

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉRICA PEREIRA SILVA

**O PLANO DE AULA E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Uberaba, MG
2016

ÉRICA PEREIRA SILVA

**O PLANO DE AULA E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vania Maria de Oliveira Vieira.

Uberaba, MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38p Silva, Érica Pereira.
O plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da educação básica / Érica Pereira Silva. – Uberaba, 2016.
125 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2016.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

1. Planos de aula. 2. Professores. 3. Representações sociais. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 372

ÉRICA PEREIRA SILVA

**O PLANO DE AULA E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/07/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Adelina de Oliveira Novaes
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo



Prof.ª Dr.ª Valeska Guimarães Rezende
da Cunha
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus pais, que me deram a primeira e mais importante lição de vida: a educação é feita de exemplos. De todos os amores que podemos receber durante a vida, o amor dos pais é, sem dúvida, o mais especial. Não existe outro que consiga ser incondicional e demonstrar ao mesmo tempo um interesse tão grande e genuíno na nossa felicidade com esforços e demonstrações de amor desmedidas. É com esse respeito que dedico a vocês mais essa vitória em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho, recordo-me como tudo começou para que eu chegasse até aqui. Foi uma longa caminhada, com momentos vividos; nem sempre foram fáceis, mas digo que valeu a pena porque nunca me senti sozinha, pois vocês sempre estiveram aqui comigo. Gratidão é a palavra que se resume toda essa vivência.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me iluminou e me deu forças necessárias para atingir mais este objetivo em minha vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, pela dedicação e sensibilidade que me transmitiu na condução desta pesquisa, por conseguir transformar meu pensamento e lançar uma nova semente em meus ideais. Registro minha admiração pelo seu compromisso e paixão pela educação.

Aos professores do programa de Mestrado, pelos ensinamentos, debates e reflexões que ampliaram meus horizontes.

Aos meus pais, que construíram um lar estruturado e harmonioso, base para meu desenvolvimento pessoal. Apenas posso agradecer por tudo o que vocês me têm dado, pois nunca conseguirei compensar devidamente o carinho que sempre manifestam.

Ao meu namorado Anderson, pela compreensão, credibilidade e incentivo a mim destinados.

Aos meus colegas mestrandos, cuja convivência prazerosa, durante o curso, fez florescer amizades.

À minha banca de qualificação e de defesa.

E, ao fim de mais essa longa jornada da minha vida, à Universidade de Uberaba e a CAPES, que acreditou na minha dedicação e no meu profissionalismo e me oportunizou esta rica experiência.

A todos, reafirmo os meus mais sinceros agradecimentos!!!

*“Ensinarás a voar ...
Mas não voarão o teu voo.
Ensinarás a sonhar ...
Mas não sonharão o teu sonho.
Ensinarás a viver...
Mas não viverão a tua vida.
Ensinarás a cantar ...
Mas não cantarão a tua canção.
Ensinarás a pensar...
Mas não pensarão como tu.
Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam,
cantem e pensem...
Estará a semente do caminho ensinado e aprendido!”
Madre Teresa de Calcutá*

RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “*Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Toma como objeto de estudo o **Plano de Aula** dos professores dos anos finais da Educação Básica. A realização do planejamento das aulas tem sido considerada por diversos autores – dentre eles, Vasconcellos (2000), Gandin (1997), Menegolla e Sant’Anna (2001), Libâneo (1994) e Saviani (2008) – um elemento importante no contexto escolar, por contribuir para a aprendizagem dos alunos. A partir desse pressuposto e tendo em vista que a capacidade de aprender se mostra cada vez mais uma questão essencial na educação, este estudo apresenta, como objetivo geral: identificar as representações sociais que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Patos de Minas/MG têm construído sobre o planejamento realizado por eles em sala aula e suas implicações com o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, adota como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Participaram da pesquisa 60 professores da Educação Básica, de quatro escolas públicas de Patos de Minas/MG, que ministram aulas para alunos dos anos finais. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário, contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras, que foram tratadas pelo *software* EVOC, baseado no método Vergés (1992). Esse *software* tem como finalidade identificar, nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos. Os dados coletados foram analisados com o auxílio da teoria das Representações Sociais, da subteoria do Núcleo Central e dos pressupostos da Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). As análises evidenciam que a maioria, 79,67% dos professores, acredita que a elaboração/aplicação do plano de aula tem contribuído para a aprendizagem dos alunos. Esse dado pode ser reforçado pelas palavras que foram identificadas no núcleo central das representações. Elas denotam sentimentos de que os professores compreendem o planejamento a partir de ações em que buscam o **conhecimento** do conteúdo, a **organização** do trabalho acadêmico e a **responsabilidade** com a prática docente.

