XV e XVI na Europa e que se dissemina durante o século XX, para os países mais pobres e colonizados por eles (MANFREDI, 2016).

No século XIX a indústria têxtil se torna preponderante na sociedade, exigindo trabalhadores especializados, com conhecimento e habilidades para o trabalho assalariado. Surge o trabalhador livre. Nessa modalidade, o “trabalhador troca sua capacidade de trabalho por um salário, uma remuneração, cujos valores, em geral, são estipulados pelo mercado” (MANFREDI, 2016, p. 30). Diante do desenvolvimento industrial, cria-se a necessidade dessa mão de obra qualificada para realizar o trabalho nas fabricas. No Brasil esse processo de industrialização é tardio e desigual entre as regiões, devido à extensão territorial, porém acompanha os movimentos determinados pelas regiões privilegiadas do mundo, principalmente a Europa (ZAGO, 2020).

A impossibilidade de evitar a existência da classe trabalhadora e a necessidade da sua qualificação trouxeram mudanças importantes na área educacional que antes era privilégio de poucos, ou seja, dos homens ricos não escravos e de poucas mulheres, igualmente favorecidas (ZAGO, 2020). A educação não gera emprego ou trabalho, ao contrário, a necessidade do emprego e do trabalho pode ou não otimizar a educação. Nesse contexto, a Educação Profissional como prática social, associada às necessidades de transformações no mundo do trabalho passa a promover novos requisitos educacionais e vislumbra certa importância para as escolas de um modo geral (MANFREDI, 2016).

A formação para e no trabalho é evidente desde a colonização portuguesa do Brasil. Os índios exerceram papel importante no repasse do que sabiam, principalmente nas “tecelagens, cerâmica, adornos e artefatos de guerra, construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos”. As práticas de aprendizagem eram por observação e repetição com o ensino da pessoa mais velha para a mais jovem. Dessa forma, o preparo para o trabalho estava associado à socialização e convivência das tribos com os demais (MANFREDI, 2016, p. 44).

De acordo com Zago (2021), os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os escravos necessários para a construção de capelas e confecção de ferramentas. Se por um lado a ordem Jesuíta focava na conversão religiosa, os trabalhadores vindos de Portugal, se encarregavam de serem os primeiros instrutores, com a missão de treinar os trabalhadores nos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.

Com a expansão do processo de colonização portuguesa no país, essa preparação para o trabalho se expande para os escravos, para os filhos de pessoas menos favorecidas e até para os artistas que vinham de Portugal (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021). Eram escravos os negros vindos da África e os índios que se tornaram mão de obra. Afinal, era necessário manter a agroindústria açucareira e o sistema escravocrata com a prevalência de práticas de aprendizagem informal, sem padrões ou regulamentações (MANFREDI, 2016, p. 44).

Nos primeiros séculos de colonização houve a expansão da agroindústria açucareira e da extração de minério no estado de Minas Gerais, o que gerou a formação de centros urbanos que originaram os centros comerciais da região. Nessas cidades ficaram os colégios religiosos dirigidos pelos jesuítas que se constituíram os “primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial” (MANFREDI, 2016, p. 46). Segundo a autora os jesuítas se destacaram porque além de realizarem a catequese e educação dos índios construíram escolas para as pessoas da elite.

No período imperial, principalmente no começo do século XIX, o Brasil passou por transformações econômicas e políticas importantes devido à transferência da Corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro em 1808 e, nesse mesmo ano, foi inaugurado o Colégio das Fábricas, o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender às necessidades de educação dos artistas e

aprendizes vindos de Portugal. Iniciou-se a construção de indústrias estatais e privadas e a formação de um programa educacional para atender, nesse momento, as demandas de uma metrópole e não mais de uma colônia. O *status* do Brasil mudou (MANFREDI, 2016).

Manfredi (2016) ressalta a importância do sistema educacional dos jesuítas durante o período colonial e destaca que, apesar de ser uma iniciativa religiosa teve um papel sociocultural de destaque na sociedade brasileira. A atuação da igreja na educação se perpetua no período imperial, mesmo após a separação do Estado e a Igreja e esta última cria estabelecimentos de ensino como a Companhia de Jesus. Essa Companhia foi expulsa em 1759 e a sua saída obrigou o Estado a formar um sistema educacional, fato que irá acontecer somente no ano de 1808 quando a corte portuguesa se transfere para o Brasil. Nesse interim, surgem iniciativas privadas e confessionais relacionadas a educação e o Estado funda as primeiras instituições públicas direcionadas primeiramente para o ensino superior.

O ensino primário e secundário não são prioridade do Estado e, da mesma forma, a Educação Profissional, no período do império, oscila entre iniciativas em associações civis e estatais ou mesmo da junção de ambas, sendo que a área do ofício manufatureiro, fica a cargo do Exército e Marinha e na sociedade civil nascem os liceus de artes e ofícios que se mantinham com recursos de benfeitores que apoiam a causa. Quando o Estado tinha necessidade de atender o mercado de grande porte, utilizava a mão de obra de setores menores, pouco reconhecidos e até excluídos da sociedade e, para tanto, realizava-se o ensino *in loco*, ou seja, nos hospitais, nos cais, no Exército ou na Marinha (MANFREDI, 2016).

Entre os anos de 1840 e 1856, crianças e jovens pobres e abandonados são encaminhados para casas de educandos artífices, criadas em províncias, onde, recebem instrução básica de leitura, escrita, matemática, desenho e princípios de alguns ofícios. Após a conclusão do período de aprendizagem, realizam trabalhos gratuitamente nas oficinas, por três anos, para concluir a formação e, também, para pagar pela instrução recebido nesse tempo de aprendizado. Devido às características do público que iniciava seus estudos nessas entidades, os excluídos, essas iniciativas eram vistas somente como formas de caridade. Diferentemente, os liceus de artes e ofícios eram vistos como responsáveis por uma educação profissionalizante muito valorizada na época, recebendo inclusive apoio de pessoas da sociedade civil (MANFREDI, 2016).

Em estudos da História da Educação verificamos dados relevantes sobre a Educação Profissional e seu estabelecimento por meio de políticas públicas e por escolhas de dirigentes ou governos conforme a demanda de cada período. No Brasil e, principalmente, na região sudeste, ao redor das fabricas, constata-se movimentos de “preparação de crianças, jovens e desocupados para o trabalho”. Com a demanda crescente de mão de obra especializada, uma nova classe trabalhadora é formada para atender aos locais de trabalho disponíveis (ZAGO, 2020, p. 86).

Entre 1889 e 1930, inicia-se o período da primeira república, marcado pela abolição da escravatura e pelas mudanças socioeconômicas oriundas da industrialização e urbanização. Nesse período, há uma nova configuração do sistema educacional e da Educação Profissional, surgindo a institucionalização do ensino aberto a todos e a promessa de um trabalho assalariado.

Para preparar essas pessoas surgem as Escolas de Artífices e Ofícios, depois as Escolas Industriais e Técnicas com os Centros Federais de Educação Tecnológica e, posteriormente, há uma expansão para a Rede Federal de Ensino. Em 1906 há um incentivo do Senado para melhorar o ensino industrial, considerando a expansão de tais escolas por todo o país, principalmente nas regiões Sul e Sudeste (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021). Segundo os autores, em 1907, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices. Vogado (2019) relata que essas escolas foram o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destacamos que no período da primeira república há várias transformações sociais que impactam diretamente a anterior concepção da Educação Profissional. Se antes essa concepção é assistencialista e compensatória, surge a concepção católico-humanista que pretende reduzir as ideias revolucionárias, a concepção anarcossindicalista com a introdução de uma educação integral e a concepção de formação para o mercado de trabalho diante do regime capitalista com trabalho assalariado. Essas concepções e discussões sobre a formação da Educação Profissional dão origem a pensamentos que direcionam o projeto político-pedagógico no século XX (MANFREDI, 2016).

No Estado Novo a política educacional separa o trabalho manual do trabalho intelectual e legitima a alteração do modelo agroexportador pelo modelo industrial brasileiro e no período pós-1942, um período de transição, o Estado incorpora as reivindicações trabalhistas que beneficiam os trabalhadores, mas vincula a criação de instituições de ensino ao Ministério do Trabalho. A partir de 1930 surge um sistema

paralelo ao Estado, conhecido por “Sistema S” e gerido por sindicatos. Nasce, então, o Senai, em 1942 e o Senac, em 1943. Após o Estado Novo, no período de redemocratização (de 1945 a 1990) o Estado mantém seu protagonismo na educação com um modelo dualista em que de um lado há a educação acadêmica e generalista e de outro a Educação Profissional, sendo que esta última enfatizava o ofício (MANFREDI, 2016).

Em 1961 a Lei nº. 4.024 estabelece os “níveis e modalidades de ensino, acadêmica e profissional, proporcionando liberdade de atuação da iniciativa privada na área educacional” (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021, p. 33). É o fim (formal) da dualidade entre ensino profissional e superior. Contudo na prática o ensino superior ainda é privilégio de poucos e a mão de obra qualificada ainda é requisitada para manter o processo de industrialização. A formação desses profissionais tem pouco incentivo da rede privada e cabe ao sistema público arcar com custos de infraestrutura e qualificação docente (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021).

O mundo do trabalho passa por alterações importantes e o Brasil vê uma oportunidade de alinhamento com o modelo internacional. Para tanto, é implantada uma formação de nível médio e profissionalizante de forma compulsória para todos os alunos regulares de todas as escolas, públicas ou privadas, por meio de um currículo voltado ao mundo do trabalho, especialmente técnico comercial, industrial e agrícola: Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971.

Em 1978 são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), autarquias de regime especial, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, com a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Com o passar do tempo, já em 1994, acontece a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's). Essa alteração foi importante por permitir autonomia a essas instituições na oferta de cursos. A democratização do acesso ao ensino superior e técnico foi se ampliando durante os anos seguintes, possibilitando aos indivíduos com condições socioeconômicas desfavoráveis a oportunidade do estudo, seja na Educação Profissional, seja no ensino superior. Há uma expansão da rede federal de ensino, todavia não há obrigatoriedade de oferta da Educação Profissional de forma regular, pelo Estado (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021).

Importante registrar a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9. de 1996, fruto de um intenso debate público oriundo do processo de redemocratização do Estado brasileiro. Criada no sentido de oferecer uma educação pública laica, gratuita e de qualidade, significa um importante instrumento jurídico para implementar políticas públicas que garantissem a democratização não só do acesso, mas também a permanência na escola. Sobre a Educação Profissional, extingue-se o ensino técnico compulsório, mas, seria um caminho paralelo à educação regular, conforme estabelece o Decreto nº 2.208/1997 (ZAGO, 2021)

A partir do ano de 2004, reconhecemos um passo importante: a Educação Profissional técnica pode ser ofertada integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. A Educação Profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional técnica de nível médio; e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Entretanto, não houve o devido investimento nas escolas formadoras, “entre a questão ideológica e as condições operacionais, a Educação Profissional ainda teria grandes desafios” (ZAGO, 2021, p. 150).

Em 2008, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com prerrogativas muito parecidas com as Universidades e ofertam cursos de diferentes níveis e modalidades, desde a Educação Básica e Superior (cursos de Tecnologia, graduação e pós-graduação). Atualmente, a Rede Federal conta com Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BARBOSA; LIMA; VOGADO, 2021). Esse trajeto de estruturação da Educação Profissional teve foco na geração de renda para o país. Até hoje, são poucas as políticas públicas que investem, de forma intensa, no capital humano: o trabalhador.

Segundo Perkins e Zimmerman (1995, p. 572) “o empoderamento inclui processos e estruturas organizacionais” e estas se relacionam com as “organizações comunitárias”, envolvendo todos os membros para o alcance de metas coletivas e não somente um agrupamento de pessoas capacitadas. Dessa forma, verificamos a necessidade de formação, reflexão e apropriação do tema empoderamento docente na Educação Profissional. Acreditamos que, por meio das análises aqui apresentadas, a representação de empoderamento docente dos participantes da pesquisa na

pandemia da COVID-19 poderá tornar familiar algo que ainda é desconhecido, assim como, os desafios relatados nas narrativas dos participantes poderão ser motivo de análise, contribuindo para ponderações positivas sobre o exercício profissional nessa área.

Dedicamos o capítulo seguinte ao entendimento da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978), com a abordagem estrutural, na propositura de Jean Claude Abric (1993). O conhecimento dessa Teoria nos permite a compreensão das representações sociais de empoderamento docente, na pandemia, para os professores da Educação Profissional de uma instituição pública de ensino.

#### 4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*“O menino cortou  
Os galhos depressa  
E levou-os embora  
Para fazer uma casa”.*  
Shel Silverstein (2017)



Desenho com lápis de cor (2022).

Serge Moscovici nasce em 1925, na Romênia. Estuda psicologia e psicologia social em Paris, ao mesmo tempo em que trabalha numa fábrica. Posteriormente, com ajuda de uma bolsa de estudos para refugiados, prossegue a sua formação. Em 1961, publica a sua principal obra, uma tese de doutorado, chamada *La psychanalyse: son image et son publique*, onde propõe a Teoria das Representações Sociais, republicando-a com atualizações em 1976 (CAMARGO, 2015).

Moscovici falece em 2014, deixando um legado de produções científicas e destacando-se como um homem contemporâneo para a época, pois ainda nos anos 50 já incentivava o conhecimento leigo, apesar da sociedade de intelectuais considerar esse pensamento como inferior. Incansável, foi um pensador social que “desafiou, marcou e continua marcando as Ciências Sociais e particularmente a Psicologia Social” (CAMARGO, 2015, p. 244).

Moscovici propõe uma teoria inédita e singular para o momento em que vive. Essa demonstra a importância do conhecimento social, pautado nos sistemas de comunicação social que traz à tona um pensamento diferente sobre coletividade, um conhecimento que mostra, de forma simples e familiar, assuntos pertinentes e complexos.

Nessa época Moscovici vive em um contexto marcado pelo individualismo em que as ideias são influenciadas pela psicologia social americana que não valoriza a reflexão e o social. A Teoria das Representações Coletivas, abordada por Émile Durkheim, denota um conceito de representação coletiva estática, onde os seres são controlados por uma ideologia dominante. Moscovici, por sua vez, acredita em uma perspectiva discordante, em que as pessoas são “pensadores ativos, atuantes na construção da realidade social, em um processo constante de auto-reconstrução” (MIRANDA, 2014, p. 36).

Em 1965 Serge Moscovici fundou um laboratório de pesquisa em psicologia social em Paris, com a parceria de vários colaboradores, entre eles, Jean-Claude Abric, o que contribui para as profundas reflexões no âmbito das representações sociais. Quando escreve a Teoria das Representações Sociais inova o foco da psicologia social, trazendo contribuições importantes nas Ciências Sociais, com ênfase no poder das crenças e dos fenômenos sociais e individuais, constatando a necessidade de compreendê-los e demonstrar seu impacto na sociedade. A Teoria das Representações Sociais é difundida pelo mundo e chega ao Brasil por intermédio de outra colaboradora, Denise Jodelet (CAMARGO, 2015).

De acordo com Moscovici (2015) há uma forma de conhecimento existente na sociedade, a informal. O autor a denomina de representação social, considerando essa representação como um fenômeno, transforma um conceito de um grupo social específico em algo popularmente conhecido e familiar nesse grupo. Entretanto, nem tudo pode ser considerado uma representação social. O objeto da representação social deve estar diretamente relacionado à “relevância cultural” e à “espessura social”, dois critérios, introduzidos por Sá (1998, p. 45).

A representação social surge de fatos vivenciados pelos sujeitos no seu cotidiano. Por isso, pesquisadores da Teoria das Representações Sociais buscam temas e objetos solidificados, impactantes e não flutuantes, ou seja, que não são incertos ou que não mudam facilmente. Sá (1998) destaca uma observação feita por Denise Jodelet em 1986, que ressalta a importância de se considerar, para fins de pesquisas, os objetos das representações sociais, ou seja, aqueles que estão envolvidos no pensamento social e que têm relação direta com “as práticas sociais da população estudada” (SÁ, 1998, pg. 49).

Jodelet (2001, p. 22) faz a sua definição de representação social e a descreve com algumas propriedades para definir esse conhecimento, dito como senso comum. Segundo a autora, a representação social é um conhecimento “elaborado e partilhado” em sociedade, com “objetivo prático” que “contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E Almeida (2005) complementa ressaltando que esse conhecimento se organiza no meio material, social e ideal, orientando condutas e comunicações, além de demonstrar uma visão de realidade grupal ou social ou cultural.

Dessa forma, o conhecimento social das representações sociais certifica três aspectos que o fundamentam: a comunicação, a reconstrução do real e o domínio de mundo. Por meio da constante dinâmica de comunicação e a forma como os sujeitos reconstróem a realidade do cotidiano é possível constatar a reconstrução do real de forma contínua. No decorrer desse processo de comunicação e reconstrução, verifica-se o domínio de mundo, por meio do conhecimento social construído na prática cotidiana. Nesses três aspectos verificamos a relação intrínseca entre o sujeito e o objeto, pois o universo exterior e o universo interior são integrados (MOSCOVICI, 1978).

Ao promoverem conhecimento mediante a percepção e compreensão da realidade, as representações sociais apresentam contribuições para o indivíduo. Há

uma função de saber, propiciada ao perceber e assimilar um novo conhecimento originado por saberes anteriores, uma função identitária quando situa os indivíduos e os grupos nos campos sociais. A função de orientação é notória quando esse conhecimento novo intervém nos comportamentos e práticas, determinando o que é permitido ou não para o contexto social. E após as tomadas de decisões e demonstração de alguns comportamentos e práticas, as ações e atitudes são justificadas. As representações têm também uma função justificadora (ALMEIDA, 2005).

Almeida (2005, p. 6) destaca que ao investigar uma representação social é importante verificar “o que pensam”, “por que pensam” e “como pensam” os indivíduos sobre um objeto diante de um universo cognitivo e social que sofre influência dos processos psicológicos e sociais. Igualmente importante é verificar a objetivação e a ancoragem das representações sociais, que são conceitos basilares dessa teoria.

A objetivação torna concreto algo que é abstrato e fundamentado em concepções familiares, promovendo entendimento de um saber anteriormente considerado complexo em algo simples e conhecido. Ela dá forma a um conceito, materializando-o (MIRANDA, 2014). A objetivação prima pela busca do conhecimento simples e compreensível, contudo, não menos importante que o conhecimento formal ou científico.

Toda representação tem um princípio e, segundo Moscovici (2015), sofre um processo de transformação de um saber científico em um saber do senso comum, ou seja, a transição de algo não familiar em algo familiar. Na objetivação, Almeida (2005) descreve que um conceito, que antes estava no âmbito do científico, se modifica para uma imagem de algo conhecido.

A ancoragem determina mais sentidos e elementos a um determinado objeto, “incluindo-o em um sistema de categorias familiares ao sujeito” (MIRANDA, 2014, p. 38). O desconhecimento do conceito de algo faz com que o indivíduo se perturbe e esse sentimento de estranheza o motiva a buscar outros significados que lhe sejam familiares (RECEPUTI, 2019). A ancoragem permite conhecer um sistema de valores ao objeto com sua classificação e categorização, em função das categorias que estão na memória do indivíduo e com os “laços que este objeto mantém com sua inserção social. Quando um objeto faz parte de um novo sistema de categorias que é ajustável, pode-se dizer que ele é ancorado” (ALMEIDA, 2005, p. 8).

A Teoria das Representações Sociais tem, pelo menos, três vertentes de correntes teóricas que se originam de autores diferentes, mas que seguem as orientações de Serge Moscovici, ou seja, a abordagem culturalista de Denise Jodelet (2000), a abordagem societal de Willem Doise (1993) e a dimensão cognitivo-estrutural de Jean Claude-Abric (1993) (ALMEIDA, 2005).

Denise Jodelet (2000) considera as representações sociais como um instrumento teórico que demonstra a realidade do homem em seu mundo e a sua relação com os objetos. Nessa vertente, fica claro a interação do homem com os processos e produtos que interagem com a vida e seu mundo, integrando o social com a cultura e a história. Jodelet contribui para a divulgação e sistematização da Teoria das Representações Sociais, além de mantê-la atual ao discurso feito por Moscovici, por intermédio da análise de comportamentos e práticas sociais (ALMEIDA, 2005).

Com a abordagem societal Willem Doise (1993) aprofunda nas dinâmicas sociais e seus processos de interação, valores, crenças e posições. Doise enfatiza quatro níveis de análise, sendo eles os processos intra-individuais, os processos inter-individuais e situacionais, as diferentes posições nas relações sociais e os processos de produções culturais e ideológicas. Nessa abordagem, as representações sociais originam posições relacionadas as relações sociais que interferem diretamente nos sistemas cognitivos individuais (ALMEIDA, 2005).

Em 1976, em sua tese de doutorado, Abric constrói uma ideia vinculada à Teoria das Representações Sociais que propõe uma nova estrutura, mas sem ser incompatível com a grande teoria de Serge Moscovici. Essa estrutura traz uma ideia complementar que nesse caso é a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1998). A Teoria do Núcleo Central busca conteúdos cognitivos da representação e organiza-os em sistemas central e periférico. A ideia principal é que a representação social de um grupo sempre tem um núcleo determinante da organização e da significação dessas representações, que podem ser constituídas por um ou mais elementos e têm um papel específico que demonstra a estrutura das crenças e opiniões diante de um objeto (ALMEIDA, 2005; SÁ, 1998).

O núcleo central é a memória identificada no coletivo de sujeitos pesquisados e que traduzem uma permanência nessa representação, o que a faz resistente e estável a mudanças, demonstrando consolidação nos sujeitos. Os elementos que aparecem no sistema periférico são flexíveis e ainda instáveis, dando a ideia do que

ainda não se consolidara naquela representação social, diagnosticando os pontos de diferença na realidade e funcionamento do objeto e sujeitos estudados (SÁ, 1998).

Nesse contexto, Abric (1993) define que as representações sociais podem ser estáveis e flexíveis, o que permite considerar além do coletivo, as diferenças existentes entre os indivíduos. Dessa forma, o núcleo central define o elemento estabilizador e de sentido das representações sociais associadas ao coletivo e o sistema periférico define a representação social que ainda é flexível, pois está nas individualidades de cada sujeito e de sua realidade (ALMEIDA, 2005; SÁ, 1998).