Palavras-chave: Plano de aula. Processo ensino-aprendizagem. Professor. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line " *Professional development , teaching work and teaching -learning process* " of the Graduate Program in Education UNIUBE .This research takes as its object of study the lesson plan teachers of the final years of basic education. The completion of the planning of classes has been considered by many authors, among them, Vasconcellos (2000), Gandin (1997), Menegolla and Sant'Anna (2001), Libâneo (1994) and Saviani (2008), an important element in school, to contribute to student learning. Mindful of this assumption and given that the ability to learn is increasingly showing a key issue in education, this study presents the general objective: identify the social representations that the teachers of the final years of primary education in state schools in the city Patos de Minas / MG have built on the planning carried out by them in class and their implications to the teaching-learning process room. This research, characterized by a quantitative and qualitative approach, adopted as a theoretical and methodological support the Theory of Social Representations proposed by Moscovici (1978), Jodelet (2001) and subtheory Central Core Abric (2000). The participants were 60 teachers of basic education, four public schools in Patos de Minas / MG, who teach classes for students of final years. To collect the data, we used a questionnaire with open and closed questions, and the technique of free association of words, which were handled by the software Ensemble L'analyse des programmes des Permettant evocations of Verges (EVOC) based on the method Vergés (1992). This software aims to identify the social representations the central and peripheral elements. Data were analyzed with the aid of the theory of social representations; subtheory of the Central Nucleus; and the assumptions of the theory of Bardin Content Analysis (2011). The analyzes show that the majority, 79,67% of teachers believe that the development / implementation of the lesson plan has contributed to student learning. This data can be strengthened by the words that have been identified in the central core of representations. They denote feeling that teachers understand the planning from actions in seeking the knowledge of the content, the organization of academic work and responsibility with the teaching practice.

Keywords: Lesson Plan. Teaching-learning process. Teacher. Social Representations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EVOC** – *Ensemble L'analyse des programmes des evocations Permettant de Verges*
- FURB** - Universidade Regional de Blumenau
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LILACS** - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- OME** - Ordem Média de Evocações
- PEPSIC** – Períodos Eletrônicos em Psicologia
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- TRS** – Teoria das Representações Sociais
- SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
- SciELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNIUBE** – Universidade de Uberaba
- UEL** - Universidade Estadual de Londrina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Núcleo central e periférico	94
--	----

Gráficos

Gráfico 1 - Porcentagens de participantes dos sexos masculino e feminino	70
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores	70
Gráfico 3 - Situação funcional dos professores	71
Gráfico 4 - Regime de trabalho dos professores.....	71
Gráfico 5 - Graduação dos professores.....	72
Gráfico 6 - Porcentagem de professores que têm Pós-Graduação.....	74
Gráfico 7 - Tempo de magistério dos professores	75
Gráfico 8 - Porcentagem de professores que exercem outra profissão.....	76
Gráfico 9 - Motivos da escolha pela docência.....	77
Gráfico 10 - Porcentagem de professores que repetiriam essa escolha.....	78
Gráfico 11 - Frequência da realização do Plano de Aula	79
Gráfico 12 - Elaboração do planejamento	81
Gráfico 13 - Finalidades do plano de aula dos professores	83
Gráfico 14 - Conteúdo programático	84
Gráfico 15 - Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores	85
Gráfico 16 - Objetivos da avaliação da aprendizagem	86
Gráfico 17 - Instrumentos de avaliação mais utilizados no planejamento	88

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	12
2- O PLANEJAMENTO NA ESCOLA: ALGUNS CONSTRUCTOS TEÓRICOS.....	20
2.1- O planejamento como prática pedagógica: alguns antecedentes.....	20
2.2- Repensando o conceito de planejamento.....	29
2.3- O plano de aula no contexto escolar.....	32
2.4- O planejamento coletivo: uma visão interdisciplinar	37
2.5- O papel docente no processo de ensino.....	43
3-REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
3.1- A teoria das Representações Sociais: principais fundamentos	49
3.1.1- A teoria do Núcleo Central.....	56
3.1.2- Métodos de levantamento.....	58
3.1.3- As Representações Sociais no campo educacional	59
3.2- Procedimentos metodológicos.....	63
4- O PLANO DE AULA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE ORIENTAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
4.1- <i>Locus</i> da pesquisa e o perfil dos sujeitos pesquisados: primeiras aproximações	68
4.2- O núcleo central e periférico das representações sociais	93
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - Estudo do conhecimento.....	111
APÊNDICE B - Questionário.....	112
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	116
ANEXOS	117
ANEXO A - Relatório do EVOC	117
ANEXO B - Comprovante de aprovação pelo Comitê de ética	125

1- INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação, meu desejo era o de estudar algo que permeasse o dia a dia do professor na sala de aula e que trouxesse contribuições, de fato, para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica. Foi aí que surgiu o tema “Planejamento”, especificamente o “Plano de Aula”. No começo, por ser um tema ainda pouco explorado, pois muito se fala da sua importância, mas pouco se discute a sua prática, foi difícil e quase desisti, mas a vontade de compreender como os professores veem o planejamento escolar foi mais forte.

Nas primeiras tentativas de dar início ao texto, o pensamento ficou amedrontado. O medo de não conseguir atender às exigências de um trabalho acadêmico e científico foi grande. Mas... começar era preciso! Lembrei-me então das palavras de Silva (2009, p. 49) “as relações que se estabelecem em nossas vidas podem até acontecer por acaso, mas, pela linguagem, construímos sentidos que nos permitem compreender os ecos que permanecem em nós”.

Ao pesquisar sobre o planejamento, fui percebendo que meu interesse nesse estudo estava intimamente ligado à minha trajetória acadêmica e profissional. Algumas situações vividas, especialmente durante a formação acadêmica e a caminhada profissional, ficaram guardadas na memória, não de uma maneira estática, mas de uma forma muito viva que, com certeza, repercute não só na minha fala, mas também na realização das minhas práticas.

No ano de 2008 iniciei minha carreira profissional como docente, assumi uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Foi a minha primeira experiência na área educativa. Como todos os profissionais, uma das minhas primeiras atividades foi aprender a fazer o registro escrito do planejamento das aulas. A falta de experiência e de segurança fazia com que eu escrevesse tudo o que seria falado e feito, com os mínimos detalhes. Ao rever o meu caderno de plano dessa época, agora com um pouco mais de experiência, fico pensando: como eu conseguia ser tão técnica e romântica ao mesmo tempo? Desenhava, colava figurinhas e com isso perdia muito tempo com insignificâncias. Mas, questiono também: seriam mesmo insignificantes, considerando serem estas as primeiras atividades profissionais pelas quais eu estava passando? Ora, o plano de aula para mim era passar horas registrando tudo o que eu pretendia que acontecesse durante as aulas. Havia uma preocupação não só em manter os alunos sempre ocupados, mas também em conseguir apresentar todos os tópicos do planejamento, esgotando, inclusive, os conteúdos do livro didático. Reconheço hoje que não

tinha muita criatividade e nem sabia ao certo o que e por que os alunos precisavam aprender determinado conteúdo.

No ano seguinte, ao começar a trabalhar como Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas tive a oportunidade de dialogar com vários professores que registravam o planejamento de suas aulas. Nessa ocasião, a experiência mais rica que presenciei foi assistir às aulas desses professores e perceber que a forma como eles elaboravam/aplicavam o planejamento em sala era um grande diferencial. Assim, fui aprendendo a ver a escola a partir de uma análise mais crítica, embora, vale ressaltar, o livro didático, nesta ocasião, ainda fosse o guia de toda prática pedagógica.

Posso dizer que minha trajetória profissional foi enriquecida pela oportunidade de conhecer várias escolas e, conseqüentemente, o trabalho de muitos professores. Em razão disso, surgiu o desejo de melhor saber escolher o que ensinar e como ensinar, isto é, de construir planos de ação, projetos inovadores, com propostas pedagógicas que fossem coerentes com as necessidades dos alunos. Foi um período em que tive a oportunidade de (re)significar minhas práticas cristalizadas, de procurar inovações, expor ideias, a partir do meu trabalho com a formação de professores. Ao ministrar os cursos e as oficinas para os professores, percebi que, durante a efetivação deles, estabelecia-se um espaço em que eles podiam repensar suas aulas e transformar a escola em um ambiente dinâmico para que os alunos pudessem ser protagonistas do processo de aprendizagem.

Com o passar do tempo, a segurança para elaborar e aplicar meu próprio plano de aula foi aumentando, embora pensar sobre a minha própria ação pedagógica ainda gerasse certo desconforto. Sentia-me ainda presa aos modelos de planejamento com os quais tive contato durante minha trajetória escolar e isso me incomodava. Afinal, o que é planejar? Como fazer um bom planejamento? Assim, a inquietação e ao mesmo tempo, a dúvida estavam sempre presentes.

Quatro anos depois, assumi o cargo de Supervisora Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Patos de Minas. Nesse cargo, deparei-me com uma realidade difícil, pois os professores não tinham o hábito de realizar seus planejamentos, não faziam seus planos de aula. Eles achavam que os planos eram um “fardo pesado” e, assim, preferiam improvisar suas aulas. Diziam também que “o papel aceitava tudo” e que o mais importante era “o saber fazer”, isto é, não reconheciam a importância e a necessidade de um planejamento para o bom desempenho da prática pedagógica. E o meu trabalho, dentre outros, tinha como propósito auxiliar na elaboração do planejamento escolar. Estava posto, assim, um desafio: elaborar coletivamente, a partir de uma avaliação diagnóstica, o plano de

curso daquele ano e não mais aceitar cópias dos anos anteriores. Para a realização dos planos foi sugerido que não deixassem de lado as matrizes de referência do ano em questão, e que procurassem manter o foco nos alunos e não somente no conteúdo. Embora a maioria dos professores não possuísse referencial teórico ou metodológico para dar suporte na estruturação do plano de curso, após alguns estudos e discussões, foi possível elaborá-lo.