A Teoria do Núcleo Central traz uma contribuição fundamental para a Teoria das Representações Sociais, ou seja, a possibilidade de transformação das representações. Existem três tipos de transformações possíveis: as resistentes, as progressivas e as brutais. Na primeira, a teoria demonstra que novas práticas contraditórias podem surgir no sistema periférico. A segunda, descreve que práticas novas podem surgir e não necessariamente são contrárias ao núcleo central e podem integrar-se a ele gradativamente. A terceira transformação se dá quando há uma mudança direta, completa e irreversível no núcleo central, alterando a representação social (ALMEIDA, 2005).

A história é constituída por um pensamento social e uma vida cotidiana que são tecidos juntos. Dessa forma, não há como banalizar o conhecimento informal e os fenômenos que o permeiam. É na microesfera do cotidiano que se formam as vozes invisíveis e as interações locais, criando verdades fundamentais que articulam os discursos sociais. O real é formado pelo modo de pensar e modo de agir do sujeito cotidiano que influenciam diretamente os processos históricos e sociais. Portanto, é necessário considerar que o pensamento culto e o pensamento popular são faces de uma mesma moeda e que “são mutuamente constituídas” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 215).

Destacamos que a Teoria das Representações Sociais valoriza os saberes constituídos no senso comum e não os considera um erro e inclusive enaltece sua importância como algo que expressa o saber de um indivíduo e de uma sociedade. Todavia, não o considera um saber superior. É diferente da ciência, se transforma conforme os variados contextos e possui “uma lógica própria a ser entendida e considerada em termos próprios e não com referência a um padrão lógico ideal, que nega a variação dos fenômenos cognitivos concretos” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 220).

A Teoria das Representações Sociais com seu método e perspectivas é um campo para várias pesquisas e discussões. Apesar das diferentes abordagens conhecidas, elas ainda mantêm os fundamentos descritos por Serge Moscovici. A Teoria das Representações Sociais, além de teoria, é também um método e, para tanto, apresenta diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados. Da mesma forma, aceita uma variedade de metodologias de análise, adotando ou não a utilização de *softwares* (ORTIZ; TRIANI; JÚNIOR, 2021).

Perkins e Zimmerman (1995) descrevem que o tema empoderamento apesar de divulgado, ainda requer estudos mais robustos, principalmente, no que se refere à participação do cidadão na comunidade e nas associações voluntárias. Os autores afirmam que essa perspectiva necessita se ampliar para uma visão macro de planejamento até alcançar as políticas públicas e programas sociais que abordem o assunto. Dessa forma, conhecer a representação social dos docentes sobre empoderamento é uma maneira de contribuir para a formação profissional.

Freire e Shor (1986 p. 71) descrevem que o sentimento de liberdade é um “sentimento social” e que não há liberdade sem “transformação global da sociedade”, portanto, um docente empoderado e com sentimento de liberdade pode transformar o seu entorno e promover transformações pessoais e coletivas, além de participar efetivamente na transformação da educação vigente, ou seja, semear possibilidades e oportunidades.

No capítulo seguinte, relatamos nosso percurso metodológico, descrevendo os procedimentos de coleta de dados e a forma de análise deles com a abordagem mista. Descrevemos a coleta de informações pela Técnica de Associação Livre de Palavras e questões abertas, os *softwares* utilizados, a análise prototípica das evocações, a análise de similitude, a nuvem de palavras e as nossas ponderações sobre os discursos dos participantes.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*“O menino ficou longe, longo, longo tempo  
e no dia em que voltou...  
Eu quero um barco ligeiro  
que me leve pra bem longe.  
Corte meu tronco e faça seu barco...  
Viaje pra longe e seja feliz”.*  
Shel Silverstein (2017)



Desenho com lápis de cor (2022).

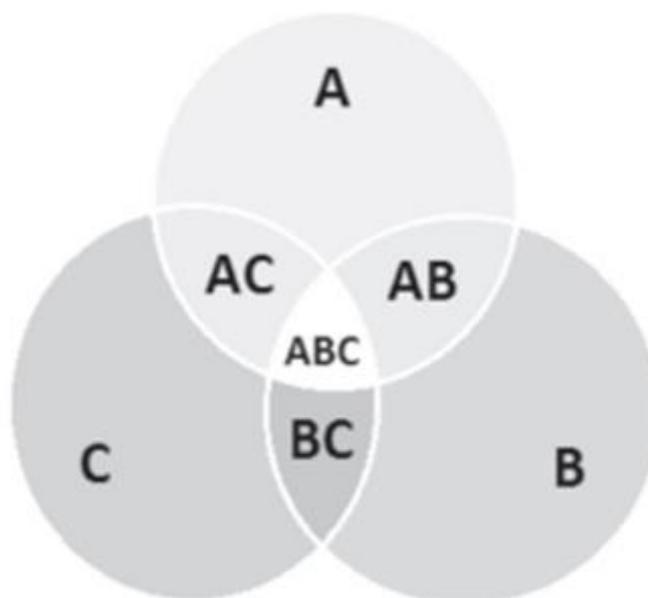
Esta pesquisa é um estudo do tipo descritivo, exploratório, transversal e com abordagem mista. A ênfase está na abordagem qualitativa que visa “obter informação de indivíduos, comunidades, contextos ou situações em profundidade, nas próprias “palavras”, “definições” ou “termos” dos indivíduos em seu contexto” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 316). Contudo, fazemos uso das possibilidades de ambas as abordagens para analisar os dados de forma mais ampla.

A abordagem mista é apropriada para verificar as representações sociais surgidas e explicar a ocorrência do núcleo central e do sistema periférico dessas representações. Segundo Sarubbi Júnior *et al.* (2013), as abordagens quantitativa e qualitativa são complementares e até indissociáveis. No decorrer dos anos, a abordagem qualitativa tem sido vista como uma “perspectiva idealista e mais subjetiva” e a abordagem quantitativa como uma “perspectiva mais realista e objetiva” (LEITE; CARMO, 2021, p. 35). Cada abordagem tem a sua particularidade metodológica. Consideramos que, ao usar as duas abordagens, teremos resultados mais completos.

A fim de mostrarmos a complementariedade das abordagens qualitativa e quantitativa apresentamos a figura 01, onde a letra A representa o objeto de estudo, a letra B, a abordagem quantitativa e a letra C, a abordagem qualitativa. As abordagens têm suas contribuições isoladas em A, B e C e, ainda, existem as contribuições conjuntas nas interseções AC, AB e BC. É importante apreciar a interseção ABC que mostra os dados interligados.

Cada vez mais as pesquisas fazem uso da tecnologia por meio de *softwares*, para agilizar a obtenção de dados numéricos, medidas ou banco de dados, o que demonstra uma maneira quantitativa de analisar. Da mesma forma, esses resultados podem ser analisados numa dimensão subjetiva, utilizando-se de sentimento e emoção, o que demonstra uma forma qualitativa de abordar os resultados (VIEIRA, 2019). Examinar dados de forma mista é aproveitar os benefícios de ambas as abordagens com intuito de ampliar o olhar da pesquisadora.

Figura 1 - Complementariedade das abordagens qualitativa e quantitativa.



Fonte: Carmo (2019)

### a) Procedimentos de Coleta de Dados

Os participantes da nossa investigação fazem parte do corpo docente da Educação Profissional de uma instituição pública de ensino. Enviamos, por e-mail institucional, a todos os docentes ( 28 pessoas), o convite para participarem da nossa pesquisa.

Fizemos também o convite por meio de *WhatsApp*, em endereço cedido pela direção, tendo em vista a solicitação de alguns participantes que optaram pela praticidade desse veículo de comunicação. Daquele número de funcionários, 25 aceitaram o nosso convite e responderam a um questionário semiestruturado.

O questionário semiestruturado contendo perguntas fechadas e abertas divididas em duas seções foi realizado no *google forms* e pode ser verificado no Apêndice A. O questionário ficou disponível para os participantes de 28 de fevereiro de 2022 a 14 de março de 2022, ou seja, quinze dias. Porém foi respondido rapidamente e a última resposta foi entregue após sete dias do envio, melhor dizendo, no dia 07 de março de 2022.

Na primeira seção, identificamos a idade, o tempo de trabalho no cargo, a participação ou não nos períodos do ensino remoto e as possíveis atividades presenciais. Além disso, perguntamos a respeito das próprias percepções e desafios sobre o trabalho desenvolvido na pandemia.

Na segunda seção, foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras com a intenção de delinear o núcleo central e o sistema periférico do tema. Para tanto, foi realizado um estímulo indutor para detecção de evocações, a expressão: “empoderamento docente”. Solicitamos então aos participantes que escrevessem as três primeiras palavras que viessem, imediatamente, à sua cabeça (em ordem de importância) ao ler a expressão indutora.

Para complementar as informações das evocações foi solicitado aos participantes que escrevessem qual palavra consideravam a mais importante e qual o motivo. Na questão seguinte, os participantes deveriam dar sinônimos às outras palavras mencionadas. E, para finalizar o questionário e contribuir no entendimento das respostas, solicitamos que os participantes tecessem comentários sobre seu trabalho no período pandêmico.

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi enviado junto com o questionário proposto para coleta de dados, também na forma *online* e utilizando o recurso do *google forms*. O questionário semiestruturado estava no drive das pesquisadoras e foi excluído tão logo as informações foram transcritas e codificadas para preservar a privacidade dos participantes. O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 52885321.4.0000.5154 e o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa foi aprovado sob número 5.080.528.

## **b) Técnica de Associação Livre de Palavras e Análise Prototípica**

A American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria) (1980, p. 11) define associação como a “relação entre ideias ou emoções através da contiguidade, continuidade ou semelhança”. Esse termo já era utilizado por Aristóteles para associação de ideias e memorização e, posteriormente, começou a ser utilizado pela psicologia (MERTEN, 1992).

Essa estratégia é conhecida e tida como importante na área da psiquiatria e da psicologia, ainda que seja uma forma simples de realizar associações. A forma de execução é solicitar a uma pessoa que responda, com uma palavra ou até desenho, o que lhe vem à cabeça, quando lê ou ouve uma palavra ou frase indutora proposta pela pesquisadora. A ligação que se faz entre a palavra respondida e o estímulo é uma analogia considerada um tipo de associação livre. Destacamos que esse procedimento considera também as experiências emocionais que podem ser ativadas

pelos estímulos associativos, possibilitando análises sobre a mente humana (MERTEN, 1992).

A técnica tem suas variações para atingir os objetivos propostos. Além da associação livre de palavras, é possível solicitar aos participantes sinônimos e antônimos ou investigar a palavra que todos responderiam ou a que ninguém responderia. São múltiplas as formas de coleta de dados e as investigações empíricas possíveis (MERTEN, 1992). Essa técnica pode ser usada nos mais variados contextos e temas, assim como nas diversas áreas do conhecimento, pois possibilita a constatação de “características singulares ou complexas de uma comunidade” (VIEIRA, 2019, p. 271).

A análise prototípica ou análise das evocações ou técnica dos quatro quadrantes foi criada por Pierre Vergès em 1992 e é muito utilizada para demonstrar dados relacionados às representações sociais, principalmente quando se detecta o núcleo central destas (WACHELKE; WOLTER; MATOS, 2016). Um método associativo livre com palavras e que “busca reduzir a dificuldade de expressão de termos ou a dispersão proveniente do discurso” (RECEPUTI, 2019, p. 58). A forma como é realizada a técnica de associação livre de palavras e a análise desses dados permite identificar os termos mais relevantes para a representação social (SÁ, 1998).

### **c) Software EVOC**

Para a abordagem estrutural utilizamos a versão gratuita do *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC) para a análise prototípica de evocações. O *software* faz o processamento dos dados utilizando-se de números, frequência, distribuição e ordem de evocações para realizar a classificação dos quadrantes (SARUBBI JÚNIOR *et al.*, 2013).

Ele utiliza o sistema operacional *Windows* e foi desenvolvido por Pierre Vergès e seus colaboradores desde 1987, no idioma francês. Como a forma de análise do EVOC é realizada por meio da média de evocações, é necessário construir um banco de dados no programa *Word* ou *Excel* e obedecer às regras de ordenação e formatação do EVOC. Nessa pesquisa recorreremos ao programa *Microsoft Office Excel* na extensão que o programa exige.

O *software* EVOC identifica, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, quais são as representações sociais que estão no núcleo central ou qual é o sistema

periférico. O EVOC cruza as frequências das evocações, ou número de vezes que a ideia aparece (parte quantitativa), com as ordens média de evocação (parte qualitativa – numeradas de 1 a 3 ou mais) das evocações, que demonstra a média simples da importância de cada evocação por cada participante para a mesma ideia. Assim constrói-se um quadro com quatro quadrantes (SANT´ANNA, 2012; ORTIZ; TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR, 2021).

A Teoria do Núcleo Central evidencia que o sistema central define um certo consenso entre os sujeitos representantes de um grupo social, demonstrando características coerentes e estáveis e o sistema periférico, já mais flexível e até possível de mudanças, demonstra a diversidade do grupo e as individualidades. Esse *software* foi realizado especificamente para analisar essas evocações com intuito de distinguir o sistema periférico do central (SANT´ANNA, 2012). No quadro 7 é possível verificar como os quadrantes são determinados.

Quadro 7 - Significado dos quadrantes no software EVOC

<b>PRIMEIRO QUADRANTE: Núcleo Central Alta frequência e baixa ordem média de evocação</b>	<b>SEGUNDO QUADRANTE: Primeira Periferia Alta frequência e alta ordem média de evocação</b>
São as evocações de maior frequência e menor ordem. Muito citadas e na primeira ordem. Identificam alta relevância para as representações sociais.	Evocações de maior frequência e maior ordem. Frequentes, mas ditas em última ordem. Demonstra representatividade. Podem compor o núcleo central um dia.
<b>TERCEIRO QUADRANTE: Zona de Contraste Baixa frequência e baixa ordem média de evocação</b>	<b>QUARTO QUADRANTE: Segunda Periferia Baixa frequência e alta ordem média de evocação</b>
Evocações de menor frequência e menor ordem. Pouco citadas e na primeira ordem. Conhecida como zona de contraste. Representam um pequeno grupo de sujeitos.	Evocações de menor frequência e maior ordem. Pouco citadas e em última ordem. Expressam particularidades dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) baseado em Sá (1998) e Ortiz; Triani e Magalhães Júnior (2021)

#### **d) Software IRaMuTeQ**

Outro *software* que utilizamos é o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). É gratuito e com fonte aberta para análise textual, em dados transcritos e/ou produzidos em diferentes contextos e formatos, o que permite quantificar as variáveis qualitativas de um *corpus*. Foi criado em 2009, na França por Pierre Ratinaud. É um *software* que auxilia a pesquisadora, mas não a substitui, uma vez que todos os dados devem ser tratados

e revisados antes e após serem aplicados ao programa. Para tanto, é fundamental um estudo prévio e aprofundado da ferramenta para reconhecer suas possibilidades e limitações (CAMARGO; JUSTO, 2022).

Nessa dissertação fizemos a análise de similitude e a nuvem de palavras, apesar dos vários tipos possíveis de análises proporcionadas pelo *software*.

A análise de similitude expõe a representação da ligação entre as palavras do *corpus* textual, “partindo-se do princípio de que os termos que são mencionados pelos sujeitos de pesquisa possuem relação entre si” (RECEPUTI, 2019, p. 59). Geralmente essa análise é muito utilizada em pesquisas que visam a interação/cognição (entendimento) social. É possível visualizar as recorrências entre as palavras, podendo-se indicar a conectividade entre as palavras/contextos orientando a identificação de uma estrutura de representação.

A nuvem de palavras é considerada uma análise muito simples em relação ao léxico, porém é observada como uma possibilidade gráfica/visual interessante no sentido de despertar *insights* na pesquisadora. Aparece como o agrupamento das palavras medindo em tamanho da fonte (tamanho da palavra), a quantidade de vezes em que a palavra aparece no *corpus*, apresentando assim a relevância pelo visual (CAMARGO; JUSTO, 2022). É um dado complementar que tem como objetivo confirmar os desafios que os docentes citaram, por meio das palavras descritas com letras menores ou maiores. Pode ser utilizada como uma confirmação daquilo que já foi verificado (ORTIZ; TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR, 2021).

De acordo com Ortiz, Triani e Magalhães Júnior (2021) a pesquisadora da Teoria das Representações Sociais é livre para escolher diversas formas de coleta e análise dos dados, seu papel mais importante estará em realizar as discussões dessas informações obtidas de maneira aprofundada, valorizando e traduzindo o senso comum sem esquecer o papel crucial do conhecimento científico e acadêmico.

### **e) Análise dos Dados**

Para além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central, contamos com o auxílio de 02 *softwares* para tratamento e exploração dos dados, trazendo a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016) para a inferência e interpretação dos dados.

A análise de conteúdo é uma das inúmeras formas de analisar os dados e pode ser utilizada em pesquisas relacionadas a Educação e a Representações Sociais. Essa perspectiva, descrita em 2016, baseada na autora Laurence Bardin, promove a análise de algo escrito ou dito por intermédio de diversas fontes e auxilia a pesquisadora a identificar significados aparentes ou não (BARDIN, 2016; GASPI; MARON; MAGALHÃES JÚNIOR, 2021).

Nesse tipo de análise, o foco não está na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). Essa análise produz deduções lógicas e justificadas considerando o contexto em que foi pronunciada ou escrita a palavra, assim como quem a emitiu e, por fim, analisando seus efeitos com intuito de verificar o significado do conteúdo de uma mensagem (BARDIN, 2016).

Deduzir algo com a tentativa de descobrir significados não é apenas supor algo aleatoriamente, mas é inferir baseado em teoria que considera o contexto histórico e social do momento em que a mensagem foi proferida. É como se a pesquisadora fosse uma espiã (utilizando as próprias palavras da autora) que tenta desvelar o que realmente está implícito, mesmo que não dito claramente. Nessa análise, é fundamental que a pesquisadora seja coerente com o que foi emitido, contudo, precisa olhar além das palavras ditas ou escritas, nesse caso, as evocações sobre empoderamento docente e seus desafios na pandemia, para perceber outros sentidos (BARDIN, 2016; GASPI; MARON; MAGALHÃES JÚNIOR, 2021).

A análise de conteúdo tem três etapas, constituídas por pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa a pesquisadora organiza o material por intermédio de várias leituras, escolha de documentos que a fundamentem e a formulação de hipóteses e possíveis indicadores. Na etapa seguinte, após a exploração dos dados e com a vivência da primeira etapa, a pesquisadora realiza as codificações e faz recortes dos textos, unindo-os em unidades de sentido e formando categorias. A terceira etapa, a inferência e a interpretação, exige da pesquisadora astúcia e conhecimento teórico para fundamentar suas inferências. Nesse momento, o olhar se expande procurando sentidos nos campos objetivo e simbólico, com intuito de abarcar todo o conteúdo observado nas comunicações analisadas (BARDIN, 2016; GASPI; MARON; MAGALHÃES JÚNIOR, 2021).

Bardin (2016) descreve que para realizar a análise de conteúdo é necessário observar diversas vezes os dados, pois, em um primeiro momento é possível identificar as categorias iniciais, conhecendo as primeiras unidades de registro. Com a revisitação dos dados é possível encontrar as categorias intermediárias que emergem das iniciais e finalmente, com o conhecimento dessas, conclui-se as categorias finais que, por meio da construção e desconstrução das categorias abre espaço para uma análise detalhada dos dados da pesquisa facilitando e fundamentando a inferência da pesquisadora.

O quadrante de Vergès, mediante a tecnologia do *software* EVOC, muitas vezes, já otimiza a categorização em unidade de sentido, mas cabe à pesquisadora observar a subjetividade de cada categoria e interpretá-la com base nos pressupostos teóricos. Segundo Gaspi, Maron e Magalhães Júnior (2021, p. 297) para desenvolver a análise de conteúdo a pesquisadora precisará de “versatilidade, olhar crítico e criativo, além de rigor e compromisso com a pesquisa”.

No próximo capítulo abordamos os resultados encontrados e, concomitantemente, realizamos as discussões pertinentes dos dados pesquisados. Também nesse tópico apresentamos um breve perfil dos participantes, a análise prototípica por meio do EVOC, a análise de similitude e a nuvem de palavras por intermédio do IRaMuTeQ e a análise qualitativa dos dados. Destacamos o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre o empoderamento docente na pandemia da COVID-19 para os participantes da pesquisa e ressaltamos as categorias e as palavras mencionadas para representar os desafios encontrados durante o exercício profissional no contexto pandêmico.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Muito tempo depois o menino voltou...  
Meus dentes são fracos demais para maçãs...  
Já não tenho idade pra me balançar...  
Estou muito cansado e já não sei subir...  
Já não quero muita coisa...  
Só um lugar sossegado, onde possa me sentar”.*  
Shel Silverstein (2017)



Desenho com lápis de cor (2022).

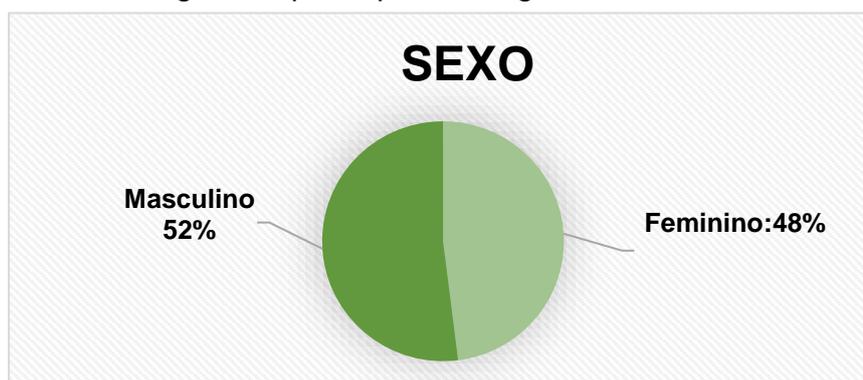
Neste capítulo trazemos os resultados dos dados elencados no questionário semiestruturado oferecido aos docentes que consentiram participar da pesquisa. Na seção 01 propusemos algumas perguntas que nos permitiram trazer informações sobre os participantes com relação ao: sexo, idade, tempo de serviço na instituição e participação nas atividades educacionais desenvolvidas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Na seção 02 aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras para verificar as representações sociais dos docentes sobre empoderamento docente e solicitamos um comentário sobre o exercício profissional no momento pandêmico.