Depois de algum tempo, voltei para a Superintendência Regional de Ensino e, para minha surpresa, novos desafios surgiram, pois tínhamos que construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) para uma escola que havia sido inaugurada naquele mês. A fim de elaborar a proposta pedagógica dessa escola, foram realizadas várias reuniões para conhecimento da realidade da instituição. Sabemos que esse documento deve explicitar o que pensam os gestores, professores, funcionários, pais e alunos sobre a formação que se pretende oferecer nessa escola. Mas, infelizmente, não obtivemos muito envolvimento dos professores nem dos pais, pois ambos alegaram falta de tempo para as ações propostas. Percebemos que eles não compreendiam ainda que a participação no processo de construção do PPP traria oportunidades para melhorar o cotidiano da escola e que passariam a ser também sujeitos desse processo. Quando todos reconhecem qual é o objetivo de trabalho da instituição de ensino e participam do seu processo, assumem-se como parceiros da escola. Nesse contexto, o planejamento, seja anual ou diário, passa a ser: “[...] um processo de transformar ideias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias e, assim, transformando estruturas” (GANDIN, 1997, p. 38).

Minha inquietação aumentava cada dia mais, diante de todo esse cenário, porque, como já relatei, a maioria dos docentes apresentava dificuldade em realizar o planejamento, trocar opiniões, discutir, refletir e aceitar sugestões para a melhoria de sua prática. Queixavam da falta de tempo, embora houvesse na sua carga horária de trabalho, um espaço para planejamento coletivo. E, mesmo quando participavam das reuniões de planejamento, demonstravam desinteresse e a ideia de que planejar e prever objetivos eram atividades muito demoradas. Infelizmente, ouvi muitos depoimentos negativos, inerentes ao planejamento das aulas e isso me instigou a pesquisar essa temática. Concordamos com Vasconcelos (2000, p. 16) quando afirma que “o planejamento está presente no cotidiano de todas as escolas e com frequência acaba sendo feito mecanicamente, cumprindo prazos e rituais formais, vazios de sentido”.

À procura de respostas no ano de 2014, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e optei pela Linha de

Pesquisa “*Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*”, que se apresentou como uma possibilidade para a realização de uma pesquisa sobre o plano de aula dos professores e ainda a oportunidade de aliar esse tema à Teoria das Representações Sociais (RS) no campo da educação. Essa teoria tem, como objetivo, compreender, a partir do contexto, como se dá a construção social dos conceitos e sua origem. Após algumas orientações e diálogo com minha orientadora, elegemos como tema de estudo “*As implicações do Plano de Aula no processo ensino-aprendizagem na visão dos professores da Educação Básica*”.

Diante dos relatos que foram expostos, a proposta desta pesquisa partiu da necessidade de conhecer melhor como está sendo realizado o trabalho do professor em sala de aula. Investigamos, nas perspectivas dos professores, se a forma como eles realizam, ou não, o planejamento escolar tem contribuído para a aprendizagem dos seus alunos. Partimos dessa preocupação, tendo em vista que a forma como os professores elaboram o planejamento e executam suas ações se mostra, cada vez mais, uma questão importante na educação. Assim, este projeto propõe desenvolver uma pesquisa que apresenta como objeto de estudo *o plano de aula dos professores*. E, para isso, toma como foco a seguinte questão: como as representações sociais dos professores dos anos finais, sobre o plano de aula, refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles?

Este estudo tem como objetivo geral identificar as representações sociais que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas estaduais de Patos de Minas, têm construído sobre o planejamento escolar realizado por eles em sala aula. E, como objetivos específicos: traçar o perfil dos participantes; identificar o núcleo central das representações sociais que os professores dos anos finais do ensino fundamental, das escolas estaduais de Patos de Minas, têm construído sobre o plano de aula; investigar, na perspectiva dos professores, se a forma como eles pensam, elaboram e aplicam o plano de aula, tem contribuído para a aprendizagem do aluno. A análise dessas representações nos remeteu à compreensão de como tem sido realizado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos finais e, imbricados nessa relação, como têm sendo conduzidas as práticas pedagógicas desses professores.

Na atualidade, frequentemente muitos professores queixam-se da falta de interesse dos alunos pelas aulas. Desse modo, cabem algumas reflexões: o professor tem planejado suas aulas ou improvisa suas ações? O planejamento do professor, as estratégias de aula, a avaliação e o modo como ele se relaciona com os alunos têm contribuído para a aprendizagem em sala de aula? Existe um preparo do professor para aliar sua teoria a sua prática por meio de

um plano de aula? De que forma o aluno aprende melhor? Que práticas pedagógicas podem ser utilizadas para promover um maior desempenho cognitivo dos alunos? São essas e outras indagações que permeiam a proposta desta pesquisa.

Para melhor compreender o nosso objeto de estudo e dar início a pesquisa, realizamos uma busca nos sites: Biblioteca Online e Científica (SCIELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Períodos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para verificar o que já havia sido publicado referente ao tema “Plano de aula” (Apêndice A). Partimos do princípio de que a busca do que já foi produzido sobre o objeto de estudo possibilita o conhecimento sobre as metodologias, as teorias e os resultados mais encontrados nas pesquisas, ampliando, de forma significativa, a compreensão sobre o tema.