#### **f) Perfil e Narrativas dos Participantes da Pesquisa**

A instituição, base da pesquisa, conta com um total de 28 docentes. Desse total, 25 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário. Esse número corresponde a 89,30% do número de docentes convidados.

Ao longo do tempo, o número de docentes contratados ocorreram de forma igualitária no quesito sexo, sendo 52% do sexo masculino e 48 % do sexo feminino. O gráfico 1 indica a distribuição dos docentes segundo o sexo.

Gráfico 1 - Porcentagem de participantes segundo o sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

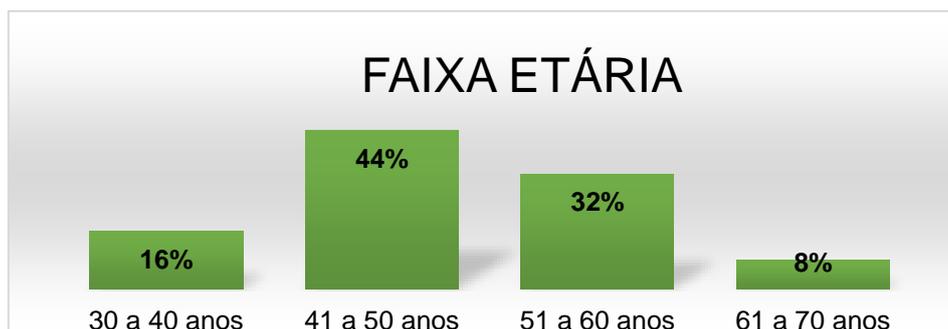
Souza (2016, p. 204) descreve que, de modo geral, as “profissões de ensino foram as primeiras, entre as ocupações intelectuais, a se abrirem às mulheres” e que, apesar do número de mulheres ser maior na área do ensino, o prestígio e a remuneração não são iguais às outras profissões. O número de docentes da Educação Profissional no Brasil em 2019 era 127.714. Desse número, 49,9% eram do sexo masculino e 50,1% eram do sexo feminino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Esses resultados são similares com os dados dessa pesquisa, contudo, em nossa investigação, o sexo masculino tem maior número com uma diferença de 04 pontos percentuais.

Não faz parte do escopo dessa pesquisa discutir sobre a diversidade sexual ou de gênero, por isso, pesquisamos apenas o sexo, mas estamos em consonância de ideias quanto à sua relevância. É por meio da educação que se dará a inclusão de assuntos como esse no currículo escolar, criando espaços para a liberdade e equidade no ambiente estudantil. Gemaque, Cavalcanti e Jesus (2021) entrevistaram professores da Educação Profissional que reconheceram a importância da abordagem e ampla discussão de tal assunto no ambiente escolar para combater o preconceito. No entanto, esses docentes destacaram que costumam ser vítimas de brincadeiras com intuito de ofensa quando revelam sua orientação sexual.

O debate sobre o assunto é fundamental para um ambiente de trabalho salutar e necessita acontecer em todas as áreas que têm o poder de decisão ou de conscientização, como a “política, movimentos sociais, ensino, pesquisa e práticas educativas, compromissadas com uma formação humana integral” no intuito de impedir “tentativas de apagamento e silenciamento das pessoas LGBTI+” (GEMAQUE; CAVALCANTI; JESUS, 2021, p. 17). No gráfico 1 constatamos uma equidade, o que possibilita a representatividade na instituição conforme o sexo. Todavia, não podemos dizer o mesmo em relação a gênero

A faixa etária está distribuída de 30 a 70 anos, sendo que 8% estão na faixa etária acima dos 60 anos e 16% estão na faixa etária entre 30 e 40 anos. O docente mais jovem tem 32 anos e o menos jovem tem 67 anos. De 41 a 50 anos verificamos 44% dos participantes e de 51 a 60 anos observamos 32%, ou seja, 76% dos docentes participantes estão na faixa etária de 41 a 60 anos. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 02.

Gráfico 2 - Distribuição percentual da faixa etária dos docentes

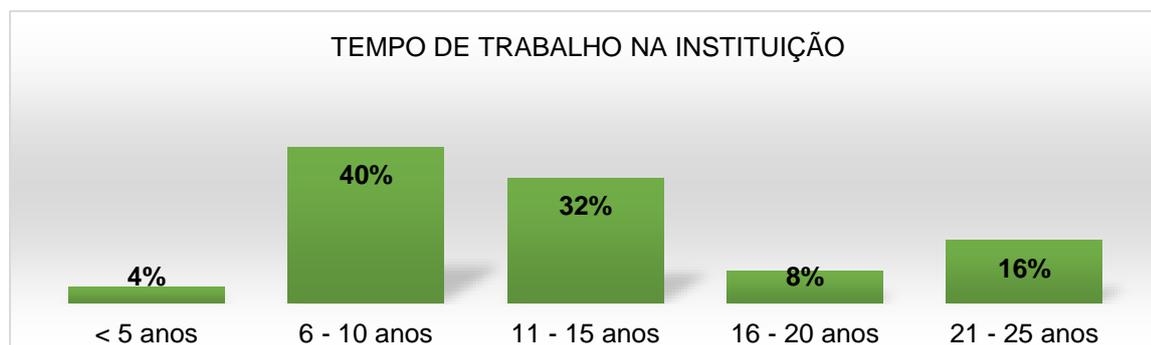


Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A distribuição do número de docentes da Educação Profissional por faixa etária no Brasil segundo o censo de 2019 é mais jovem. Do total de 127.714 professores, 1,9% estão na faixa etária de até 24 anos; 10,4% têm idade de 25 a 29 anos; 38,4% estão entre 30 e 39 anos; 27,9% estão entre 40 e 49 anos; 9,7% estão entre 50 e 54 anos; 6,5% têm idade entre 55 e 59 anos e 5,2% estão acima de 60 anos. Se somarmos a faixa etária de 30 a 49 anos, teremos 66,3% dos professores (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Em nosso estudo, o maior número de docentes está na faixa etária de 41 a 60 anos.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, Souza (2016) encontra em seu estudo, a média de 15 anos de trabalho. Em nossa pesquisa, mais da metade, 72% têm tempo de serviço entre 6 e 15 anos, sendo que 16% trabalham na instituição há mais de 20 anos. Verificamos também que 8% trabalham na instituição há 16 e 20 anos, 32% de 11 a 15 anos e 40% de 6 a 10 anos. Entre os participantes há um docente com menos de um ano de trabalho (4%). Os demais trabalham no mesmo local há mais de seis anos. Esses dados estão descritos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço na instituição



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 888) relatam que a Educação Profissional é marcada por saberes específicos em que a aprendizagem tem “ordem técnica, relacionais, corporais e intelectuais” e constata a importância da troca de experiências e do conhecimento específico com domínio de conhecimento teórico-prático. Além disso, destacam a “validação por parte dos alunos da competência profissional e do “eu profissional” do professor” (2014, p. 889). Os autores ainda apontam que os professores pesquisados enaltecem a experiência e deixam os conhecimentos pedagógicos para segundo plano, preconizando o saber-fazer.

Em março de 2020, as instituições brasileiras fecharam as portas para o ensino presencial e tiveram que parar com todas as demais atividades para realizar o distanciamento social, uma medida determinada pelas autoridades sanitárias. Em junho de 2020, a instituição aderiu ao ensino remoto e promoveu o que denominou Período Suplementar Emergencial I. Em outubro do mesmo ano, promoveu o Período Suplementar Emergencial II e no ano de 2022 retornou, gradativamente, ao calendário acadêmico regular. Esse período de mudanças na pandemia foi uma oportunidade para manter as atividades de ensino, contudo as atividades oferecidas pelos docentes e realizadas pelos discentes não eram consideradas obrigatórias.

Entre os docentes participantes da pesquisa, apenas dois não participaram desses momentos institucionais. Um profissional ainda não estava admitido na instituição no primeiro momento, porém participou dos demais. O outro profissional estava afastado antes da pandemia e não participou do Período Suplementar Emergencial I. Os demais participaram dos três momentos relatados, inclusive, de atividades teórico-práticas presenciais, quando necessário.

Ao final dessa seção do questionário, solicitamos aos participantes que comentassem como foi seu trabalho no ensino remoto e no calendário acadêmico regular. As narrativas foram codificadas com a letra P que representa o professor, um número sequencial, de 1 a 25, demonstrando o total de participantes, as letras M ou F, para identificar o sexo e, ao final, separado por barra, acrescentamos o ano de 2022 para marcar o tempo e o contexto das narrativas.

Para o início do ensino remoto, no Período Suplementar I, apontamos algumas narrativas feitas pelos docentes. Elas trazem características de pessoas empoderadas se considerarmos as dimensões da escala de Short e Rinehart (1992).

A tomada de decisão foi marcada pela transformação de um profissional capaz de multitarefas para a condução da sua profissão no momento pandêmico.

*“Foi um momento muito difícil e de muita insegurança. O principal fator foi o não conhecimento e domínio das TIC’s e a sobrecarga de papéis que a mulher acumulou nesse período (mulher profissional, mulher mãe, mulher professora dos filhos, mulher dona de casa etc.)”. (P3F/2022)*

O crescimento pessoal aconteceu devido à necessidade de aprender recursos novos, principalmente os tecnológicos e, ainda, pô-los em prática de forma rápida e aprender durante o caminho promovido pela situação de distanciamento social.

*“Foi uma possibilidade de ensino necessária para o momento”. (P1M/2022)*

*“Uma experiência inovadora, mas que abriu muitas oportunidades de aprendizagem”. (P5M/2022)*

*“Foi um período completamente novo e de grandes aprendizados ao novo modo de ensino/aprendizagem. Aprendi a utilizar novas ferramentas de tecnologia que antes não utilizava nas aulas como as ferramentas do Google (Meet, Sala de Aula, Agenda, Drive), além de grupos das turmas no WhatsApp”. (P21M/2022)*

Destacamos que a autoeficácia esteve presente nas narrativas. Na pandemia o contato pessoal foi coibido e o trabalho foi desenvolvido de forma remota. Os profissionais precisaram utilizar recursos tecnológicos ou ligações telefônicas para a comunicação entre os pares. Para tanto, cada um teve que se sentir capaz de promover aprendizagem e fazer a diferença.

*“Foi uma situação de incertezas e inseguranças que jamais imaginei vivenciar na minha atuação profissional”. (P12M/2022)*

*“Minha participação foi na organização, planejamento e na execução, condução de algumas disciplinas”. (P20F/2022)*

A autonomia foi necessária para que as atividades laborais fossem realizadas de forma remota, inclusive na tomada de decisão.

*“Foi um desafio, mas foi superado com a dedicação de todos”. (P17F/2022)*

O impacto foi desenvolvido no trabalho em equipe e na troca de experiências entre os docentes, mesmo que os resultados no processo de ensino e aprendizagem não fosse o esperado.

*“Apesar de todos os esforços conjugados (escola + professores) penso que o resultado ficou abaixo do mínimo que eu esperava”. (P6M/2022)*

Para Short e Rinehart (1992) a dimensão *status* verifica se os docentes se sentem respeitados pelos colegas e se há motivação para fortalecer o próprio conhecimento acreditando naquilo que faz. Inferimos que os docentes podem não se sentir com *status*, mas considerando a situação pandêmica, talvez, os profissionais não tenham se comunicado como antes e essa informação pode não ter sido dita.

Sobre a falta de planejamento um participante descreve que foi um *esforço perdido* (P24M/2022), mas ressaltamos que há que se considerar que foi um período atípico.

*“Foi realmente emergencial, sem planejamento”. (P19M/2022)*

Para o segundo momento do ensino remoto, o Período Suplementar Emergencial II, destacamos outras narrativas dos docentes. Nesse período notamos menos despreparo, pois, os docentes já haviam iniciado cursos de aperfeiçoamento nas Tecnologias de Informação e Comunicação. Como podemos ler nos discursos dos docentes, houve um período no ensino remoto em que se notou crescimento profissional.

*“Esse momento foi um pouco mais tranquilo que o anterior, pois já havia adquirido domínio suficiente sobre as TIC's, mas a preocupação permanecia pela gravidade que a pandemia se apresentava”. (P3F/2022)*

*“Foi um período em que fiz muitos cursos para melhorar minhas aulas remotas”. (P4F/2022)*

*“Como já tinha a experiência, procurei aperfeiçoar algumas técnicas vividas no período anterior”. (P8F/2022)*

*“Foi um momento menos conturbado, pois começamos a dominar as ferramentas para ensino remoto e nos acostumar com o distanciamento social imposto pela pandemia”. (P11F/2022)*

*“Nesta fase já me senti mais segura e aprendi muito”. (P12F/2022)*

*“Foi um período de grandes adaptações, novos conhecimentos e aprendizados”. (P16F/2022)*

*“Foi uma etapa muito importante de adequação para nós docentes e alunos, para que não perdêssemos o vínculo, e o*

*ensino não fosse negligenciado em um momento tão delicado”.*  
(P23F/2022)

Verificamos que mesmo com novos aprendizados descritos, o sentimento de que o processo de ensino e aprendizagem no formato remoto não se mostra muito eficaz permanece nas narrativas.

*“O mesmo descontentamento com os resultados alcançados”.*  
(P6M/2022)

*“Muito ruim”.* (P22M/2022)

*“Tenho considerações acerca da efetividade do processo e aprendizado”.* (P9F/2022)

A insatisfação com o momento transparece em forma de descontentamento com as decisões institucionais.

*“E as fragilidades institucionais no apoio às atividades continuaram”.* (P10M/2022)

Para o terceiro momento do ensino remoto, o retorno gradual do calendário acadêmico, houve um maior número de aulas teórico-práticas presenciais. Para tal momento, evidenciamos outras narrativas. Como podemos ler no discurso dos docentes, o retorno almejado com uma possível vida “normal”, com aulas presenciais e sem distanciamento social não acontece de forma tranquila.

*“Estou muito preocupada, pois já tivemos contaminação na sala e estamos com aluno que não tomou nenhuma dose da vacina e apresenta resistência para o cumprimento dos protocolos de biossegurança. Fica um sentimento de fracasso como professor, pois não consegui formar um profissional de saúde que “acredita” na ciência. A dificuldade que observo por parte dos alunos é a falta de dinheiro para se deslocar diariamente”.*  
(P3F/2022)

*“Vejo, ainda, com muito receio e cuidado uma possível retomada e não avalio como “bem planejado e eficiente ou seguro” a forma como as atividades presenciais têm sido tratadas”. (P9F/2022)*

*“A noção de distanciamento parece se aplicar tão somente, ao distanciamento métrico entre as carteiras e não as pessoas e seus deslocamentos. Ainda temos salas projetadas para o uso de aparelhos de ar condicionado, sem circulação de ar natural... vejo que o retorno parece ser algo relativo a ter coragem de enfrentar e não de ter consciência e cuidado para enfrentar”. (P19M/2022)*

O descontentamento com o ensino remoto e o sentimento de que foi um período perdido ainda persistem.

*“Infelizmente, no modo remoto não foi produtivo”. (P12F/2022)*

*“Preocupa-me a formação dos alunos”. (P22M/2022)*

Perkins e Zimmerman (1995) destacam que empoderar pode viabilizar desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nas pessoas, o que possibilita o engajamento de profissionais para promover o respeito mútuo em uma comunidade. Rappaport (1987) descreve que as pessoas têm controle sobre suas vidas, por meio de uma participação democrática e comunitária. Diante das narrativas dos participantes da pesquisa, verificamos que houve muito aprendizado e interação entre as pessoas, apesar do sentimento de ineficiência para o aprendizado habitual.

Berth (2020) ressalta que a união de pessoas por um objetivo comum promove uma coletividade empoderada e que o empoderamento individual e o coletivo são faces de uma mesma moeda. Valbuena Duarte, Medina Güette e Theherán Barranco (2021) deixam claro a importância de o docente se apropriar de conhecimentos específicos das disciplinas e conhecimentos pedagógicos. Florindo (2018) reforça a necessidade de reconhecer o empoderamento docente para além do significado do dicionário: obtenção de poder.

No discurso dos participantes da pesquisa ficou notório que, cada um à sua maneira, procurou uma forma de empoderar-se durante a pandemia da COVID-19.

Por esse motivo, contribuíram com a comunidade acadêmica e, indiretamente, auxiliaram no empoderamento de outras pessoas que, também, experienciaram o contexto pandêmico e as mudanças nas atividades educativas que migraram de um formato costumeiro e conhecido para algo diferente e inesperado, mesmo que inovador. As representações sociais aqui identificadas mobilizam o empoderamento ancoradas e subjetivadas em elementos que denotam reconhecimento, conhecimento, compromisso e resiliência.

### **g) Adequação das Palavras/Evocações para o tratamento dos dados no EVOC**

A seção dois do questionário destinamos à Técnica de Associação Livre de Palavras. Nessa técnica de coleta de dados optamos por solicitar três palavras aos participantes e quantos sinônimos desejassem. Solicitamos também que o docente escolhesse qual palavra ele achava mais importante no momento e, posteriormente, que apresentasse justificativas para a sua escolha.

Diante das respostas do formulário, realizamos respectivamente uma pré-análise e a exploração dos dados. Lemos atentamente todas as informações, fizemos o tratamento dos dados e optamos por iniciar pela análise prototípica com o auxílio do *software* EVOC.

Diante das 75 palavras, após leitura das justificativas e dos sinônimos, percebemos que tínhamos palavras com o mesmo sentido e significado, escritas de formas variadas. Como o EVOC conta a frequência de palavras decidimos substituir as palavras por uma única forma, respeitando a categorização semântica sem perder o contexto visualizado nas justificativas apresentadas.

Realizamos, também, uma padronização dos termos na forma. Para isso, as palavras foram escritas em letra minúscula com a primeira letra maiúscula e as deixamos no singular, conforme a forma mais apresentada pelos participantes. No quadro 8 verificamos a listagem de palavras evocadas modificadas com o código estabelecido e na ordem de evocação. Destacamos que a palavra que tem um asterisco (\*), é a palavra que o participante considerou a mais importante no momento.

Quadro 8 - Palavras evocadas modificadas

Participante	Primeira Evocação	Segunda Evocação	Terceira Evocação
P1M/2022	*Reconhecimento	Compromisso	Compromisso
P2M/2022	* Conhecimento	Compromisso	Resiliência
P3F/2022	* Resiliência	Resiliência	Resiliência
P4F/2022	Resiliência	Resiliência	* Resiliência
P5M/2022	*Reconhecimento	Compromisso	Compromisso
P6M/2022	*Reconhecimento	Desvalorização	Capacitação
P7M/2022	* Capacitação	Capacitação	Capacitação
P8F/2022	Conhecimento	Conhecimento	*Conhecimento
P9F/2022	Compromisso	Compromisso	*Reconhecimento
P10M/2022	*Irrelevante	Irrelevante	Irrelevante
P11F/2022	* Reconhecimento	Reconhecimento	Conhecimento
P12F/2022	* Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento
P13M/2022	* Autonomia	Autonomia	Reconhecimento
P14M/2022	Conhecimento	*Autonomia	Compromisso
P15M/2022	*Responsabilidade	Autonomia	Poder
P16F/2022	Conhecimento	* Conhecimento	Conhecimento
P17F/2022	Resiliência	* Resiliência	Resiliência
P18F/2022	* Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento
P19M/2022	Poder	Conhecimento	*Responsabilidade
P20F/2022	Conhecimento	Autonomia	*Responsabilidade
P21M/2022	*Poder	Conhecimento	Conhecimento
P22M/2022	Irrelevante	Irrelevante	*Irrelevante
P23F/2022	* Poder	Facilitador	Cuidado
P24M/2022	* Poder	Responsabilidade	Poder
P25F/2022	* Capacitação	Conhecimento	Reconhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esse tratamento foi necessário para deixar o banco de dados mais robusto e evitar erros computacionais no programa utilizado. Posteriormente, explicaremos o que uma evocação significa para esse grupo selecionado de docentes. A listagem de palavras evocadas está no Apêndice B e a listagem de palavras modificadas, como descrito no quadro 8, está no Apêndice C.

Registramos um resumo dos sentidos das palavras evocadas e posteriormente modificadas por nós. A palavra “autonomia” foi citada também com sentido de liberdade e a justificativa do participante foi que o docente necessita de liberdade para executar atividades de seu interesse e não somente atividades inerentes ao cargo. O sentido para “autonomia” foi também de soberania docente, de poder e obrigação para responder pelas ações executadas, complementando que o detentor do poder deve ter *responsabilidade, coerência, justiça e sensatez*. Essas informações estão no quadro 9.

Quadro 9 - Sentidos para a evocação autonomia

AUTONOMIA	<i>Liberdade* e autonomia</i>	<i>O docente deveria ter mais liberdade para executar os projetos de seu interesse (P13M/2022).</i>
	<i>Autonomia</i>	<i>O docente é o soberano na sala de aula na condução da turma para busca do conhecimento (P14M/2022). Entendo que todo tipo de poder exige responsabilidade, coerência, justiça e sensatez. Obrigação de responder pelas ações próprias (P15M/2022).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A palavra “capacitação” foi citada com sentido de “aperfeiçoamento”, “aprimoramento” e “formação”. Para justificar os termos “aperfeiçoamento”, “aprimoramento” e “capacitação” os sujeitos da pesquisa entenderam que essas palavras são necessárias para a capacitação do profissional ficar *mais ampla e refinada*. Um sujeito destacou que a “capacitação” é  *muito importante para o empoderamento docente* e outro justificou que a “formação”, quando reconhecida pelos *poderes públicos, família e alunos* pode melhorar o *processo de ensino e aprendizagem*. Essas informações estão no quadro 10.