Iniciamos a pesquisa a partir do seguinte conjunto de palavras-chave: processo ensino-aprendizagem, representações sociais e plano de aula. No entanto, nenhum artigo, tese ou dissertação foram encontrados. Diante desse resultado, pode se dizer que este tema carece ainda de pesquisa, mesmo sendo um assunto que permeia o dia a dia escolar. Prosseguimos com as buscas, utilizando apenas uma palavra-chave por vez.

Com relação às palavras-chave “processo ensino-aprendizagem” e “representações sociais” constatou-se a existência de vários estudos sobre esses temas, na área da educação. A maioria dos trabalhos encontrados discutia os conceitos em questão; o que, de certa forma, auxiliou na realização dos estudos teóricos para nortear esta pesquisa.

Na busca em relação ao “processo ensino-aprendizagem”, foram considerados os artigos que focalizaram a prática docente (78), as representações sociais (12) e o plano de aula (7). Os textos sobre a prática docente evidenciaram as seguintes questões: a) contradições entre a teoria e a prática, ou seja, dicotomia entre o discurso e a práxis do professor; b) organização do trabalho escolar; c) a autonomia do professor e d) condições de trabalho do professor.

Para traçar um breve panorama das pesquisas realizadas, tendo por base a Teoria das Representações Sociais, foram encontrados estudos que trazem, em seu título, o uso da representação social para a investigação de questões inerentes à prática docente. Dessa forma, apresenta-se como um método que possibilita mostrar a realidade cotidiana dos profissionais docentes, demonstrando o contexto no qual os grupos se inserem, bem como as percepções construídas e partilhadas por eles sobre determinado objeto, assumindo características voltadas ao senso comum. Para Arruda (2002) a representação é formada para dar ao grupo um referencial, que se manifesta pela sua compreensão e ação diante das exigências postas

pela profissão. Nessa ótica, percebe-se claramente que as representações sociais constituem “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Em relação à palavra-chave “plano de aula”, o estudo realizado que mais contribuiu com o tema abordado e dele se aproximou foi a dissertação “Planejamento Educacional: representação social de professores em formação”, de Rosângela Cristina Machado Bertram, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Esse trabalho teve, como ponto de partida, buscar elementos que contribuíssem para o conhecimento das concepções sobre o planejamento dos professores no início da carreira. Nesse cenário, essa pesquisa discute a representação social de um grupo de professores em formação acerca do planejamento das suas aulas. Participaram da análise um grupo de 22 alunas do curso normal/magistério, de uma escola pública do município de Timbó, Santa Catarina (SC). O referencial metodológico está vinculado ao paradigma qualitativo de investigação nos moldes da pesquisa participante e na teoria das representações sociais. O objetivo geral desse estudo, segundo a autora, foi investigar “como se constitui o processo formativo dos professores que integraram o grupo de estudo dessa pesquisa” (BERTRAM, 2010). As questões norteadoras dele contemplam as seguintes indagações: como se caracteriza o processo formativo dos docentes integrantes do magistério da escola pesquisada? Qual a visão dessas alunas sobre o planejamento escolar? O que estimula esses professores a participarem de atividades de formação continuada? É importante destacar que este estudo mostra um possível encaminhamento para o problema da indefinição da identidade do professor do magistério, “a proposta mais viável para a formação do professor parece estar na formação continuada, daí a importância de existirem propostas complementares, sempre situadas em um contexto institucional e social” (BERTRAM, 2010).

Das leituras realizadas neste estudo do conhecimento, pode-se apreender também que o planejamento das atividades faz com que o professor tenha uma linha de raciocínio, que prevê e direciona sua prática pedagógica. Essa prática vai se tornando cada vez mais segura e eficiente à medida que o professor vivencia situações concretas de ensino, pois, segundo Libâneo (1994), o educador serve, de um lado, dos conhecimentos e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência. O docente, a cada nova situação de ensino, vai formando/transformando sua prática e, com isso, aprimorando sua bagagem profissional, ganhando mais convicção e segurança. Dessa forma, o professor acaba usando o seu plano de aula como fonte de oportunidade de reflexão e avaliação da sua própria maneira de ensinar. As representações sociais explicam o modo e as razões pelas quais as

pessoas realizam suas ações, tornando-se uma referência concreta para sistematizações das nossas posturas diante de um determinado contexto (SILVA, 2009). Assim, ao pesquisar as representações sociais de cada professor pode-se mostrar que elas se tornam capazes de direcionar os conceitos e as atitudes desses profissionais em sala de aula.

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, utilizou como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978), Jodelet (2001); a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). A pesquisa quanti-qualitativa, como o próprio nome sugere, representa a combinação das duas modalidades citadas. A primeira se fundamenta no pensamento positivista, assume o propósito de mensurar as informações coletadas. Esse método tem no questionário uma de suas grandes ferramentas. A segunda modalidade, a qualitativa, norteadada pelo paradigma interpretativo, responde a questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”.

O método misto é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de informações. Envolve, sobretudo o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a interação dessas formas de pesquisa possam contribuir de maneira mais abrangente para o objeto de estudo. As pesquisas descritivas têm a finalidade de descrever as características de uma população/fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre suas variáveis. Os estudiosos que utilizam essa forma de abordagem preocupam-se em observar, registrar, analisar e interpretar os fatos ou fenômenos, sem interferir no contexto (GIL, 1999).

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software “Ensemble L’analyse des programmes des evocations Permettant de Verges”* (EVOC - baseado no método Vergés [1992] - tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras), que busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos.

Para amostra desta pesquisa participaram cerca de 60 professores da Educação Básica, de quatro escolas públicas de Patos de Minas/MG, que ministram aulas para alunos dos anos finais. A escolha dessas escolas se deve em razão ao bom desempenho delas nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Com relação ao questionário, Gil (1999) o descreve como uma técnica de investigação composta por questões estruturadas com o objetivo de propiciar conhecer as ideologias, crenças, sentimentos, interesses e expectativas provocadas pelas situações vivenciadas pelas pessoas.

Para análise dos dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). Segundo essa autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de

análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições da sua produção” (BARDIN, 2011, p. 48).

Para subsidiar os estudos referentes ao plano de aula dos professores, objeto de estudo desta pesquisa, apoiamos-nos, principalmente, na ótica dos seguintes autores: Vasconcellos (2000), Gandin (2001), Menegolla e Sant’Anna (2001), Libâneo (1994) e Saviani (2008). A partir deste estudo, procuramos identificar como se objetivam e ancoram as representações sociais que os professores estão construindo sobre o plano de aula, na sua prática pedagógica, para, a partir delas, compreender como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. A finalidade maior da identificação das representações sociais é tornar o não familiar em familiar, classificar, categorizar, já que o desconhecido pode gerar desconforto e o familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças e posturas (MOSCOVICI, 1978). Está aí a grande contribuição das pesquisas em representações sociais e é o que propõe este estudo.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “O planejamento na escola: alguns constructos teóricos” buscou-se fazer um levantamento histórico das situações importantes que marcaram sua construção e trazer o pensamento de autores que discutem se o plano de aula é realmente um elemento importante para subsidiar a prática docente ou apenas uma exigência estritamente burocrática que aumenta ainda mais o trabalho do profissional docente. Para tanto; os subtítulos abordam as seguintes temáticas: repensando o conceito de planejamento, o plano de aula no contexto escolar, o planejamento coletivo: uma visão interdisciplinar e o papel docente no processo de ensino.

No segundo capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. Inicialmente apresentamos a Teoria da Representações Sociais como referencial teórico-metodológico; e em seguida, apresentamos o instrumento de coleta de dados e os procedimentos para análise.

No terceiro e último capítulo, discutimos os dados coletados. Apresentamos o perfil dos participantes e procuramos responder ao problema da pesquisa: as representações sociais dos professores dos anos finais, sobre o plano de aula, nos dias atuais, refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles?

Ao final, apresentamos nossas considerações finais relativas aos resultados alcançados. Explicitamos as orientações identificadas sobre o Plano de Aula, com o intuito de possibilitar reflexões e transformações significativas nas práticas pedagógicas docentes.

2- O PLANEJAMENTO NA ESCOLA: ALGUNS CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Este capítulo busca trazer algumas reflexões sobre o planejamento na escola, a partir de um estudo teórico, fundamentado em autores que tratam desse tema. Tem como objetivo subsidiar as análises das informações coletadas por meio do questionário para que se possam responder às seguintes questões: as representações sociais dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o plano de aula, nos dias atuais, refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles? E, ainda: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão sendo pensadas e estruturadas por meio de um plano de aula ou são improvisadas?

A análise dessas representações nos remeteu à compreensão de como tem sido a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e, imbricadas nesse processo, como vêm sendo conduzidas as práticas pedagógicas desses professores. Para isso, o capítulo está organizado em quatro subtítulos: o planejamento como prática pedagógica: alguns antecedentes; repensando o conceito de planejamento; o plano de aula no contexto escolar; o planejamento coletivo: uma visão interdisciplinar e o papel docente no processo de ensino.

2.1- O planejamento como prática pedagógica: alguns antecedentes

O ato de planejar traz consigo uma grande complexidade por estar em pauta a sistematização das ações humanas que norteiam o comportamento. Ao partir dessa premissa, a compreensão histórica do planejamento e as suas reflexões tornam-se uma ferramenta fundamental para a (re)construção de novas significações, identidades e subjetividades. Cada período histórico teve um modelo próprio de educação e, conseqüentemente, a ação de planejar foi sendo adaptada às finalidades sociais, políticas e econômicas.

Segundo Gandin (2001), é a partir de uma questão dialética entre realidade existente e realidade desejada, no movimento contínuo entre as ideias divergentes e consensuais, que estabelecemos uma hierarquia de valores e criamos a consciência crítica e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação para a construção de uma nova sociedade. Com intuito de conquistar a realidade desejada, ou seja, transformar o real em ideal, a ação de planejar pode ser uma ferramenta indispensável, não somente para a implementação de uma proposta pedagógica, como também um meio de transformação das ideias em ações, uma vez que, para prescrever algo, é essencial ter um plano estruturado.