Quadro 10 - Sentidos para a evocação capacitação

CAPACITAÇÃO	<i>Aperfeiçoamento, aprimoramento e capacitação</i>	<i>Por tornar a capacidade profissional mais ampla e refinada (P7M/2022).</i>
	<i>Capacitação</i>	<i>porque a formação profissional é muito importante para o empoderamento docente (P25 F/2022)</i>
	<i>Formação</i>	<i>entendo que havendo reconhecimento pelos poderes públicos, família e alunos todo processo ensino aprendizagem seria melhor (P6M/2022).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A palavra “cuidado” foi citada uma vez e não foi modificada porque não encontramos um sinônimo pertinente conforme a justificativa dada pelo participante e teve um contexto de hierarquia, de poder que, na visão do participante, é dado *por natureza* ao professor. A justificativa do participante está no quadro 11.

Quadro 11 - Sentido para a evocação cuidado

CUIDADO	<i>Cuidado</i>	<i>Porque acho que o papel do professor é, por natureza, “poderoso”, não precisando ser empoderado por algo ou alguém. É inerente à sua função, sua posição, independentemente do tipo de relacionamento que haja entre ele e seus alunos (se são mais próximos, com relacionamento dinâmico; ou se são mais distantes, com relacionamento apenas técnico). A hierarquia (ou poder) existe, é inerente à atividade docente. Não vejo como o docente poderia se empoderar mais, ele já o é, por natureza (P23F/2022)</i>
---------	----------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

“Desvalorização” foi citada uma vez e não foi modificada por nós. O sentido dado na justificativa pelo participante foi o mesmo para “autonomia”. O participante acredita que não há reconhecimento do seu trabalho e que se isso acontecesse o *processo de ensino e aprendizagem seria melhor*, a expressão usada é *entendo que havendo* o que denota não existir. Essa informação está no quadro 12.

Quadro 12 - Sentido para a evocação desvalorização

<b>DESVALORIZAÇÃO</b>	<i>Desvalorização</i>	<i>entendo que havendo reconhecimento pelos poderes públicos, família e alunos todo processo ensino aprendizagem seria melhor (P6).</i>
-----------------------	-----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A palavra “facilitador” foi citada uma vez e não foi modificada. A justificativa para essa evocação foi a mesma para a palavra “cuidado” e está reforçada pela hierarquia e no poder dado *por natureza* ao professor. A justificativa do participante está no quadro 13.

Quadro 13 - Sentido para a evocação facilitador.

<b>FACILITADOR</b>	<i>Facilitador</i>	<i>Porque acho que o papel do professor é, por natureza, “poderoso”, não precisando ser empoderado por algo ou alguém. É inerente à sua função, sua posição, independentemente do tipo de relacionamento que haja entre ele e seus alunos (se são mais próximos, com relacionamento dinâmico; ou se são mais distantes, com relacionamento apenas técnico). A hierarquia (ou poder) existe, é inerente à atividade docente. Não vejo como o docente poderia se empoderar mais, ele já o é, por natureza. (P23F/2022)</i>
--------------------	--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As demais palavras citadas compõem o quadrante de Vergès, são elas: “conhecimento”, “reconhecimento”, “compromisso”, “resiliência”, “poder” e “irrelevante”. Citamos as palavras em ordem alfabética.

A palavra “conhecimento” foi citada dessa forma e com outras palavras que acreditamos que tenham a mesma conotação e, por isso, foi modificada considerando as justificativas dos participantes. As palavras evocadas “autossuficientes”, “conscientização”, “aluno”, “aprendizado”, “autoconhecimento”, “transformação”, “autodomínio”, “autoconfiança”, “ciência”, “conscientização”, “domínio”, “segurança”, “experiência”, “ferramentas de ensino”, “recursos digitais” e “eficácia didática” foram modificadas para “conhecimento”.

Os participantes consideram que a *formação profissional é muito importante*, pois o *conhecimento gera domínio, confiança e segurança*. Acreditam também que o *aprendizado é constante*, que se aprende com o aluno, na necessidade de ultrapassar

as barreiras das fragilidades. Reforçam a necessidade da *emancipação, competência, responsabilidade* e da necessidade de todos educarem. Contudo, para o sentido de “autossuficiente” o docente acredita que conduz os alunos e que o professor é soberano na sala de aula. Para “autoconhecimento” e “transformação”, descrevem que o docente e a educação têm o *poder de transformar a vida e o futuro dos discentes*. Essas informações estão no quadro 14.

Quadro 14 - Sentido para a evocação conhecimento

CONHECIMENTO	Autossuficiente	O docente é o soberano na sala de aula na condução da turma para busca do conhecimento (P14M/2022).
	Conscientização	O empoderamento me traz ideia de ter poder, ter autoridade, de superioridade; enquanto a palavra Responsabilidade, me traz a ideia de que temos obrigação de nos esforçarmos para fazer o que nos cabe, para minimizar os riscos e ensinar, dando informação e exemplos. Conscientização: o docente informa, instrui; mas todos (do diretor ao zelador), educam, com suas ações e exemplos (P19M/2022).  é o que empodera, impulsiona o sujeito em suas escolhas e ações (P11F/2022).
	Aluno, aprendizado, conhecimento	Porque estamos em constante aprendizado. A cada dia o aluno nos ensina algo novo e nós aprendemos algo novo para ensiná-lo (P16F/2022)
	Autoconhecimento, transformação	Docente e a educação têm o poder de transformar a vida e o futuro dos discentes.
	Autodomínio, Conhecimento*, autoconfiança	Porque confiar em si significa acreditar nas próprias habilidades e, com isso, ultrapassar a barreira das fragilidades, mesmo tendo-as (P21M/2022)
	Ciência*	Pela necessidade imparcial, laica e respeitosa ao momento histórico de cada experiência docente (P2M/2022)
	Conhecimento	A atuação do docente exige além de competência, conhecimento; muita responsabilidade. Empoderar significa também emancipação e isso requer muita responsabilidade. Estamos à frente (e ao lado) dos nossos alunos, estamos conduzindo-os para caminhos melhores e para maiores desafios. Então penso que isso exige muita responsabilidade (P20F/2022).
	Domínio, segurança, conhecimento	Porque conhecimento gera domínio, confiança e segurança (P8F/2022)
	Experiência	a formação profissional é muito importante para o empoderamento docente (P25)
	Ferramentas de ensino, recursos digitais, eficácia didática	A eficácia didática, na minha concepção, indica que o docente atingiu o objetivo principal da sua função como educador, seja utilizando qualquer das ferramentas de ensino disponíveis ou metodologias aplicáveis (P18F/2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os sinônimos descritos pelos participantes da pesquisa sobre conhecimento foram muito próximos do significado expresso no dicionário. Nas narrativas ficou claro que para conhecer é necessário entender sobre algo. Freire e Shor (1986) destacam que há um ciclo do conhecimento, onde há dois momentos: um que é destinado a

“produzir um conhecimento” novo e o outro é um momento para “conhecer” propriamente dito o conhecimento. Os autores descrevem sobre a necessidade de “conhecer o conhecimento” sem a postura de transferência de saber. Em ambos os momentos citados por eles enfatizam a primordialidade de o professor demonstrar “ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento, inquietação, incertezas” durante seu exercício profissional para, a todo momento, ser um “aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos” (p. 13).

Freire e Shor (1986, p. 11) ainda acrescentam que o conhecimento não pode ser ofertado como um “cadáver de informação”, é necessário que se estabeleça uma “conexão com a realidade”. Sabemos que no período da pandemia esse conhecimento foi colocado a prova, tanto para um conhecimento que necessitava ser produzido como para um conhecimento que precisava ser conhecido. Nesse percurso de entendimento da sala de aula no período remoto tivemos desafios e insegurança sobre o resultado do que estava sendo produzido.

A palavra “compromisso” também foi citada nas palavras “engajado”, “dedicação”, “trabalho”, “presença” e “ativa”. A palavra “engajado” foi associada ao contexto de docente *soberano* na *condução* dos alunos, “dedicação” apareceu como docentes que *não medem esforços e valorizam o local de trabalho*, as palavras “presença” e “ativa” com o contexto de *expressão* e compromisso com a necessidade *no momento histórico* e a continuação do *ensino*. Essas informações estão no quadro 15.

Quadro 15 - Sentido da evocação compromisso

<b>COMPROMISSO</b>	<i>Engajado</i>	<i>O docente é o soberano na sala de aula na condução da turma para busca do conhecimento (P14M/2022).</i>
	<i>Compromisso</i>	<i>Pela necessidade imparcial, laica e respeitosa ao momento histórico de cada experiência docente (P2M/2022).</i>
	<i>Dedicação, compromisso</i>	<i>Os docentes não mediram esforços durante a fase isolamento social, para que o ensino pudesse continuar de alguma maneira sendo repassado aos discentes. Assim o reconhecimento aos docentes é o mais importante para mim (P1M/2022).</i>
	<i>Dedicação, trabalho</i>	<i>acredito que a valorização do local de trabalho e do trabalho em si leva ao empoderamento (P5M/2022)</i>
	<i>Presença, ativa</i>	<i>a mais importante: expressão (P9F/2022).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Compromisso é um substantivo oriundo do latim que significa acordo realizado entre uma ou várias partes, dever assumido com, pode ser também pacto, aliança política, entre outros (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022). Corroborando

com as narrativas os docentes não mediram esforços durante a fase isolamento social, para que o ensino pudesse continuar de alguma maneira sendo repassado aos discentes (P1M/2022) e pela necessidade imparcial, laica e respeitosa ao momento histórico de cada experiência docente (P2M/2022) Fior e Martins (2020) descrevem sobre a contribuição da docência universitária no contexto do ensino remoto, reforçando que ficou claro para os discentes, a existência do compromisso dos docentes com a formação deles.

Segundo o estudo de Fior e Martins (2020) ficou notório nas narrativas dos discentes que o compromisso dos docentes com a formação no ensino superior foi muito importante, sendo demonstrado por meio do resgate, no retorno presencial, de conteúdos e práticas que não ficaram claras no ensino remoto e, também de certas adequações pedagógicas, o que contribuiu para uma percepção positiva da formação do discente. Essa atitude demonstrou “um compromisso político do docente com a formação superior” (FIOR; MARTINS, 2020, p. 13).

A pandemia da COVID-19 propiciou o ensino remoto devido à necessidade de distanciamento social e essa atitude, de certa forma, promoveu o compromisso social de docentes e discentes. Costa de Almeida *et al.* realizaram um estudo sobre o impacto do desenvolvimento de um folder educativo sobre diabetes, divulgado nas redes sociais a partir da parceria entre docentes e discentes. Os autores acreditam que a promoção dessa estratégia promoveu a reflexão sobre o compromisso social, assim como, retomou “comportamentos, atitudes, valores e crenças, pautados no bem-estar da população”, além de enfatizar o “compromisso social na ética profissional” (COSTA DE ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 5994).

Cunha (2018, p. 14) realizou um estudo sobre a resiliência e o compromisso na profissão docente. Embasada em outros autores ela verifica, nas narrativas dos docentes, a presença forte de compromisso no exercício profissional dos professores que reforçam uma condição de bem estar. A autora, então, utilizando as dimensões do compromisso identificou o compromisso como paixão, visto pelos participantes como “vocação” e “satisfação em ensinar”; compromisso com a inversão de seu tempo verificado na “disponibilidade de partilhar saberes com os estudantes”.

A dimensão do compromisso, também tem, uma conotação de preocupação pelo bem estar e pelo rendimento dos estudantes e Cunha (2018, p. 15) interpreta como “seriedade e a exigência coexistem com a alegria e a curiosidade” nas narrativas de seus participantes. O saber profissional foi identificado nas narrativas como

“conhecimento que está em constante reelaboração e recontextualização” e quando os participantes relatam suas “trajetórias de desenvolvimento profissional”.

Cunha (2018, p. 16) finaliza seu estudo com a dimensão do compromisso como participação na comunidade acadêmica onde o professor que “é um artífice das políticas institucionais, assumindo funções de gestão acadêmica” e a dimensão do compromisso como distribuição social do conhecimento quando identifica nas narrativas a importância da participação em atividades extensionistas “como desencadeadoras de aprendizagens e/ou como expressão de um compromisso político da universidade”.

A palavra “irrelevante” surgiu no contexto de que há coisas mais importantes que empoderamento docente. Essa informação está no quadro 16.

#### Quadro 16 - Sentido para a evocação irrelevante

<b>IRRELEVANTE</b>	<i>O termo empoderamento está em voga, mas não me diz nada. Me parece como discursar sobre cidadania antes de entrevistar uma senhora preocupada em como colocar um pouco de comida no próprio prato (P10M/2022).</i>
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Irrelevante tem significado de insignificante, sem importância, desprovido de valor, desimportante e até desprezível (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022). Segundo Freire e Shor (1986) a educação precisa ser libertadora e o professor tem um papel de diálogo crítico com o aluno com intuito de construção mútua de conhecimento e não somente de transferência de conhecimento. Dessa forma, para esses autores o docente tem papel relevante. Os participantes dessa pesquisa, em sua justificativa para a evocação irrelevante, retratam que é prioridade estudar a fome (*uma senhora preocupada em como colocar um pouco de comida no próprio prato - P10M/2022*) do que estudar sobre empoderamento docente. Naquele momento o participante não quis refletir sobre esse tema.

A palavra “poder” apareceu tanto literalmente como sob outras formas tais como: “arrogância”, “abuso”, “autoeficácia”, “eficiência”, “responsabilidade” e “redundante”. Para “arrogância” o participante justifica que a palavra empoderamento *lhe traz a ideia de ter poder, ter autoridade, de superioridade*, a palavra “abuso” surgiu como algo inerente ao poder. As três palavras “autoeficácia”, “eficiência” e “responsabilidade” surgiram no contexto de que o professor é capaz de *mudar os rumos do aprendizado tradicional*. A questão da “redundância” apareceu como se o professor fosse *por natureza poderoso* e a evocação “poder” no sentido de que o

docente pode *transformar a vida e o futuro dos discentes*. Essas informações estão no quadro 17.

Quadro 17 - Sentido para a evocação poder

<b>PODER</b>	<i>Arrogância</i>	<i>O empoderamento me traz ideia de ter poder, ter autoridade, de superioridade (P19M/2022).</i>
	<i>Abuso</i>	<i>Entendo que todo tipo de poder exige responsabilidade, coerência, justiça e sensatez. Obrigação de responder pelas ações próprias (P15).</i>
	<i>Autoeficácia*, eficiência, responsabilidade</i>	<i>Considero que o docente tem o poder de mudar os rumos do aprendizado tradicional (P24M/2022)</i>
	<i>Poder</i>	<i>Docente e a educação têm o poder de transformar a vida e o futuro dos discentes (P21M/2022).</i>
	<i>Redundante*</i>	<i>A hierarquia (ou poder) existe, é inerente à atividade docente. Não vejo como o docente poderia se empoderar mais, ele já o é, por natureza (P23 F/2022)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O poder aqui citado está muito próximo da educação bancária e bem distante da educação libertária, termos estudados por Freire (1979). O autor refletiu sobre a importância da conscientização, que para ele é um “ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” e “uma relação consciência – mundo” (p. 7). Nessa teoria e prática da libertação Freire (1979) cria uma forma de alfabetizar pessoas de maneira rápida e eficaz e comprova o quanto é importante uma relação não hierárquica entre professor e aluno, uma ideia contrária ao que as narrativas dos participantes propõem. Há um pequeno grupo de participantes, nessa pesquisa, que acreditam na autoridade, na superioridade e na hierarquia dentro do processo de ensino e aprendizagem, inclusive descrevendo que empoderamento é *inerente à atividade docente (P23F/2022)*. Esse ponto de vista não vai ao encontro do que a maioria pensa sobre empoderamento docente.

“Reconhecimento” apareceu também nas palavras “expressão” e “valorização” com o sentido de que é necessário o “reconhecimento” para o empoderamento do sujeito e que o aprendizado melhora o processo de ensino e aprendizagem. Essas informações estão no quadro 18.

Quadro 18 - Sentidos da evocação reconhecimento.

<b>RECONHECIMENTO</b>	<i>Expressão*</i>	<i>uma expressão (P9F/2022)</i>
	<i>Reconhecimento</i>	<i>O docente deveria ter mais liberdade para executar os projetos de seu interesse (P13 M/2022).  Assim o reconhecimento aos docentes é o mais importante para mim (P1M/2022).  entendo que havendo reconhecimento pelos poderes públicos, família e alunos todo processo ensino aprendizagem seria melhor (P6M/2022).</i>
	<i>Reconhecimento*, valorização</i>	<i>Acredito que a valorização profissional, social, pessoal é o que empodera, impulsiona o sujeito em suas escolhas e ações (P11F/2022).</i>
	<i>Valorização</i>	<i>porque a formação profissional é muito importante para o empoderamento docente (P25F/2022).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Reconhecimento é o ato ou efeito de admitir como verdadeiro, distinguir caracteres, reconhecer falta, culpa ou benefício, tudo no sentido de certificar, conferir, confirmar ou verificar (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022). Mas nas narrativas aqui descritas apareceu uma conotação de valorização com o significado de valor e de reconhecer o mérito, dons, qualidades (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022) como pode ser constatado na narrativa *acredito que a valorização profissional, social, pessoal é o que empodera, impulsiona o sujeito em suas escolhas e ações (P11F/2022)*.

Marques *et al.* (2020) realizaram um estudo sobre a necessidade de se discutir a profissionalidade docente com intuito de buscar o reconhecimento desse profissional de tal forma que ele deixe de aparecer no imaginário social como um profissional que não trabalha, pois, segundo os autores ensinar não é trabalho e, por isso, não é reconhecido ou valorizado nos âmbitos trabalhista e social. Os autores concebem profissionalidade docente como “prática consciente do fazer pedagógico” (p. 97709) e compreendem que esse é o caminho para que a profissão tenha reconhecimento social da sua importância.

Freire e Shor (1986) já descreveram que na docência um conhecimento é mais valorizado que o outro e reforçam que alguns conhecimentos só são reconhecidos se assumirem uma forma tradicional de ensino e de interesse de alguns. Relataram também que conhecimentos produzidos em universidades têm mais valor que conhecimentos oriundos de outros locais ou mesmo fora da universidade. Os autores ainda afirmaram, naquela época, o que está sendo retratado por Marcus *et al.* no ano de 2020, ou seja, que os estudantes não reconhecem os professores da mesma forma. Por exemplo, segundo Freire e Shor(1986, p. 15) eles não acreditam num

“professor libertador que não lhe empurre o conhecimento goela abaixo”. Isso acontece porque não há profissionalidade.

A “resiliência” aparece com os sentidos de “flexibilidade”, “coletivo”, “mudança”, “coragem”, “determinação”, “força” e “poder”. Nas justificativas dessas evocações ficou notório a necessidade de resistência para *suportar as dificuldades* e da importância do *trabalho coletivo*. Essas justificativas estão no quadro 19.

Quadro 19 - Sentidos da evocação resiliência

<b>RESILIÊNCIA</b>	<i>Flexibilidade. Coletivo. mudança</i>	<i>Foi o trabalho coletivo com outras docentes que proporcionou novos projetos (P4F/2022).</i>
	<i>Coragem</i>	<i>É preciso muita resistência para suportar as dificuldades, frustrações e se manter presente com o passar do tempo (P3F/2022).</i>
	<i>Determinação*, força, poder</i>	<i>Com determinação, existe foco e objetivos, é o que precisamos para seguir em frente (P17F/2022)</i>
	<i>Resiliência</i>	<i>Pela necessidade imparcial, laica e respeitosa ao momento histórico de cada experiência docente (P2M/2022)</i>  <i>É preciso muita resistência para suportar as dificuldades (P3F/2022)</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No senso comum resiliência é vista como a capacidade de superar as dificuldades da vida e no dicionário como a capacidade de se recuperar de uma situação adversa ou de se adaptar às intempéries (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2022). De acordo com Day (2012) a resiliência deveria ser mais desenvolvida entre os professores e fortalecida entre os gestores envolvidos com o sistema educacional.

Tenorio-Vilchez e Sucari (2021, p. 187) realizaram um estudo a respeito de conceitos existentes sobre o termo resiliência e concluíram que resiliência é a “capacidade, o processo e a habilidade que englobam a dimensão emocional, motivacional e social do professor” e, para tanto, descrevem que as estratégias necessárias para melhorar essa característica estão diretamente ligadas ao lado psicológico, pedagógico e linguístico-sociológico de um indivíduo.

Segundo Avila-Valdiviezo, Carbonell-García e Salas-Sánchez (2021) a pandemia da COVID-19 trouxe problemas no desempenho profissional dos professores porque esses exerceram seu papel na sua própria residência, mesclando atividades laborais e pessoais. O trabalho realizado na convivência com familiares expôs emoções negativas, o que poderia ser um ponto dificultador para o desempenho docente contudo, as autoras trazem que o comportamento resiliente desses professores afetou positivamente o desempenho docente e ressaltam ainda

que a resiliência promoveu um fator protetivo para gatilhos de estresse, ansiedade e depressão.

Os docentes que possuem resiliência podem enfrentar a realidade problemática ocasionada pela pandemia sem fugir dela, encarando-a e superando-a com uma postura positiva e satisfatória considerando que ainda haverá melhores oportunidades. Esses docentes podem fortalecer laços emocionais consigo e com o trabalho, estabelecendo vínculos favoráveis. Um ponto que as autoras consideram importante é que o currículo deve ser adaptado para uma concepção que valorize o estado emocional e o conhecimento tecnológico a fim de evitar situações perigosas para a saúde mental do professor (AVILA-VALDIVIEZO, CARBONELL-GARCÍA; SALAS-SÁNCHEZ, 2021).

É pertinente ponderar que a diversidade de sinônimos para cada termo e o incômodo de entrevistas *online*, sem a oportunidade de esclarecimentos, dificulta o perfeito entendimento de cada evocação, do uso dos sinônimos e mesmo das justificativas. Não pretendemos esgotar as discussões sobre esses termos, apenas destacar pontos significativos em que o participante se expressou e, sob nossa ótica, com o olhar de quem está de fora do contexto, explorar esses dados.