No início da história da educação mundial, a elaboração de um plano não era considerada tão importante, em razão da vida ser bem mais simples do que ela é nos dias atuais. Na antiguidade, o grego Platão (427-347 a. C.) criticava a educação que se praticava na Grécia, pois enfatizava que era uma atividade para todos e que deveria servir aos ideais políticos de Atenas. Segundo Coombs (1970, p. 21), em sua república, Platão (427-347 a. C) “ofereceu um plano de instrução para servir às necessidades das lideranças e aos propósitos de Atenas”.

Coombs (1970) disse também que a China, durante as dinastias Han e o Peru dos Incas faziam seu plano, tendo em vista adequá-lo a seus princípios particulares e políticos. Os pensadores desse período geralmente eram planejadores criativos e ambiciosos que viam na educação uma arma poderosa para transformação social e, conseqüentemente, para aquisição de uma vida melhor. Esses exemplos mostram sinais evidentes da importância do planejamento na educação ao ligar o sistema educacional da sociedade a seus ideais. “Os tempestuosos dias do novo liberalismo na Europa, no século XVIII, trouxeram consigo extraordinário número de propostas intituladas como Um Plano Educacional e Reforma do Ensino, visando a mudanças para melhoria social” (COOMBS, 1970, p. 13).

Considerando o conhecimento passado, percebe-se que a forma como a educação era realizada refletia as concepções de uma dada sociedade. A educação funcionava como um instrumento para alcançar as reformas necessárias, no qual se destacam os pensamentos de Rousseau (1712-1778), que descreveu passos importantes sobre como deveria ser a educação naquela época. As explicações chegavam a ponto de dizer até quando deveriam ser aplicadas as punições assim como os castigos corporais aos alunos teimosos; atitude comum para manter a disciplina naquele tempo.

Vale lembrar que, antes da Segunda Guerra Mundial, os sistemas educacionais eram menos complexos em todos os sentidos. As escolas, assim como o mundo todo, caminhavam de forma mais lenta. Assim, o planejamento podia seguir um modelo de atuação limitado e simples. Segundo Coombs, (1970, p. 24), existiam quatro características que definiam bem a concepção do planejamento do professor daquela época:

- 1) sua perspectiva era de curto alcance; 2) era fragmentado com propostas específicas de cada disciplina; as partes do sistema se organizavam sem dependência entre si; 3) não era integrado ao sistema das instituições educacionais, se projetava de maneira autônoma, sem vínculos explícitos com as necessidades e tendências em evolução na sociedade e na economia como um todo; 4) era um modelo de plano que assumia um modelo

educacional essencialmente estático e conservava intactas suas principais características de ano em ano.

Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações foram drásticas e rápidas. Forças revolucionárias atingiram o mundo e a necessidade cada vez maior de materiais era evidente. A reconstrução não era uma tarefa simples e esse período de grande agitação contribuiu para uma transformação social, sobretudo, na maneira de educar. “[...] a guerra abriu nova era de incriveis mudanças que estavam destinadas a influir em todas as facetas da vida do homem, neste planeta, e a abalar os fundamentos de suas antigas instituições” (COOMBS, 1970, p.16).

O plano de ação entendido como relação intrínseca entre pensamento e atitude, “emerge simultaneamente ao Estado interventor, na Rússia dos anos 1920, e passa a ser utilizado pela sociedade capitalista após a Segunda Guerra Mundial” (SCAFF, 2007, p. 332). Esse período marca profundas modificações no estado que se tornam essenciais como meio de racionalizar a economia afetada pela inconstância das políticas liberais (SCAFF, 2007). Devido à guerra, pelas mudanças por ela ocasionadas, os sistemas educacionais e seus ambientes, por todo o mundo, foram submetidos a uma série de transformações políticas, técnicas, científicas, econômicas, demográficas e culturais (COOMBS, 1970).

No Brasil, particularmente, o contexto histórico do planejamento nos remete ao ano de 1549, com a chegada do primeiro Governador Geral, trazendo uma uniformidade educacional por meio da ordem dos jesuítas. Havia ali um esboço de planejamento para a educação dos nativos e dos brancos que nasceram ou aportaram no país. Mesmo não estando documentado e sistematizado, o objetivo era catequizar os índios, disseminando os ideais do cristianismo, tornando os nativos submissos e dependentes dos novos donos da terra (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

No ano 1759, com a expulsão dos jesuítas, o plano de catequizar os índios e criar uma escola para o povo foi interrompido. Naquela época, a educação sistematizada ainda não era algo relevante, que se destacasse como um assunto de interesse nacional, mas, aos poucos, constituiu um dos ingredientes das tensões permanentes. Mesmo com as dificuldades do período, algumas escolas eram mantidas pelos jesuítas e financiadas pelas contribuições da Igreja, obtidas por meio de doações. “A manutenção por parte dos padres católicos, de colégios para formação de sacerdotes e de seminários para formação de clero secular, fez com que as características da educação colonial se perpetuassem” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

No início do século XIX, com a vinda da família real, a educação foi planejada com o objetivo de atender mais o ensino superior, ficando assim estagnada no que se refere à educação básica para toda a população. No período colonial, a educação era ainda restrita, devido ao número de escolas. Segundo Oliveira (2004, p. 14), “a partir do governo de D. Pedro I, inicia-se um processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos *letrados* aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado”. Essa visão remete a pensar que a educação está relacionada às atividades do desenvolvimento econômico, bem como ao seu controle centralizado. Os planos educacionais não se constituíam num movimento interligado que buscasse a qualidade em prol de todos, ou seja, os interesses individuais se sobreponham a visão de conjunto.