#### **h) Análise Prototípica das Evocações**

O EVOC apresenta vários subprogramas que auxiliam na análise dos dados. Com a assistência do LEXIQUE e RANGMOT geramos um arquivo que trouxe a relação de sujeitos, os termos evocados e os diferentes termos apresentados. Esse arquivo foi salvo no Word e está no Apêndice D. No quadro 20 verificamos que de 25 participantes e 75 evocações, 12 palavras foram diferentes.

Quadro 20 - Número de participantes e evocações.

Total de participantes	Total de Evocações	Evocações Diferentes
25	75	12

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos dados do EVOC.

A média geral de classificação determinada pelo EVOC foi de 2.00 e com os dados oferecidos pelo EVOC, calculamos a frequência mínima dividindo o total de palavras evocadas, que foram 75, pelo número de palavras diferentes, que foram 12. Essa divisão é a frequência mínima, ou seja, 6,25. Nós arredondamos para 6.

A tabela 01 demonstra a distribuição das frequências das evocações conforme o *software* EVOC.

Tabela 1 - Distribuição de frequência das evocações segundo o EVOC

<b>Freq.</b>	<b>nb. Mots</b>	<b>Cumul evocations et cumul inverse</b>			
1	3	3	4.0 %	75	100.0 %
4	1	7	9.3 %	72	96.0 %
5	2	17	22.7 %	68	90.7 %
6	2	29	38.7 %	58	77.3 %
8	2	45	60.0 %	46	61.3 %
10	1	55	73.3 %	30	40.0 %
20	1	75	100.0 %	20	26.7 %

Fonte: Dados do EVOC (2022)

Calculamos a frequência intermediária somando os números da primeira coluna da tabela 1, a partir do corte da frequência mínima (6), ou seja, somamos 6+8+10+20. O resultado foi 44. Somamos os números da segunda coluna da tabela 01 a partir do mesmo corte, ou seja, 2+2+1+1. O resultado foi 6. A frequência intermediária é a divisão de ambas as somas, ou seja, 44 dividido por 6 e o resultado foi 7,3, que arredondamos para 7. A figura 2 mostra o resultado das frequências mínima e intermediária.

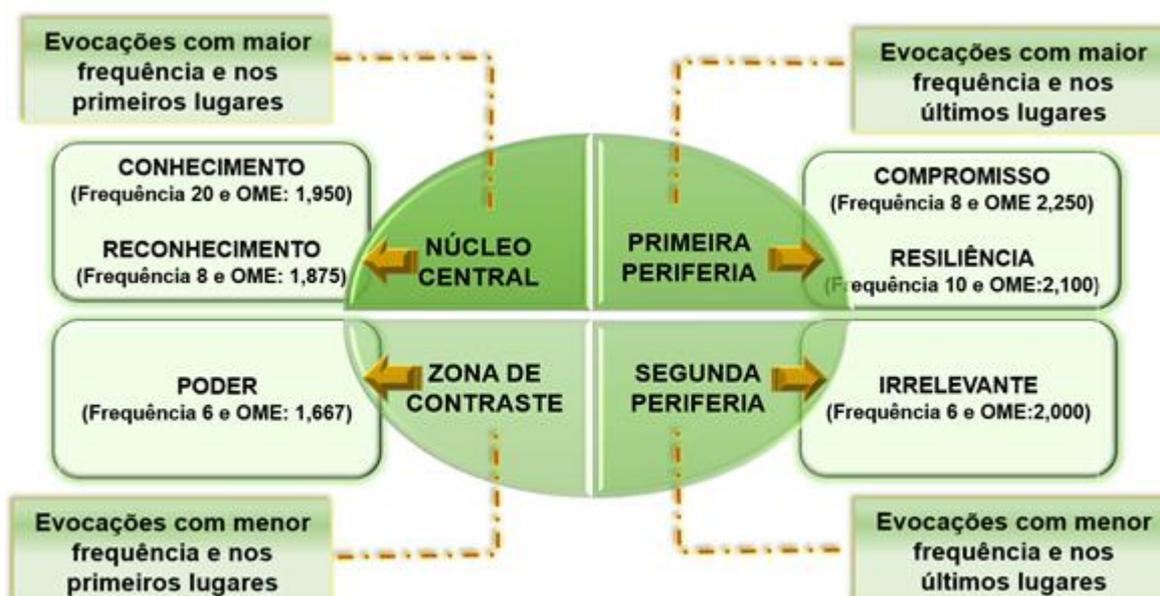
Figura 2 - Resultado da frequência mínima e intermediária.



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir de um corte da frequência mínima, o programa EVOC exclui as evocações de frequências baixas e, portanto, detecta as evocações coletivas. Com ambas as frequências citadas acima o EVOC gera automaticamente o quadrante de Vergès que pode ser verificado na figura 3.

Figura 3 - Dados adaptados do quadrante de Vergès (1992) do EVOC.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O núcleo central, no quadrante de Vergès, é composto por palavras que tiveram frequência igual ou superior a 7. A palavra “conhecimento” foi evocada 20 vezes com ordem média de evocação de 1,950 e a palavra “reconhecimento” foi evocada 8 vezes com ordem média de evocação de 1,875. Esses termos refletem a homogeneidade do grupo demonstrando ser um senso comum dentre os participantes e, por esse motivo, são considerados estáveis.

Na primeira periferia, a palavra “compromisso” foi evocada 8 vezes com ordem média de evocação de 2,250 e a palavra “resiliência” foi evocada 10 vezes, com ordem média de evocação de 2,100. Nesse quadrante as evocações têm frequência alta, maior que a média, mas não foram evocadas em primeira ordem e não são consideradas as mais importantes pelos sujeitos. Contudo, têm grandes possibilidades de migrarem para o núcleo central com o passar do tempo, pois denotam proximidade ou até complementariedade de sentido em relação às evocações citadas no núcleo central.

Na zona de contraste, também conhecida como terceira periferia, verificamos que a palavra “poder” foi evocada 6 vezes com ordem média de evocação de 1,667. Esse quadrante é identificado por possuir frequência baixa, porém, importante para um grupo de pessoas, ou subgrupo que contrasta com o núcleo central, pois obteve ordem alta. É uma evocação a se refletir a respeito, pois pode migrar de local um dia,

inclusive, em possíveis cursos de formação de professores é importante discutir sobre o motivo de o empoderamento docente ter conotação de poder para esse grupo.

Na segunda periferia verifica-se uma total divergência e distanciamento com as evocações encontradas no núcleo central, na primeira e quarta periferia. Nesse item está a palavra “irrelevante” aquela que foi evocada 6 vezes com ordem média de evocação de 2,000. Nesse quadrante são evocadas palavras com menor frequência e em último lugar, o que denota desinformação sobre o tema indutor ou desinteresse pelo assunto. Da mesma forma, em prováveis cursos de formação de professores é essencial que esse termo seja discutido e compreendido pelos sujeitos que apoiam essa evocação.

Isto posto verificamos, pela análise prototípica, que o núcleo central da representação social dos participantes sobre empoderamento docente é “conhecimento” e “reconhecimento”. Há pessoas que evocaram para empoderamento docente as palavras “compromisso” e “resiliência” e essas, estando posicionadas na primeira periferia, denotam relevância para os participantes e protegem ou ajudam a manter a representação do núcleo central, pois, as quatro palavras se complementam.

Esses dados convergem para o conceito de empoderamento docente de que o bem comum se une ao bem individual e ao meio político e social, conceito esse definido por Perkins e Zimmerman (1995, p. 570) e adotado nessa investigação.

Ao contrário, há opiniões que contrastam com o conceito citado acima, pois acreditam que o empoderamento docente pode ser representado pela palavra “poder”. A palavra poder por si só, não significa empoderamento como já descrito por Berth (2020) e Paulo Freire e Shor (1986) e, muito menos, contempla as dimensões da escala de empoderamento docente feita por Short e Rinehart (1992). Dentre as dimensões descritas pelos autores, a dimensão do *status* poderia se aproximar de “poder”, mas para esses, *status* significa que o docente se sente respeitado e com apoio dos colegas, apresenta motivação para fortalecer seu conhecimento e acredita ser bom no que faz.

Da mesma maneira, temos o termo “irrelevante” citado para empoderamento docente, porém, por estar posicionado no quadrante de Vergès na segunda periferia, o risco desse termo chegar ao núcleo central é mínimo. Esse termo foi pouco citado e em último lugar, o que denota ainda um conceito de docência baseado na educação bancária citada por Paulo Freire (1996) ou mesmo um desconhecimento ou desinteresse pelo assunto. Mesmo assim, é motivo para nossa consideração.

### **i) Adequação do *Corpus* Textual para Tratamento dos Dados no IRaMuTeQ**

A última parte do questionário semiestruturado constou de um espaço para os participantes da pesquisa se expressarem quanto ao momento pandêmico. Nessa parte do formulário foi solicitado: “comente sobre o seu trabalho nesse período de pandemia”. Os comentários descritos foram tratados com o IRaMuTeQ para posterior análise qualitativa.

O tratamento dos dados e limpeza do *corpus* textual é uma parte importante para a análise do IRaMuTeQ. Esse tratamento requer diversas leituras, exploração dos dados e conhecimento sobre o significado das palavras ou frases escritas pelos participantes da pesquisa. Nesse momento de exploração dos dados nos debruçamos sobre o *corpus* textual e realizamos uma pré-análise e já refletimos sobre os resultados o que nos direciona para as inferências e interpretações, fases de uma análise qualitativa.

Seguimos os passos do tutorial do IRaMuTeQ (CAMARGO; JUSTO, 2022) para a construção do *corpus* textual e para os comandos na hora da análise de similitude e da nuvem de palavras. Para tanto, num primeiro momento uniformizamos as palavras conforme quadro 21.

Quadro 21 - Modificações realizadas para uniformizar palavras

PALAVRA	MODIFICAÇÃO	PALAVRA	MODIFICAÇÃO
Alunos	Discente	Momento	Período
Aprender	Aprendizado	Pandemia	Momento pandêmico
Aulas práticas	Práticas presenciais	Presencialidade	Presencial
Aulas virtuais	Aulas <i>online</i>	Professor	Docente
Desafiador	Desafio	PSE I	Ensino remoto
Ensino presencial	Atividades presenciais	PSE II	Ensino remoto
Forma remota	Ensino remoto	Remotamente	Ensino remoto
Formas de ensinar	Formas de ensino	Remoto	Ensino remoto

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Retiramos todos os caracteres que pudessem prejudicar a análise, tais como: aspas, apóstrofo, hífen, cifrão, percentagem, reticências, entre outros, assim como unimos com o underline ( \_ ) as palavras importantes que precisavam ser analisadas juntas. Dessa forma, fizemos todas as adequações necessárias que podem ser verificadas no quadro 22.

Quadro 22 - Junções de palavras para o *corpus* textual

JUNÇÕES		
aparelhos_eletrônicos	ensino_presencial	novas_ferramentas
aprendizado_discente	ensino_remoto	novas_tecnologias
aprendizado_docente	envolvimento_social	novos_conteúdos
aulas_online	faz_de_conta	olho_no_olho
aulas_presenciais	ferramentas_digitais	práticas_presenciais
aulas_síncronas	finais_de_semana	qualidade_de_ensino
auto_avaliação	formas_de_ensino	reclusão_social
caixas_de_pandora	formatos_de_trabalho	recurso_financeiro
colegas_de_trabalho	fragilidade_emocional	reengenharia_social
convívio_familiar	interação_docente_discente	rendimento_do_trabalho
COVID_19	isolamento_social	sala_de_aula_presencial
dentro_de_casa	licença_maternidade	sem_aula
desenvolvimento_dos_discentes	metodologias_de_ensino	técnico_administrativo
ensino_aprendizagem	momento_pandêmico	tomar_decisões
ensino_ead		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao inserir o *corpus* textual no software verificamos 25 textos, com 2136 ocorrências, 642 formas e 404 hápax, sendo que este último representa o número de formas que aparecem apenas uma vez no *corpus*. Fizemos uma análise prévia do hápax, das formas ativas e suplementares para detectar algum erro no *corpus* e, após essa conferência consideramos que o *corpus* textual estava pronto para a análise.

Como critério de escolha dos termos utilizamos o quadro do programa que permite fazer a inclusão ou exclusão de formas, selecionando aqueles com o número zero para eliminar, o número um para ser forma ativa e o número dois para ser forma

suplementar. Isto posto pontuamos como zero, ou seja, para eliminar: os adjetivos demonstrativos, os adjetivos indefinidos, adjetivos interrogativos, adjetivos numéricos, adjetivos possessivos, adjetivos suplementares, artigos definidos, artigos indefinidos, auxiliares, figuras, conjunções, onomatopeias, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos, pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes relativos e preposições. Os adjetivos, as formas não reconhecidas, os nomes comuns, os nomes suplementares e os verbos consideramos como formas ativas. Os advérbios, os advérbios suplementares e os verbos suplementares, consideramos como formas suplementares. Ressaltamos que essa classificação gramatical é do programa IRaMuTeQ que está programado na língua francesa. Essa seleção demonstramos na figura 04.

Figura 4 - Seleção das classes gramaticais

Clés d'analyse ×

Choix des clés d'analyse  
0=éliminé ; 1=active ; 2=supplémentaire

Adjectif	1	voir liste	Conjonction	0	voir liste
Adjectif démonstratif	0	voir liste	Formes non reconnues	1	voir liste
Adjectif indéfini	0	voir liste	Nom commun	1	voir liste
Adjectif interrogatif	0	voir liste	Nom supplémentaire	1	voir liste
Adjectif numérique	0	voir liste	Onomatopée	0	voir liste
Adjectif possessif	0	voir liste	Pronom démonstratif	0	voir liste
Adjectif supplémentaire	0	voir liste	Pronom indéfini	0	voir liste
Adverbe	2	voir liste	Pronom personnel	0	voir liste
Adverbe supplémentaire	2	voir liste	Pronom possessif	0	voir liste
Article défini	0	voir liste	Pronom relatif	0	voir liste
Article indéfini	0	voir liste	Préposition	0	voir liste
Auxiliaire	0	voir liste	Verbe	1	voir liste
Chiffre	0	voir liste	Verbe supplémentaire	2	voir liste

OK

Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

## j) Análise de Similitude e Nuvem de Palavra

Realizamos a análise de similitude com auxílio do IRaMuTeQ, com o gráfico de árvore máxima em forma de comunidade, com halo e escore nas bordas para verificarmos a proximidade dos termos. Evidenciamos o termo “discente” como uma categoria central no discurso dos participantes. A forma “discente” foi escrita 25 vezes por 17 docentes diferentes, conforme demonstram as narrativas abaixo.

*“Muito acolhimento aos discentes procurando transparecer uma segurança da qual muitas vezes não possuía”. (P2M/2022)*

*“O momento\_pandêmico impôs uma transformação de pensamento tanto para o docente quanto para os discentes... adaptar aula, novos\_conteúdos para manter a atenção dos discentes... percebo o quanto mesmo com esforço alguns ensinamentos não ficaram tão claros pelos discentes”. (P4F/2022)*

*“Quanto aos resultados na formação dos discentes digo que foi muito mais um faz\_de\_conta do que aprendizado\_discente propriamente dito”. (P6M/2022)*

*“Foi um período de aprendizado, principalmente de novas\_tecnologias de interação\_docente\_discente”. (P7M/2022)*

*“Estimular o nossos discentes para não desistir dos cursos”. (P8F/2022)*

*“Período de compreensão e não compreensão do pensamento para todos os envolvidos, os docentes, os técnicos\_administrativos e os discentes”. (P9F/2022)*

*“Quando nos reunimos, um grupo de docentes com a participação dos discentes, para estudar, discutir e testar alternativas de ação que pudessem interação\_docente\_discente que não os abandonassem sem perspectiva quanto aos seus esforços e planos de um futuro acadêmico e profissional”. (P10M/2022)*

*“Tentar cativar e envolver meus discentes e encontrar motivação para me sentar em frente ao computador e falar monologicamente na maioria das vezes”. (P11F/2022)*

*“Observei que o ensino\_EAD somente funciona quando existe maturidade e comprometimento do discente. E acredito que a maioria dos discentes não se enquadraram nestas características”. (P13M/2022)*

*“Muitos direitos e poucos deveres aos discentes dando uma autonomia que não é dele”. (P14M/2022)*

*“Não é um trabalho fácil, é preciso criatividade para reinventar as aulas e o modo de aprendizado discente. É preciso estratégias para prender a atenção do discentes e conseguir que ele assimile e se aproxime do real. Mas é algo gratificante”. (P16F/2022)*

*“No início achei que seria muito bom, mas depois eu não tinha tanta participação dos discentes como no ensino, presencial e isso me causou uma certa frustração... somente nas aulas práticas presenciais os discentes iriam realmente aplicar e entender o que era a teoria”. (P17F/2022)*

*“Uma busca de como fazer com que o discente tenha acesso a este material, ou que seja substituído quando este não dispõe de recursos financeiros para tal”. (P19M/2022)*

*“Era preciso lidar com a ansiedade de docentes e discentes... era preciso motivar discentes e docentes e acreditar de que tudo daria certo”. (P20F/2022)*

*“A forma como foram as aulas\_síncronas sem os discentes ligarem as câmeras... essa falta de contato presencial com o discente”.* (P21M/2022)

*“Mas o mais difícil foi lidar com o contato constante e inconveniente dos discentes que enviavam mensagens após as 22 horas e aos finais\_de\_semana”.* (P23F/2022)

*“Dar continuidade ao desenvolvimento dos discentes durante o momento\_pandêmico”.* (P25F/2022)

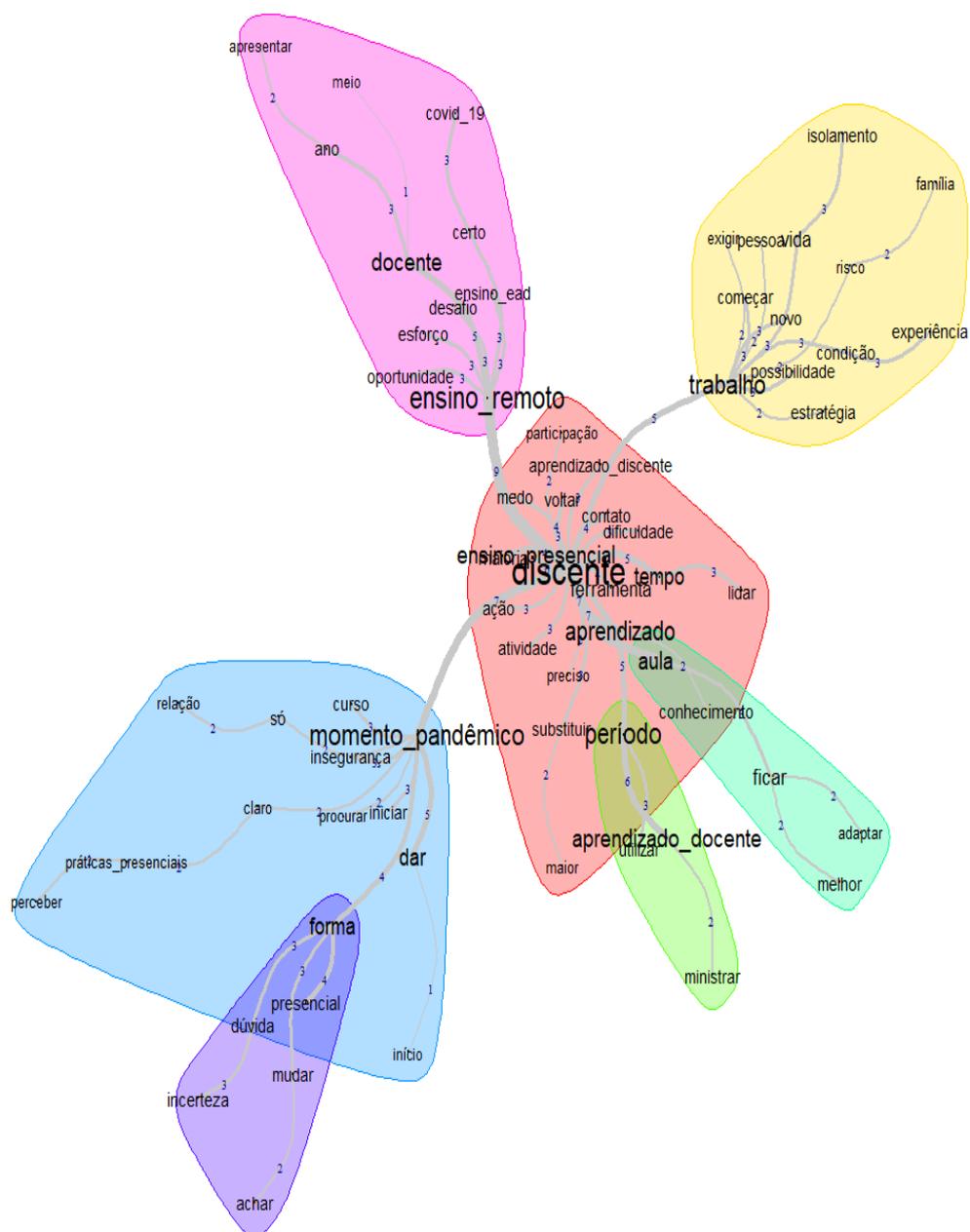
Nas narrativas acima, à primeira vista, percebemos uma insatisfação no trabalho desenvolvido e até na maneira como estava sendo realizado. A satisfação no trabalho é um quesito importante para o empoderamento docente, conforme Ahrari *et al.* (2021). Esses autores acrescentam que além do contentamento profissional é necessário autoeficácia, tomada de decisão e crescimento profissional que também observamos nas narrativas. Numa leitura atenta dos discursos inferimos um contexto de preocupação com a aprendizagem, com a certificação e com as condições financeiras dos discentes, denotando envolvimento e empatia dos profissionais pelo período inusitado que todos estavam passando.

Short e Rinehart (1992) definiram seis dimensões para verificar o nível de empoderamento dos docentes no ambiente escolar, como descrevemos anteriormente. Pelas narrativas escritas, somente para o termo “discente” os participantes da pesquisa demonstram tomada de decisões, autoeficácia e impacto.

Portanto, consideramos que, no momento pandêmico, a representação social dos docentes demonstra empoderamento, mesmo que eles próprios ainda não reconheçam em si, essa apropriação.

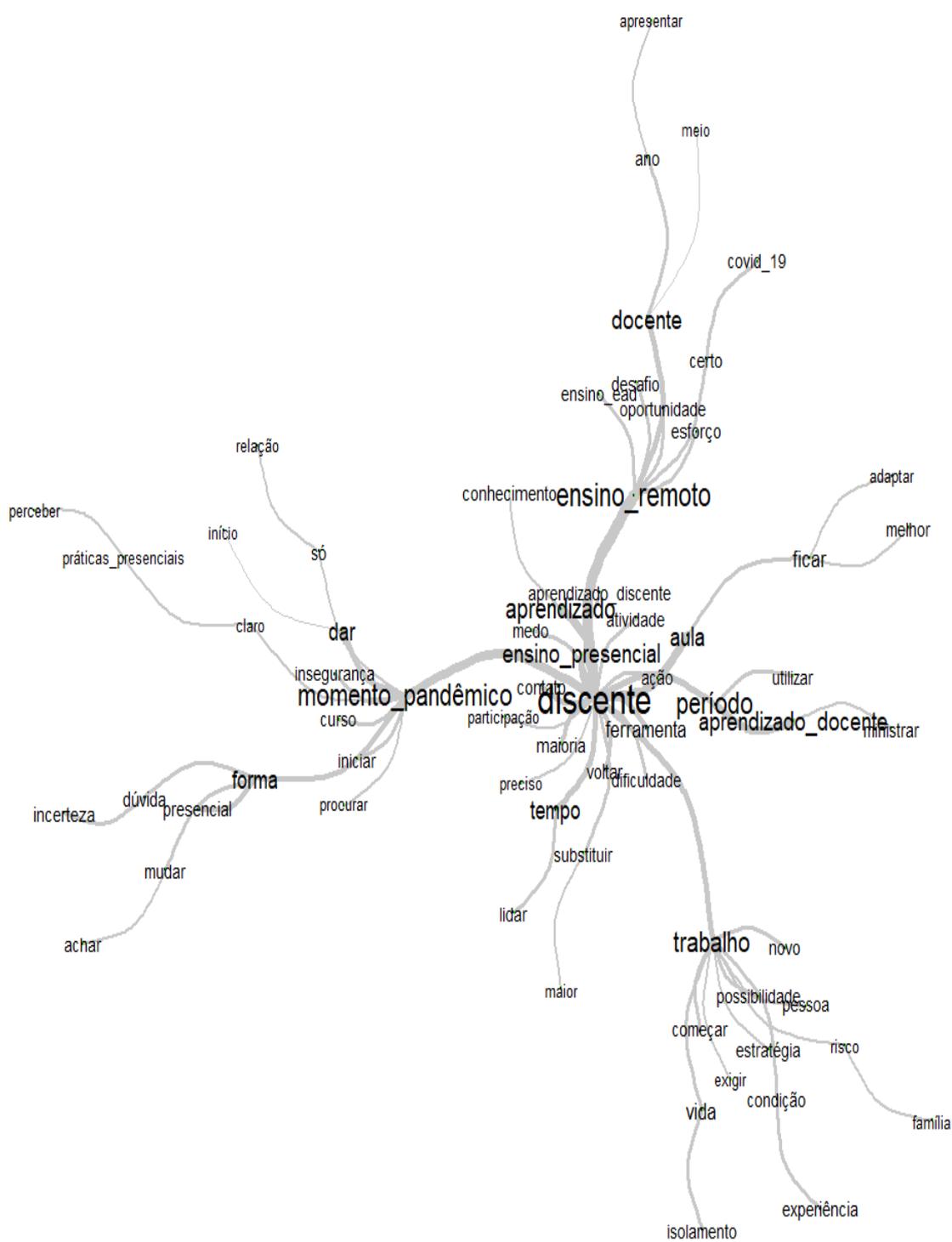
Além do termo “discente”, as formas “ensino\_remoto”, “trabalho”, “momento\_pandêmico”, “aula” e “período” também se destacam como categorias, mas se ramificam da forma “discente”. Esta relação, conferimos pela análise de similitude em forma de comunidade. Evidenciamos essa correlação na figura 05. Na figura 06 demonstramos a árvore máxima com o gráfico de similitude sem as comunidades. Nesse formato também confirmamos as ramificações e correlações entre os termos.

Figura 5 - Análise de similitude (árvore máxima) das formas selecionadas em comunidades



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

Figura 6 - Arvore máxima com análise de similitude sem comunidades

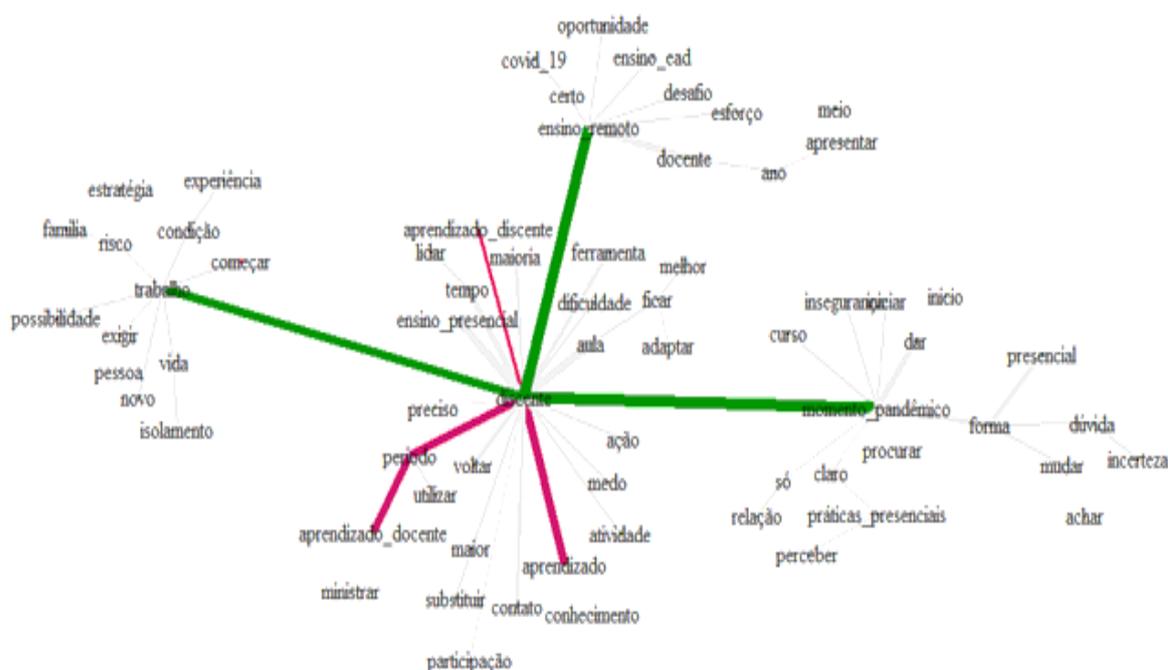


Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

Ressaltamos que os termos “ensino\_remoto”, “momento\_pandêmico” e “período” foram citados 17 vezes cada um, caracterizando o impacto desse momento na vida pessoal e profissional dos docentes participantes da pesquisa. O termo “trabalho” foi citado 14 vezes, o termo “aprendizado” foi citado 13 vezes e o termo “aula” foi citado 11 vezes. Esses termos denotam as mudanças que ocorreram no modo de trabalho habitual. Valbuena Duarte, Medina Guette e Teheran Barranco (2021), descreveram que a apropriação dos saberes disciplinares e pedagógicos é necessária para a transformação da prática. Nessa investigação inferimos que a pandemia da COVID-19 foi um dínamo para o empoderamento dos saberes docentes.

A representação da figura 07 é a mesma da figura 06, só que realizada no formato dinâmico, proporcionado pelo IRaMuTeQ, uma forma que permite mover as palavras e destacar os eixos. Na figura 07 destacamos a largura do eixo de alguns termos e separamos as comunidades para ficarem mais claras as relações entre as formas. Os eixos em vermelho mostram o “aprendizado” ocorrido na pandemia e os eixos em verde mostram a forte relação do termo “discente” com “ensino remoto”, “momento\_pandêmico” e “trabalho”.

Figura 7 - Árvore máxima com análise de similitude e com destaques



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

Nesse formato de gráfico da figura 07 verificamos o impacto do termo “discente” nas narrativas dos docentes e a relação desse com o “aprendizado”. Ressaltamos que

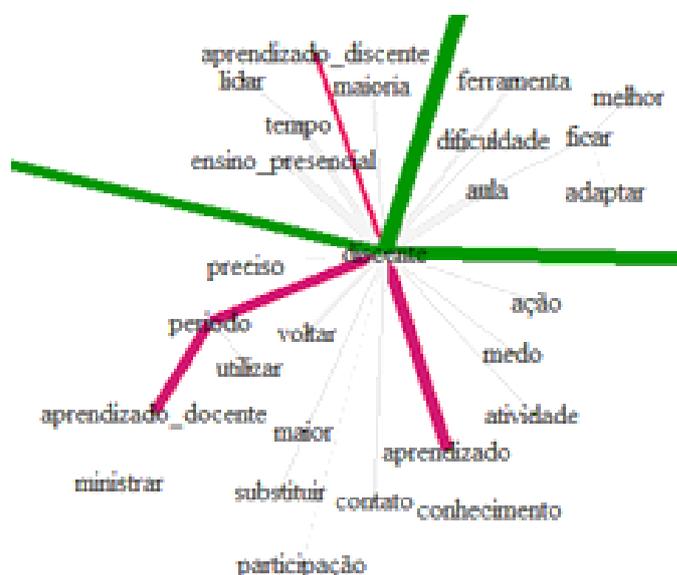
na fase de tratamento dos dados verificamos o uso frequente da palavra “aprendizado” em diferentes contextos. Dessa forma separamos a palavra aprendizado conforme o contexto em “aprendizado\_docente”, “aprendizado\_discente” e em “aprendizado” no contexto geral.

Para destacarmos as categorias e suas relações, fizemos uma captura da tela da árvore de similitude da figura 07 separando as comunidades formadas.

O termo “discente” se relaciona com “aprendizado\_discente”, “ensino\_presencial”, “tempo” e “lidar”, “maioria”, “ferramenta”, “dificuldade”, “aula” que se ramifica em “ficar”, “adaptar” e “melhor”, “ação”, “medo”, “atividade”, “aprendizado” que se relaciona com “conhecimento”, “contato”, “participação”, “maior”, “substituir”, “voltar”, “preciso” e “período” que se ramifica para “aprendizado\_docente”, “utilizar” e “ministrar”.

Essas relações reforçam que os participantes da pesquisa, apesar das dificuldades encontradas, fizeram do “momento\_pandêmico”, do “ensino\_remoto” e do “trabalho” um período de oportunidade para aprendizado e conhecimento. A figura 08 mostra essas relações.

Figura 8 - Formas relacionados com o termo “discente”



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

A forma “trabalho” foi descrita pelos docentes nos seguintes contextos:

*Tive que tomar decisões no trabalho. (P5M/2022)*

*O que ficou de ruim foi muito trabalho a ser feito e feito. (P6M/2022)*

*Trabalho extremamente cansativo no emocional, psicológico, mente e que grita no físico... não aponto outro caminho como opção de trabalho. (P9F/2022)*

*Nosso trabalho, não é o meu, pois eu não o fiz sozinho... persistir nos esforços por soluções reais adequadas às novas condições de vida, de trabalho e de convivência. (P10M/2022)*

*Meu trabalho no momento\_pandêmico exigiu dedicação e esforço, mas acima de tudo foi trabalho de superação... outras pessoas dependem do meu trabalho e pude me dedicar com mais tranquilidade. (P12F/2022)*

*O trabalho começou com muito empenho, mas foi tomando uma rotina insustentável. (P14M/2022)*

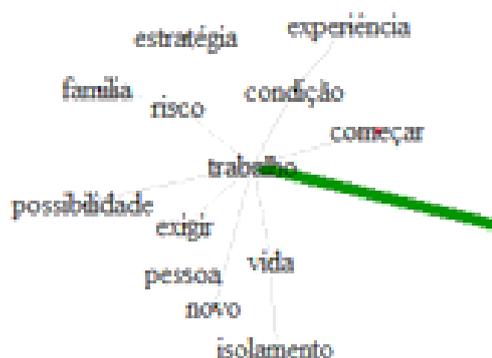
*Feliz por estar em uma condição privilegiada de vida e trabalho. Empenhado para entregar um trabalho satisfatório. (P15M/2022)*

*Não é um trabalho fácil. (P16F/2022)*

*foi um período marcado por muito trabalho. (P18F/2022)*

A forma “trabalho” está relacionada com os termos: “começar”, “condição”, “experiência”, “estratégia”, “risco” que está relacionado com “família”, “possibilidade”, “exigir”, “pessoa”, “novo” e “vida” que está relacionada com “isolamento”. Esses termos demonstram a intensidade das mudanças ocorridas no meio profissional tendo atingido o docente inclusive emocionalmente. Estes termos podem ser visualizados na figura 09.

Figura 9 - Formas relacionados com o termo "trabalho"



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

A forma “ensino remoto” também foi marcante nas narrativas dos docentes.

*Para mim foi um desafio, só ministrava aulas\_presenciais, nem tinha conhecimento sobre as ferramentas que se podia usar para o ensino\_remoto. Assim este período me trouxe muitos desafios e com eles grande aprendizado\_docente em relação ao ensino\_remoto. (P1M/2022)*

*Adaptar o ensino\_presencial para o ensino\_remoto em tempo recorde. (P4F/2022)*

*Quanto esforço e dedicação tanto para ministrar conteúdo no ensino\_remoto. (P8F/2022)*

*O ensino\_remoto me exigiu e ainda me exige na adequação de ideais, formatos\_de\_trabalho, meios e ferramentas possíveis de utilizar, cansaço físico e mental além do presencial. (P9F/2022)*

*Quando a instituição falou em ensino\_remoto e retorno do calendário, nós já tínhamos um conjunto de ferramentas, um pouco de experiência, e alguma noção de como direcionar nossas atividades nas condições que o quadro social e de*

*biossegurança nos apresentava e ainda apresenta.*  
(P10M/2022)

*Antes de ter que utilizar todas as ferramentas para o ensino remoto, era totalmente contrário ao ensino ead.*  
(P13M/2022)

*Tentar passar o conteúdo de forma clara em um ensino remoto.*  
(P17F/2022)

*Período marcado por muito trabalho e elaboração de estratégias para normatizar, integrar e padronizar diferentes formas de pensar e gerir a docência no ensino remoto.* (P18F/2022)

*A transição presencial para o ensino remoto foi árdua... o ensino remoto despertou muitas potencialidades, tive a oportunidade de aprendizado de inúmeras coisas.* (P20F/2022)

*Ter aprendizado no ensino remoto a usar as ferramentas digitais. Ao mesmo tempo foi muito proveitoso o aprendizado que o ensino presencial puderam ser substituídas sem prejuízo, pelo ensino remoto.* (P23F/2022)

*O ensino remoto foi de extrema importância para dar continuidade ao desenvolvimento dos discentes durante o momento pandêmico.* (P25F/2022)

A figura 10 mostra as relações do “ensino remoto” com: “certo” que se relaciona com “COVID-19”, “oportunidade”, “ensino ead”, “desafio”, “esforço” e “docente” que se relaciona com “ano”, “apresentar” e “meio”. Esses termos denotam imprevisibilidade.

Figura 10 - Formas relacionados com o termo "ensino remoto"



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

O termo “momento\_pandêmico” é uma categoria que marcou muito os docentes, principalmente pelas situações de insegurança e incerteza sobre como exercer a profissão e ensinar atividades práticas a distância.

*Como se naquele momento\_pandêmico a vida estivesse sendo subtraída por outro agente além do tempo. (P2M/2022)*

*Foi um momento\_pandêmico muito rico de muito aprendizado\_docente e descobertas... a sensação que tenho como docente é que iniciei o momento\_pandêmico como uma lagarta e estou saindo como uma borboleta. (P3F/2022)*

*O momento\_pandêmico impôs uma transformação de pensamento. (P4F/2022)*

*Em determinado momento\_pandêmico vieram as dúvidas, entre correr riscos e sobreviver... o luto tinha que ser isolado, o momento\_pandêmico afastou pessoas em vida. (P5M/2022)*

*É um momento\_pandêmico que temos que atravessá-lo com muita sabedoria, serenidade e tranquilidade e que cada um deve procurar dar o melhor de si. O principal é não criar outro momento\_pandêmico paralelo a que realmente já é inevitável. (P8F/2022)*

*Estabilização desse momento\_pandêmico... o peso do momento\_pandêmico, a insegurança, é determinante para muitas das minhas decisões ou indecisões no hoje. (P9F/2022)*

*Meu trabalho no momento\_pandêmico exigiu dedicação e esforço, mas acima de tudo foi trabalho de superação. (P12F/2022)*

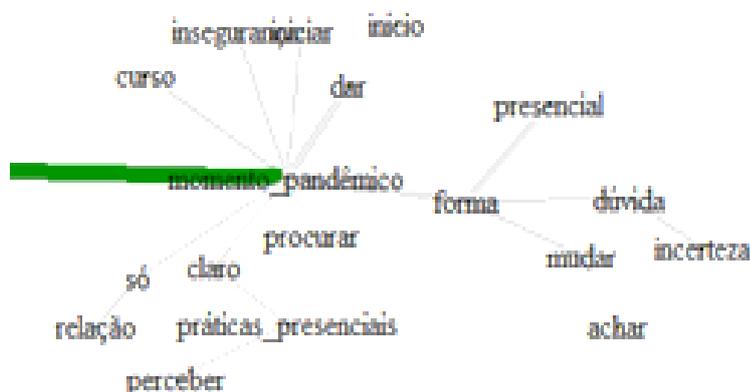
*No início foi um desafio, e uma incerteza se daria certo. Depois fui observando que era o que tínhamos para o momento\_pandêmico... a doença COVID\_19 porque uma das disciplinas abordava diretamente a nossa vivência do momento\_pandêmico. (P17F/2022)*

*O momento\_pandêmico foi extremamente desgastante. (P20F/2022)*

*O ensino remoto foi de extrema importância para dar continuidade ao desenvolvimento dos discentes durante o momento\_pandêmico. (P25F/2022)*

A figura 11 mostra as relações de momento pandêmico com os termos: “curso”, “insegurança”, “iniciar”, “dar” que se ramifica para “início”, “procurar”, “só”, “relação”, “claro”, “práticas presenciais”, “perceber” e “forma” que se relaciona com “presencial”, “mudar” e “achar” e “dúvida” e “incerteza”.

Figura 11 - Formas relacionados com o termo "momento\_pandêmico"



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

A nuvem de palavras confirma as relações da análise de similitude e apresenta um visual claro sobre as correlações já citadas. A palavra “discente” é a maior, mais escura e mais central. Próximos a ela estão os termos “ensino\_remoto”, o “momento\_pandêmico”, “trabalho”. Evidenciamos também na nuvem de palavras as dificuldades relatadas pelos participantes quanto ao trabalho e ao momento vivido, assim como destacamos o período de aprendizagem para discentes e docentes.

As narrativas se dividem para 02 vertentes que na verdade se complementam: um momento de muito conhecimento e outro de muito sofrimento. Na nuvem de palavras é possível verificar as evocações encontradas no núcleo central e na primeira periferia do quadrante de Vergès. Percebemos o relato da palavra conhecimento (que está no núcleo central) e inferimos as palavras compromisso e resiliência (que estão na primeira periferia) nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Os termos apresentados na nuvem de palavras realizada no *software* IRaMuTeQ estão na figura 12.

Figura 12 - Nuvem de palavras



Fonte: Dados do IRaMuTeQ (2022).

Na última fase de análise e interpretação dos dados, com o auxílio dos *softwares* EVOC e IRaMuTeQ e da exaustiva observação das narrativas, percebemos que as dificuldades encontradas no momento pandêmico, durante o ensino remoto, promoveram várias mudanças repentinas e desafiadoras, porém, com resultados positivos para os docentes e, conseqüentemente, para os discentes, mesmo que o aprendizado não tenha atingido os objetivos propostos conforme esperado e costumeiro no ensino formal. Essas dificuldades foram molas propulsoras para o empoderamento docente, aqui relatado como a representação social de conhecimento e reconhecimento, destacando ainda na primeira periferia, as evocações de compromisso e de resiliência. Pensamos que apesar de um pequeno grupo evocar a palavra poder, este não foi exercido durante a pandemia, ao contrário, captamos nas narrativas dos docentes, acolhimento e preocupação com a vida.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Pois bem, respondeu a árvore,  
enchendo-se de alegria,  
Eu sou apenas um toco,  
mas um toco é muito útil pra sentar e descansar.  
Venha, menino, depressa,  
sente-se em mim e descanse.  
Foi o que o menino fez.  
E a árvore ficou feliz”.*  
Shel Silverstein



Desenho com lápis de cor (2022).

Iniciamos essa dissertação com uma reflexão da mestranda a respeito da sua trajetória, para compreender seus caminhos na relação como o “empoderamento” e percebemos tratar-se de um processo, o empoderamento não surge de maneira repentina e aleatória. É necessário a construção de habilidades e competências que o enalteçam e, por meio de um processo paulatino, o empoderamento pode se estabelecer no indivíduo e se disseminar para o entorno. Embasadas nas contribuições de Freire e Shor (1986) e em Berth (2020) compreendemos que a associação de empoderamento com aprendizado tem potencial para contribuir para a promoção da igualdade social e um bem coletivo e que sua prática pode contribuir para o apoio social e para o envolvimento de comunidades em assuntos pertinentes e estimuladores para a sociedade em geral. Assim, o empoderamento individual é fundamental para a transformação social.

Toda comunidade tem sua história e seu contexto sociopolítico, assim como é constituída por particularidades individuais que devem ser respeitadas, mas não devem ser o foco central das ações. O pensamento de indivíduos singulares voltados para uma comunidade contribui para o empoderamento coletivo. O conhecimento das representações sociais que permeiam o tema empoderamento docente pode colaborar para a valorização e desenvolvimento profissional por meio de estratégias diversas de informação e formação inicial e continuada dos docentes. Isso acontece, como salientamos ao longo do texto, porque trazer à tona algo não conhecido, mas familiar, tem potencial para contribuir para ponderações importantes sobre o saber formal e informal.

Nossos objetivos foram alcançados, pois conseguimos identificar as representações sociais sobre empoderamento docente dos participantes da investigação, trazendo o núcleo central e o sistema periférico dessas representações e identificando os desafios encontrados no período pandêmico. Verificamos que os resultados dessa pesquisa coadunam com o conceito de empoderamento docente que nós escolhemos, pautado em Perkins e Zimmermam (1995) onde o bem comum se une ao bem individual e ao meio político e social, sem desmembrá-los. Pelas análises dos discursos dos participantes da pesquisa percebemos que eles melhoraram suas atividades laborais por meio do aprendizado, realizaram a ajuda mútua entre docentes e discentes e, ainda, se distanciaram do conceito de senso comum de que se empoderam apenas pessoas vitimizadas ou excluídas.

Identificamos no núcleo central, as palavras “conhecimento” e “reconhecimento”, o que corrobora com a nuvem de palavras demonstrada no capítulo anterior. Identificamos também na nuvem de palavras e na análise de similitude as palavras “aprendizado”, “aprendizado docente” e “aprendizado discente”. Nas narrativas dos participantes verificamos a preocupação do docente com o “discente” e com o “momento pandêmico”. O reconhecimento foi detectado pelos participantes como primordial, porém eles não se sentiram reconhecidos. Pensamos que demonstrações de reconhecimento podem ter sido dificultadas ou até impossibilitadas pela situação de distanciamento social que diminuiu a comunicação entre as pessoas no período da pandemia da COVID-19.

Ao analisarmos as evocações relatadas pelos participantes da pesquisa para o termo “empoderamento docente”, verificamos pontos relevantes no quadrante de Vergès. O EVOC trouxe como primeira periferia as palavras “compromisso” e “resiliência”. A segunda periferia expressiu “irrelevante” e a zona de contraste revelou a palavra “poder”. Na Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (1993) e referendada por Sá (1998) se esclarece que as representações sociais são estáveis e flexíveis, justamente porque consideram as diferenças existentes entre os indivíduos para além do coletivo. Assim, o conhecimento das periferias pode revelar possibilidades de estratégias para enaltecer o núcleo central com evocações positivas, como estimular o compromisso e a resiliência já existentes em um grupo de pessoas. Dessa forma, essas duas evocações citadas podem, no futuro, ser fortalecidas e ancoradas para migrarem com destino ao núcleo central.

Temos na segunda periferia um pequeno grupo de pessoas que consideram o tema empoderamento docente irrelevante. Esse grupo de pessoas pode considerar que o empoderamento docente não é prioridade, ou mesmo pode demonstrar desconhecimento sobre o assunto. Ao contrário, na zona de contraste temos um pequeno número de pessoas que citaram, em primeira ordem, a palavra “poder” e, tal escolha, ameaça o núcleo central. Por que dizemos que a zona de contraste pode ser uma ameaça? Esse grupo justifica em suas narrativas, que o empoderamento docente é “inerente à função”, que “há uma hierarquia” e que o professor é “capaz de mudar o destino” dos alunos. Tudo isso lembra a educação bancária praticada por séculos e enraizada por muitos ainda ecoando na prática profissional.

A maioria dos participantes da pesquisa são docentes não muito jovens, que já trabalham na instituição há mais tempo, com um cargo efetivo, o que demonstra

estabilidade profissional e opção por trabalhar na Educação Profissional. Essa característica do perfil dos docentes reforça o compromisso que têm com a profissão, também demonstrado por meio das narrativas, acompanhado, ainda de sua capacidade de resiliência. Ressaltamos que os participantes relataram desafios no período pandêmico e descreveram pontos positivos, principalmente no quesito aprendizado. Um dos participantes relata um sentimento de que iniciou a pandemia como uma lagarta e saiu como uma borboleta.

Dentre os desafios enfrentados, citamos: risco, medo, insegurança, adaptação, incerteza, isolamento, desafio, tempo, forma, esforço, dificuldade, começar, vida, família. Essas palavras estão destacadas na nuvem de palavras e fazem parte das narrativas dos participantes sobre como foi o trabalho docente no período da pandemia da COVID-19. São desafios intensos, pois o ensino remoto foi a transposição da sala de aula para dentro da casa de cada profissional, o que provocou a mistura de atividades laborais com pessoais, mesclando, da mesma forma, emoções e sentimentos de diferentes ordens. Contudo, a palavra discente é o centro da nuvem de palavras e da análise de similitude, o que demonstra a preocupação dos professores com os alunos.

O discente foi o centro das atenções dos docentes. Em suas narrativas os professores refletiram um momento de muito trabalho, de um período novo, de mudanças e de aprendizado. O momento pandêmico com o ensino remoto promoveu empoderamento docente, pois verificamos nas narrativas as dimensões de nível de empoderamento docente de Short e Rinehart (1992) que citamos anteriormente. As dimensões verificadas foram: tomada de decisão, crescimento pessoal, autoeficácia, autonomia e impacto. Não percebemos nas narrativas a dimensão *status*, mesmo porque os discentes não foram entrevistados. Verificamos também duas das quatro dimensões da escala de Hidiroglu e Tanriogen (2020): desenvolvimento profissional e cooperação. Da mesma forma não percebemos no discurso dos professores, a confiança ao contrário, percebemos insegurança e a dimensão *status*, pelo mesmo motivo descrito na escala anterior, não foi detectada.

Compreendemos que a pandemia da COVID-19 foi uma mola propulsora para o empoderamento docente dos professores da Educação Profissional dessa instituição pública de ensino. Os resultados positivos encontrados diante dos desafios denotam o quanto as representações sociais positivas desse grupo foram determinantes para os resultados encontrados. Podemos supor que um grupo que

tem como núcleo central da representação social de empoderamento docente o conhecimento e o reconhecimento, os impactos negativos de uma pandemia são reduzidos na área educacional haja vista, que os entrevistados participaram das fases do ensino remoto com estratégias para sobreviver a esse momento atípico, com resiliência e compromisso.

O momento pandêmico foi singular e doloroso para muitos e não é o escopo dessa pesquisa relacionar todos os desafios encontrados, mas sim constatar que, apesar de tudo, tivemos transformações positivas no comportamento dos docentes nesse momento tão peculiar. Entendemos que o docente que trabalhou no ensino remoto, nas circunstâncias da pandemia, não foi o mesmo que voltou às salas de aula no formato presencial. Assim, podemos melhorar a realidade da instituição de ensino se promovermos ações que incentivem a resiliência e o compromisso. Essas duas evocações, se bem trabalhadas, podem ser pontos efetivos e eficazes na prática docente, a ponto de migrar para o núcleo central.

Não pretendemos, com esse estudo, a generalização dos dados aqui encontrados. Esses dados são de um pequeno número de docentes da Educação Profissional e as análises refletem o nosso olhar sobre essas narrativas.

Uma limitação para analisar os dados foi a dificuldade enfrentada para separar a pesquisadora da docente. Ou seja, a mestranda que escreve essa dissertação, faz parte da equipe de docentes na mesma instituição pesquisada e exerce essa profissão há 24 anos. No período pandêmico a mestranda, assim como os docentes participantes da investigação, também se envolveu de forma direta com os desafios do momento educacional.

Sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas sobre as representações sociais docentes e suas implicações em outros espaços educacionais, assim como investigações a respeito das representações sociais discentes. Afinal, o processo de ensino e aprendizagem é realizado por docentes e discentes e ambos podem buscar o empoderamento. Até o momento em que finalizamos essa dissertação uma lacuna que ainda está por ser respondida é: qual a representação social da comunidade sobre o trabalho docente desenvolvido na pandemia? Como o professor ficou reconhecido na Educação Profissional dessa instituição pública de ensino?

Findamos nosso olhar sobre esse tema, refletindo sobre os dados aqui encontrados e o conto que ilustra essa dissertação: A Árvore Generosa. No conto infantil, a árvore entrega as maçãs, os galhos e o tronco para que o homem consiga

seu propósito. A árvore fica muito feliz ao ver a esperança do homem que sempre sai de mãos cheias. Contudo, o homem retorna velho e de mãos vazias e encontra o toco da árvore que ele mesmo cortara: um suposto fim daquela que foi sua companhia desde a infância. Nesse momento, a árvore sente-se inútil; afinal não tem o que oferecer. Mas percebe que pode ser um banco e proporcionar descanso para pernas exauridas e envelhecidas. O velho sente-se aliviado. A árvore, por sua vez, sente-se feliz. Empoderada, a árvore torna-se porto seguro.

Percebemos que os docentes participantes da pesquisa demonstraram por meio das suas representações sociais, que são empoderados e podem ser, se assim desejarem, um porto seguro na vida de seus aprendizes.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das Representações Sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudo interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, Lisboa, Portugal, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993
- AHRARI, Seyedali *et al.* Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A Meta-Analytic path analysis. **Cogent Education**, Hong Kong, v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1898737. Disponível em: <https://cogentoa.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/2331186X.2021.1898737?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga María; VILLAR ÂNGULO, Luís Miguel. Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas em la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años com dificultades auditivas. **Contextos Educativos**, Espanha, n.24, p. 45-61, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7114177> . Acesso em: 12 jan. 2022.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In*: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **A psychiatric glossary**. 5 th. 1980. Boston: Little, Brown & Co, 1980. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/search-results?searchText=Association>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- AVILA-VALDIVIEZO, Blanca Yaneth, CARBONELL-GARCÍA, Carmen Elena e SALAS-SÁNCHEZ, Rosa María. Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. **Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía**, Venezuela, v. 6, n.12, p. 466 - 476. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019931>. Acesso em: 12 out. 2022.
- BAHIA, Norinês. PANDEMIA!!! E AGORA? REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR A DISTÂNCIA. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 116-125, 3 set. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ceru/article/view/174489>. Acesso em: 21 set. 2020.
- BARBOSA, Guilherme Henrique; LIMA, Jacqueline Oliveira; VOGADO, Núbia Nogueira de Freitas. Educação Profissional no Brasil: marcos históricos. *In*: MURTA, Claudia Almeida Rodrigues *et al.* (org.). **Cefores, 30 anos de história: a trajetória do centro de educação profissional da universidade federal do triângulo mineiro**. Uberaba: Eduftm, 2021. cap. 2, p. 29-43.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERTH, Joice. Empoderamento. *In*: RIBEIRO, Djamila (org). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BLOUNT, Jackie M. Individuality, freedom, and community: ella flagg young's quest for teacher empowerment. **History of Education Quarterly**, [Boston, Massachusetts], v. 58, n. 2, p. 175-198, 2018. DOI: 10.1017/heq.2018.1. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/history-of-education-quarterly/article/individuality-freedom-and-community-ella-flagg-youngs-quest-for-teacher-empowerment/4BA408AEC16D3503FA41B14FD260D5EF>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BOFF, Leonardo. **COVID-19: a mãe terra contra-ataca a humanidade: advertências da pandemia**. *E-book*. Rio de Janeiro: Vozes, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oXVYEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=historia+da+pandemia+COVID+19&ots=KZ3jH5BgmF&sig=TLIBJINKkHSZICnOrCoKn0l3xU#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Paulo Freire é declarado o patrono da educação brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percurso inovador na psicologia social. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 28, p. 240–245, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6467>. Acesso em: 6 out. 2021.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Iramuteq**: tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. [S. l.: s.n.], [2021]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CARMO, Tânia do. **Ser professor de química**: representações sociais de licenciandos ingressantes e concluintes. 2019. 243 p. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5916>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Cândido; RODRIGUES, Bárbara Mônica Alcântara Gratão; MORAES, Moema Gomes. A relação entre os nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. *In: SIMPOSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: redes sociais e aprendizagem*, 3., 2010. Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-Carniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, Antônio César Perri de; CARVALHO, Célia Maria Rey de. (org.) **Evangelho segundo o Espiritismo**: orientações para o estudo. Brasília, DF: FEB, 2014.

CARVALHO, João Gilberto da Silva. Entre o crive e a pandemia: reflexões em representações sociais. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 63-76, maio/agosto, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/60210>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COMPROMISSO. *In: DICIO: dicionário Online de Português*. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/compromisso/>. Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA DE ALMEIDA, Jocelha Maria *et al.* Folder educativo: vivenciando a ética profissional e compromisso social durante a pandemia de COVID-19. **Saúde Coletiva (Barueri)**, [S. l.], v. 11, n. 65, p. 5990–5999, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1584>. Acesso em: 14 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portal de periódicos. **Lista de bases**. Brasília, DF: CAPES, [2020]. Disponível em: <https://www-periodicos-capes.gov.br/ez33.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/lista-a-z-bases.html>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Resiliência e compromisso: histórias e contextos de docentes universitários experientes. *In: CONFERÊNCIA FORGES*, 8., 2018, Lisboa. **[Anais eletrônicos ...]**. Lisboa: FORGES, 2018. [18] p. Eixo 3 - Boas práticas para a melhoria da qualidade das Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/03/forges-18-121.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

DAY, Christopher. “El director influye en los resultados, tanto directa como indirectamente”. [Entrevista cedida a] Álvarez Arregui, Emilio; Rodríguez Martín, Alejandro. **Organización y gestión educativa**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 33-38, 2012. Disponível em: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/9300/OGE.pdf;jsessionid=27E475692D1085BED22820C6F68826DE?sequence=4>. Acesso em: 11 out. 2022.

DOISE, Willen. Debating social representation. *In*: Glynis Marie Breakwell; David Canter. **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 157-170.

EMPODERAMENTO. *In*: DICIO: dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

EMPOWERMENT. *In*: CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/empowerment>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FIGUEIREDO, Mariana Jacinto.; PRUDENCIO, Kelly. Muito amor, pouca estima e (quase) nenhum reconhecimento: o reconhecimento do trabalho dos professores de ensino superior e médio sob a perspectiva de Axel Honneth. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 1, p. 88-98, 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/912>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024742, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742/20394>. Acesso em 14 out. 2022.

FLORES, Maria Assunção. O futuro da profissão de professor. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. *E-book*. cap. 14, p. 343-367. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/25658/profissao-de-professor-cenarios-tensoes-e-perspectivas/>. Acesso em: 20 set. 2021.

FLORINDO, Caroline Wenzel. **Relações entre empoderamento de professores, autoeficácia e eficácia coletiva escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) --Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180292/florindo\\_cw\\_me\\_rcla\\_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180292/florindo_cw_me_rcla_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 21 set. 2020.

FRANCKLIN, Adelino. **A precarização do trabalho docente no ensino superior: análise sobre as implicações do trabalho do professor designado na Universidade do Estado de Minas Gerais**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14348?show=full>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz & Terra, 1986.

GASPI, Suelen de; MARON, Luís Henrique Pupo; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá, PR: Massoni Gráfica e Editora, 2021. p. 288 - 300.

GEMAQUE, Robelania dos Santos; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; JESUS, Jaqueline Gomes de. Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 21, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.13516. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13516>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HIDIROGLU, Yeliz Ozkan; TANRIOGEN, Abdurrahman. Development of teachers' empowerment scale: a validity and reliability study. **International Journal of Assessment Tools in Education**, Denizli, v. 7 n. 4, p. 753-772, 2020. DOI: 10.21449/ijate.693398\_Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/346657873\\_Development\\_of\\_Teachers'\\_Empowerment\\_Scale\\_A\\_Validity\\_and\\_Reliability\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/346657873_Development_of_Teachers'_Empowerment_Scale_A_Validity_and_Reliability_Study). Acesso em: 12 jan. 2022. <http://www.uftm.edu.br/conselhos-vinculados-ao-consu/coens/resolucao>. Acesso em: 14 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Profissional e Tecnológica – 2019. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatistica> Acesso em: 26 jul. 2022.

IRRELEVANTE. *In*: DICIO: dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/irrelevante/>. Acesso em: 14 out. 2022.

JODELET, Denise. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. *In*: JODELET, Denise; TAPIA, Alfredo Guerrero (coord.). **Develando la cultura**: estudios en representaciones sociales, México: UNAM, 2000. Presentación. p. 7-30. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327531099\\_Representaciones\\_sociales\\_contribucion\\_a\\_un\\_saber\\_sociocultural\\_sin\\_fronteras](https://www.researchgate.net/publication/327531099_Representaciones_sociales_contribucion_a_un_saber_sociocultural_sin_fronteras). Acesso em: 04 jun. 2022.

JODELET, Denise. **Représentations sociale**. Grand dictionnaire de la psychologie, Paris: Larousse, 1991.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SOUZA, Maria de Fátima de; TRINDADE, Zeidi Araújo. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. p. 159-176.

LAGACÉ, Martine *et al.* The “Vulnerability” discourse in times of COVID-19: between abandonment and protection of canadian francophone older adults. **Frontiers in Public Health**, Lausanne, v. 9, 662231, 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.662231/full>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LEITE, Joici de Carvalho; CARMO, Tânia do. Metodologia Mista. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá, PR: Massoni Gráfica e Editora, 2021. p. 35 -47.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARQUES, Walter Rodrigues *et al.* Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento / Teacher professionalism: Knowledge and search for recognition. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 97692–97711, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/21544>. Acesso em: 14 out. 2022.

MELOTTI, Giannino *et al.* Social representations of coronavirus/COVID-19 in Italy: Psychosocial anchoring to conspiracy beliefs, vaccine hesitancy, and the psychological dimension. **Journal of Pacific Rim Psychology**, Pequim, v. 16, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/18344909221074469>. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez33.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/18344909221074469>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, n. 4, 1992. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/269108785\\_O\\_teste\\_de\\_associacao\\_de\\_palavras\\_na\\_psicologia\\_e\\_psiquiatria\\_Historia\\_metodo\\_e\\_resultados](https://www.researchgate.net/publication/269108785_O_teste_de_associacao_de_palavras_na_psicologia_e_psiquiatria_Historia_metodo_e_resultados) Acesso em: 20 jun. 2022.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.  
MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NEOLOGISMO. *In*: DICIO dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2022.  
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NOCETTI DE LA BARRA, Alejandra *et al.* Self-study colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación. **Revista iberoamericana de educación**. Madrid, Espanha, v. 82, n. 1, p. 99-119, 2020.  
Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/197465>. Acesso em: 28 fev. 2022.

OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 29, n.2, p.47-60, set. 2020. Disponível em <https://obseduCOVID19.wordpress.com/2020/09/28/teletrabalho-docente-cultura-digital-e-as-transformacoes-na-legislacao-trabalhista/>. Acesso em 31 de outubro de 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, DF; OPAS, [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID19/historico-da-pandemia-COVID-19>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações Sociais: uma teoria, muitos caminhos. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá: Massoni Gráfica e Editora, 2021. p. 127-146.

PADILHA, Bruno da Graça Leite. **Teatro participativo em projetos comunitários: uma abordagem de avaliação da conscientização e das emoções**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16966/1/Bruno%20da%20Graca%20Leite%20Padilha.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antônio Hélio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 159-178, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/82936#:~:text=O%20artigo%20dedica%2Dse%20ao,na%20era%20das%20telas%20digitais>. Acesso em: 20 set. 2020.

PERKINS, Douglas D.; ZIMMERMAN, Marc. Empowerment theory, research and applications. **American Journal of Community Psychology**, [online] v. 23, p. 569-579, oct. 1995. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/14354763\\_Empowerment\\_theory\\_research\\_and\\_application](https://www.researchgate.net/publication/14354763_Empowerment_theory_research_and_application). Acesso em: 20 dez. 2021.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 794-811, set. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/11452/13293>. Acesso em: 20 set. 2020.

POWER. *In*: CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/power>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PRATA-LINHARES, Martha Maria *et al.* Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal Of Education for Teaching**, Oxfordshire, Inglaterra, v. 46, p. 554-564, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PRATA- LINHARES, Martha Maria. O professor e a formação de professores. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange (org.). **Professores e professoras, formação: poiésis e práxis**. Goiânia, Goiás: Editora da PUC, 2011. p. 99 - 113.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On The Horizon**, Palo Alto, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

RAPPAPORT, Julian. Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. **American Journal of Community Psychology**, Chichester, Reino Unido, v. 15, n. 2, p. 121-148, 1987. DOI: 10.1007/BF00919275. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3604997>. Acesso em: 14 jul. 2022

RECEPUTI, Caian Cremasco. **Percepções de professores de Licenciaturas em Química sobre experimentação, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RECONHECIMENTO. *In*: DICIO: dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reconhecimento/>. Acesso em: 14 out. 2022.

RESILIÊNCIA. *In*: DICIO: dicionário Online de Português. Porto: 7 graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 14 out. 2022.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.  
SANT'ANNA, Hugo Cristo. openEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. **Psicologia Social: desafios contemporâneos**, Espírito Santo, p. 94-103, 2012. Disponível em: [https://loop-ufes.org/wp-content/uploads/2021/02/openEvoc\\_Um\\_programa\\_de\\_apoio\\_a\\_pesquisa.pdf](https://loop-ufes.org/wp-content/uploads/2021/02/openEvoc_Um_programa_de_apoio_a_pesquisa.pdf). Acesso em: 06 fev. 2022.

SANTOS, Cleito Pereira. Empreendedorismo e empoderamento: duas faces da ideologia neoliberal conservadora e progressista. **Enfrentamento**, Goiânia, v. 16, n. 27. p. 115-121, 2021. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/renf/article/download/803/703>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Vanessa Prado dos. O desafio da pandemia da COVID-19: o que podemos aprender com a história? **Jornal Vascular Brasileiro** [online], v.20, p. 1-3.2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.200209>. Disponível em: <https://www.jvascbras.org/journal/jvb/article/doi/10.1590/1677-5449.200209>. Acesso em: 12 Jan 2022.

SARUBBI JÚNIOR, Vicente *et al.* **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa**: software EVOC. São Paulo: Schoba, 2013.

SHORT, Paula M.; RINEHART, James S. School participant empowerment scale: assessment of level of empowerment within the school environment. **Educational and Psychological Measurement**. Durham, v. 52, n. 4, p. 951–960. 1992.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, Jose Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p.871-892, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zQ76GqBLY78YG9g68VbXkGd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul 2022.

SILVA, Ketiuze Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras. **Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 8, n. 17, p. 133-143, set/dez. 2015. Trimestral. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4519/3715>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

SOARES, Edilene Alexandra Leal. História da Educação: possibilidade de apreender o processo histórico de uma instituição educativa. *In*: MURTA, Claudia Almeida Rodrigues *et al.* (org.). **Cefores, 30 anos de história**: a trajetória do centro de educação profissional da universidade federal do triângulo mineiro. Uberaba, MG: Eduftm, 2021. cap. 1. p. 16-28.

SOUZA, Aparecida. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 195–211, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643685>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 2469-2477, 2020. Suplemento 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11532020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/t5Vg5zLj9q38BzjDRVCxbsL/?lang=pt#>. Acesso em: em: 20 fev. 2022

SOUZA, Luiz Gustavo Silva *et al.* Social Representations and Ideology: theories of common sense about COVID-19 among middle-class brazilians and their ideological implications. **Journal of Social and Political Psychology**, [online], v. 9, n. 1, p. 105-122, 2021. Disponível em: <https://jspp.psychopen.eu/index.php/jspp/article/view/6069>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de; FERNANDES, Maria Assunção Flores. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 297-306, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84831710016.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOZINHO, Catoco. As pandemias e endemias na história da humanidade: balanço histográfico. **Revista Eletrônica KULONGESA**, Lunda Sul, Angola, v. 3, n. E-1, p. 25-32. 2021. Disponível em: <https://revistas.ipls.ao/index.php/kulongesa-tes/article/view/237>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TENORIO-VILCHEZ, Carmen; SUCARI, Wilson. Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. **Revista Innova Educación**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 187–197, 2021. Disponível em: <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398>. Acesso em: 12 out. 2022.

VALBUENA DUARTEA, Sonia; MEDINA GÜETTE, Adriana Patrícia; TEHERÁN BARRANCOValentina Saray. Empoderamiento docente para la integración de las TIC en la práctica pedagógica, a partir de la problematización del saber matemático. **Academia Y Virtualidad**, Espanha, v. 14, n. 1, p. 41-62, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.5161>. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5161>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VANASSCHE, Eline; KELCHTERMANS, Geert. The state of the art in self-study of teacher education practices. **Journal of Curriculum Studies**. Basingstoke, Inglaterra, v. 47, n. 4, p. 508-528, 2015. Disponível em: <https://web-s-ebscohost.ez33.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5b74bc22-8e1d-4351-96b1-481ef91e396a%40redis>. Acesso em: 29 maio 2022.

VERGÈS, Pierre. L'evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation [The evocation of money: a method for defining the central core of a representation]. **Bulletin de Psychologie**, Washington, v. 45, n. 405, p. 203–209, 1992.

VIEIRA, Vania Maria Oliveira. Contribuições da técnica de "associação livre de palavras para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 26, n. 1, p. 260 - 281, 13 dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6126/114114399>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VOGADO, Núbia Nogueira de Freitas. **Formação da identidade profissional do educando**: um estudo de caso no Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2019. 291 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; MATOS, Fabíola Rodrigues. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit**, Lima, Peru, v. 22, n. 2, p. 153-160, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272016000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000200003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 20 jun. 2022.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. **Políticas e programas para a educação profissional no Brasil no contexto de mundialização do capital**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31205>. Acesso em: 22 jun. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa

23/10/2021 10:42

Pesquisa: Representações Sociais sobre o Empoderamento Docente

## Pesquisa: Representações Sociais sobre o Empoderamento Docente

23/10/2021 10:42

Pesquisa: Representações Sociais sobre o Empoderamento Docente

2. Você consente em participar da pesquisa? \*

Marcar apenas uma oval.

- Consinto participar da pesquisa [Pular para a pergunta 3](#)
- Não consinto participar da pesquisa

E-mail para Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

3. Qual seu endereço de e-mail? \*

Esse endereço de e-mail é importante para validar o seu consentimento e, posteriormente, enviar os resultados da pesquisa, após o término do estudo.

---

### QUESTIONÁRIO

4. Qual sua idade? (em anos) \*

---

5. Há quanto tempo (em anos) você trabalha na UFTM? \*

---

6. Você participou do Período Suplementar Emergencial I? Comente um pouco sobre isso. \*

23/10/2021 10:42

Pesquisa: Representações Sociais sobre o Empoderamento Docente

7. Você participou do Período Suplementar Emergencial II? Comente um pouco sobre isso. \*

---



---



---



---

8. Você está participando do calendário acadêmico de forma remota ou com atividades presenciais? Comente um pouco sobre isso. \*

---



---



---



---

## EVOCAÇÕES

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

9. Digite a PRIMEIRA palavra que lhe vêm à cabeça quando pensa na frase "empoderamento docente". \*

---

10. Digite a SEGUNDA palavra que lhe vêm à cabeça quando pensa na frase "empoderamento docente". Não repita palavras. \*

---

11. Digite a TERCEIRA palavra que lhe vêm à cabeça quando pensa na frase "empoderamento docente". Não repita palavras. \*

23/10/2021 10:42

Pesquisa: Representações Sociais sobre o Empoderamento Docente

12. Digite a QUARTA palavra que lhe vêm à cabeça quando pensa na frase "empoderamento docente". Não repita palavras. \*

---

13. Comente sobre o seu trabalho nesse período de pandemia. \*

Descreva tudo que lhe vier à cabeça, não se incomode com a gramática ou com o tamanho, apenas descreva, sem rascunho. Lembre-se: você é uma pessoa única! Não há certo ou errado no que você escreve. Ao contrário, sua vivência é ímpar e contribuirá muito para a pesquisa. Ao digitar, lembre-se que a pandemia iniciou em março de 2020, então, imagine seu trabalho durante esse tempo.

## APÊNDICE B – Lista de Palavras Evocadas

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>PRIMEIRA</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERCEIRA</b>
<b>P1M/2022</b>	Reconhecimento*	Dedicação	Compromisso
<b>P2M/2022</b>	Ciência*	Compromisso	Resiliência
<b>P3F/2022</b>	Resistência*	Coragem	Resiliência
<b>P4F/2022</b>	Mudança.	Flexibilidade	Coletivo*
<b>P5M/2022</b>	Valorização*	Dedicação	Trabalho
<b>P6M/2022</b>	Reconhecimento*	Desvalorização	Formação
<b>P7M/2022</b>	Aprimoramento*	Aperfeiçoamento	Capacitação
<b>P8F/2022</b>	Segurança	Domínio	Conhecimento*
<b>P9F/2022</b>	Presença	Ativa	Expressão*
<b>P10M/2022</b>	Que*	Como	Onde
<b>P11F/2022</b>	Valorização*	Reconhecimento	Conscientização
<b>P12F/2022</b>	Autoconfiança*	Autodomínio	Conhecimento
<b>P13M/2022</b>	Liberdade*	Autonomia	Reconhecimento
<b>P14M/2022</b>	Autossuficiente	Autonomia*	Engajado
<b>P15M/2022</b>	Responsabilidade*	Autonomia	Abuso
<b>P16F/2022</b>	Conhecimento	Aprendizado*	Aluno
<b>P17F/2022</b>	Força	Determinação*	Poder
<b>P18F/2022</b>	Eficácia* didática	Ferramentas de ensino	Recursos digitais
<b>P19M/2022</b>	Arrogância	Conscientização	Responsabilidade*
<b>P20F/2022</b>	Conhecimento	Autonomia	Responsabilidade*
<b>P21M/2022</b>	Poder*	Autoconhecimento	Transformação
<b>P22M/2022</b>	Desnecessário	Irrelevante	O que precisa é escola de qualidade e professor comprometido e bom
<b>P23F/2022</b>	Redundante*	Facilitador	Cuidado.
<b>P24M/2022</b>	Autoeficácia*	Responsabilidade	Eficiência
<b>P25F/2022</b>	Capacitação*	Experiência	Valorização

## APÊNDICE C – Lista de Palavras Modificadas

Participante	Primeira Evocação	Segunda Evocação	Terceira Evocação
P1M/2022	*Reconhecimento	Compromisso	Compromisso
P2M/2022	* Conhecimento	Compromisso	Resiliência
P3F/2022	* Resiliência	Resiliência	Resiliência
P4F/2022	Resiliência	Resiliência	* Resiliência
P5M/2022	*Reconhecimento	Compromisso	Compromisso
P6M/2022	*Reconhecimento	Desvalorização	Capacitação
P7M/2022	* Capacitação	Capacitação	Capacitação
P8F/2022	Conhecimento	Conhecimento	*Conhecimento
P9F/2022	Compromisso	Compromisso	*Reconhecimento
P10M/2022	*Irrelevante	Irrelevante	Irrelevante
P11F/2022	* Reconhecimento	Reconhecimento	Conhecimento
P12F/2022	* Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento
P13M/2022	* Autonomia	Autonomia	Reconhecimento
P14M/2022	Conhecimento	*Autonomia	Compromisso
P15M/2022	*Responsabilidade	Autonomia	Poder
P16F/2022	Conhecimento	* Conhecimento	Conhecimento
P17F/2022	Resiliência	* Resiliência	Resiliência
P18F/2022	* Conhecimento	Conhecimento	Conhecimento
P19M/2022	Poder	Conhecimento	*Responsabilidade
P20F/2022	Conhecimento	Autonomia	*Responsabilidade
P21M/2022	*Poder	Conhecimento	Conhecimento
P22M/2022	Irrelevante	Irrelevante	*Irrelevante
P23F/2022	* Poder	Facilitador	Cuidado
P24M/2022	* Poder	Responsabilidade	Poder
P25F/2022	* Capacitação	Conhecimento	Reconhecimento

## APÊNDICE D – Relatório do EVOC

## RESULTADO DO EVOC DE LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS VAZ – ANO 2022

fichier initial: EVOCLu.CSV  
 fin de la transformation  
 nombre de lignes du fichier initial: 25  
 nombre de lignes du fichier final: 25

Fichier Initial : C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.tm1  
 NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHIER  
 FIN TRI SANS PROBLEME  
 Nombre d enregistrements en entree: 75  
 Nombre d enregistrements en sortie: 75

Fichier Initial : C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.tm2  
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.tm2

## LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT: Autonomia \*\*\*

1\* Autonomia 2Autonomia 3Reconhecimento  
 1\* Autonomia 2Autonomia 3Reconhecimento  
 1\*Responsabilidade 2Autonomia 3Poder  
 1Conhecimento 2 \*Autonomia 3Compromisso  
 1Conhecimento 2Autonomia 3\*Responsabilidade

MOT: Capacitação \*\*\*

1\* Capacitação 2Capacitação 3Capacitação  
 1\* Capacitação 2Capacitação 3Capacitação  
 1\* Capacitação 2Conhecimento 3Reconheciment  
 1\*Reconhecimento 2Desvalorização 3Capacitação  
 1\* Capacitação 2Capacitação 3Capacitação

MOT: Compromisso \*\*\*

1Compromisso 2Compromisso 3Reconhecimento \*  
 1 \*Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso  
 1\* Conhecimento 2Compromisso 3Resiliência  
 1Conhecimento 2 \*Autonomia 3Compromisso  
 1\*Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso  
 1Compromisso 2Compromisso 3Reconhecimento  
 1\* Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso  
 1\* Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso

MOT: Conhecimento \*\*\*

1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1 Conhecimento 2\* Conhecimento 3Conhecimento  
 1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1Conhecimento 2 \*Autonomia 3Compromisso  
 1Conhecimento 2Conhecimento 3\*Conhecimento  
 1Conhecimento 2Conhecimento 3\*Conhecimento  
 1Poder 2Conhecimento 3\*Responsabilidade  
 1\*Poder 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1Conhecimento 2\* Conhecimento 3Conhecimen  
 1Conhecimento 2\* Conhecimento 3Conhecimento  
 1\* Reconhecimento 2Reconhecimento 3Conhecimento  
 1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1Conhecimento 2Autonomia 3\*Responsabilidade  
 1\* Conhecimento 2Compromisso 3Resiliência  
 1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1\* Capacitação 2Conhecimento 3Reconhecimento  
 1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento

1\*Poder 2Conhecimento 3Conhecimento  
 2Conhecimento 3\*Conhecimento  
 1\* Conhecimento 2Conhecimento 3Conhecimento

MOT: Cuidado \*\*\*  
 1\* Poder 2Facilitador 3Cuidado

MOT: Desvalorização \*\*\*  
 1\*Reconhecimento 2Desvalorização 3Capacitação

MOT: Facilitador \*\*\*  
 1\* Poder 2Facilitador 3Cuidado

MOT: Irrelevante \*\*\*  
 1Irrelevante 2Irrelevante 3\*Irrelevante  
 1\*Irrelevante 2Irrelevante 3Irrelevante  
 1Irrelevante 2Irrelevante 3\*Irrelevante  
 1\*Irrelevante 2Irrelevante 3Irrelevante  
 1\*Irrelevante 2Irrelevante 3Irrelevante  
 1Irrelevante 2Irrelevante 3\*Irrelevante

MOT: Poder \*\*\*  
 1Poder 2Conhecimento 3\*Responsabilidade  
 1\* Poder 2Facilitador 3Cuidado  
 1\*Responsabilidade 2Autonomia 3Poder  
 1\* Poder 2Responsabilidade 3Poder  
 1\*Poder 2Conhecimento 3Conhecimento  
 1\* Poder 2Responsabilidade 3Poder

MOT: Reconhecimento \*\*\*  
 1\* Reconhecimento 2Reconhecimento 3Conhecimento  
 1\* Autonomia 2Autonomia 3Reconhecimento  
 1\* Capacitação 2Conhecimento 3Reconhecimento  
 1\*Reconhecimento 2Desvalorização 3Capacitação  
 1\* Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso  
 1\* Reconhecimento 2Reconhecimento 3Conhecimento  
 1Compromisso 2Compromisso 3Reconhecimento \*  
 1\*Reconhecimento 2Compromisso 3Compromisso

MOT: Resiliência \*\*\*  
 1\* Resiliência 2Resiliência 3Resiliência  
 1\* Conhecimento 2Compromisso 3Resiliência  
 1Resiliência 2\* Resiliência 3Resiliência  
 1Resiliência 2Resiliência 3\* Resiliência  
 1Resiliência 2Resiliência 3\* Resiliência  
 1Resiliência 2\* Resiliência 3Resiliência  
 1Resiliência 2\* Resiliência 3Resiliência  
 1\* Resiliência 2Resiliência 3Resiliência  
 1Resiliência 2Resiliência 3\* Resiliência  
 1\* Resiliência 2Resiliência 3Resiliência

MOT: Responsabilidade \*\*\*  
 1\* Poder 2Responsabilidade 3Poder  
 1Conhecimento 2Autonomia 3\*Responsabilidade  
 1\*Responsabilidade 2Autonomia 3Poder  
 1Poder 2Conhecimento 3\*Responsabilidade

fichier initial: C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.Tm2  
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.dis et  
C:\Users\VANIA\Desktop\EVOC Luciana\EVOCLu.tm3

#### ENSEMBLE DES MOTS RANGS (Conjunto de Palavras Classificadas)

FREQ.: 1\* 2\* 3\* 4\* 5\*

Autonomia: 5: 1\* 4\* moyenne: 1.80

Capacitação: 5: 2\* 1\* 2\* moyenne: 2.00

Compromisso: 8: 1\* 4\* 3\* moyenne: 2.25

Conhecimento:20: 7\* 7\* 6\* moyenne: 1.95

Cuidado: 1: 0\* 0\* 1\*

Desvalorização: 1: 0\* 1\*

Facilitador: 1: 0\* 1\*

Irrelevante: 6: 2\* 2\* 2\* moyenne: 2.00

Poder: 6: 4\* 0\* 2\* moyenne: 1.67

Reconhecimento: 8: 4\* 1\* 3\* moyenne: 1.88

Resiliência: 10: 3\* 3\* 4\* moyenne (Média): 2.10

Responsabilidade: 4: 1\* 1\* 2\*

DISTRIBUTION TOTALE: 75: 25\* 25\* 25\* 0\* 0\*

RANGS 6 15 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

RANGS 16 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

RANGS 26 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

Nombre total de mots differents (Número total de palavras diferentes): 12

Nombre total de mots cites (Número total de palavras citadas): 75

75 divide por 12: 6,25

moyenne generale des rangs (media geral de classificação): 2.00

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

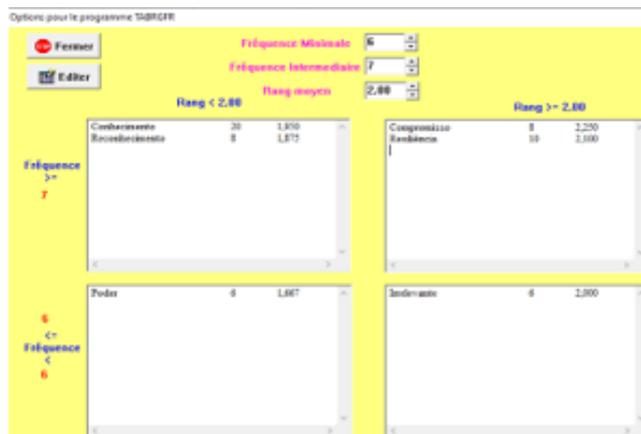
freq.\* nb. mots \* Cumul evocations et  
cumul inverse

1*	3	3	4.0 %	75	100.0 %
4*	1	7	9.3 %	72	96.0 %
5*	2	17	22.7 %	68	90.7 %
6*	2	29	38.7 %	58	77.3 %
8*	2	45	60.0 %	46	61.3 %
10*	1	55	73.3 %	30	40.0 %
20*	1	75	100.0 %	20	26.7 %

6+8+10+20= 44

2+2+1+1= 6

44 dividido por 6= 7,3



Les 3 colonnes correspondent respectivement: au Mot, à sa Fréquence, à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 6

Cas ou la Fréquence  $\geq$  7

Et le Rang Moyen  $<$  2

Conhecimento	20	1,950
Reconhecimento	8	1,875

Compromisso	8	2,250
Resiliência	10	2,100

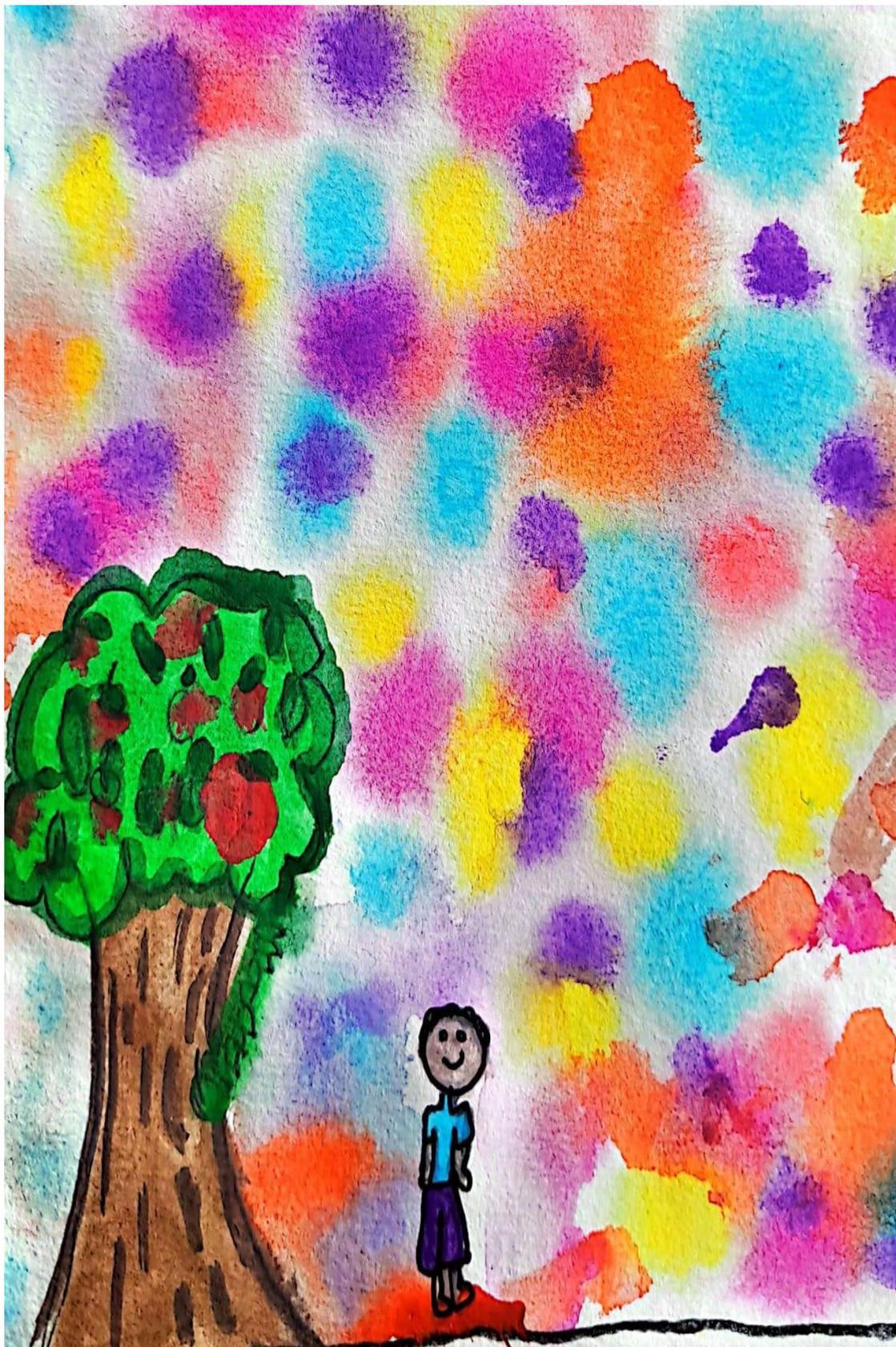
Cas ou la Fréquence  $\geq$  7  
et le Rang Moyen  $\geq$  2

Cas ou la Fréquence  $<$  7  
et le Rang Moyen  $<$  2

Poder	6	1,667
-------	---	-------

Irrelevante	6	2,000
-------------	---	-------

Cas ou la Fréquence  $<$  7  
et le Rang Moyen  $\geq$  2



Pintura em aquarela (2022).