No século seguinte, o Manifesto dos Pioneiros (1932) foi um dos grandes momentos da educação nacional, que defendia o direito pela escola pública. O movimento pode ser considerado uma das primeiras tentativas de ampliação da educação, que, aos poucos, foi tomando força devido às mudanças eminentes da sociedade brasileira. Durante décadas, as vozes dos Pioneiros da Educação Nova reivindicavam uma renovação/mudança educacional, baseada em seus ideais. Pode ser ela chamada de esboço de um planejamento. E pode-se constatar que atingiram o apogeu da sua expressão ao contribuir com o processo de “elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, na elaboração do Manifesto de 1959 e na Campanha em defesa da Escola Pública, que antecedeu a aprovação da Lei n. 4024/61” (SANFELICE, 2007, p. 545).

Os dois manifestos (1932 e 1959) marcaram as transformações que balançaram o país e contribuíram para uma mobilização na área educacional que levaram os educadores brasileiros a criticar nossa “organização” escolar, assim como, nossos métodos e processos educativos. E, como resposta a essas mobilizações, abriu-se o ciclo de mudanças e renovações na educação e no ensino. Os ideais defendidos pelos educadores eram impulsionados pelas condições econômicas, políticas e sociais. O ato de planejar a educação estava atrelado às mudanças desses aspectos. A prática do planejamento no setor econômico no Brasil, ganhou força durante a Segunda Guerra Mundial, dado o interesse da racionalização e de uma organização maior das informações com vista à tomada de decisões e controle da execução de tarefas.

Mesmo tendo seu reconhecimento devido ao seu papel em uma política que preza resultados, o planejamento educacional no Brasil teve uma lacuna evidente na leitura da LDB de 1961, legislação que normatiza o sistema, que até certo ponto, não definiu como seriam as

dimensões, a estrutura e a aplicação do planejamento. A lei se mostrou ponderada; o art. 93, que se refere aos planos correspondentes aos níveis de ensino, atribui ao Conselho Federal de Educação a prerrogativa de elaborá-los, entretanto nas atribuições do Conselho, relatadas na mesma lei, não fez nenhuma referência a um planejamento, desligando-se das intenções fundamentais que nortearam a lei, assim como da metodologia da ação que ela pretendeu implementar (MENDES, 2000).

A palavra planejamento ficou esquecida na legislação do ensino. Surge então a questão: por que, se o planejamento é o processo de organização e coordenação de uma ação docente, que articula a atividade escolar com a problemática do contexto social? Para tentar responder a essa questão, pode-se pensar que o projeto educacional deveria ser autônomo e criado pelas próprias instituições, tendo por base os ideais liberais, que primam pela autonomia na organização da sociedade civil.

Por outro lado, a educação deve proporcionar o desenvolvimento das habilidades cognitivas do indivíduo, tornando-o cidadão ativo e participativo. A educação, sobretudo na escola, precisa garantir o equilíbrio entre os diferentes elementos do ambiente social e as necessidades individuais, fazendo com que a relação indivíduo/sociedade seja constituída por uma proporcionalidade tal que impossibilitará ações degradantes; para isso, a harmonia se faz fundamental. A educação escolar, nessa premissa, trabalharia, então, tentando mediar as particularidades dos indivíduos e a pluralidade social, tendo em vista dar-lhes oportunidades de entrarem em contato com o ambiente social mais amplo, reconhecendo seus limites e possibilidades. Também, teria o propósito de auxiliá-los, por meio da ajuda mútua, a desenvolver as aptidões naturais, estimulando-os, desde cedo, a vivenciar, dentro do ambiente escolar, experiências variadas e enriquecedoras (VASCONCELOS, 1995).

Dessa forma, é contraditório pensar que uma Nação deva ignorar a necessidade de um plano. A organização de um sistema e sua evolução dependem de um processo articulado, sistematizado e contínuo, no qual todos pensem na mesma direção, mesmo que as metodologias de cada professor sejam diferenciadas.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) efetivamente elaborado foi o de 1962. Tendo em vista sanar a lacuna da primeira LDB, a Lei de nº 4024/61 procurou esclarecer mais a ideia de planejamento, bem como sua elaboração ao delimitar a descentralização e a liberdade do sistema de ensino. “O plano de 62, era basicamente constituído por um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de 8 anos” (AZANHA, 2009, p. 74).

A reformulação desse plano aconteceu somente após a revolução de 1964. Sua revisão estimulava a criação de planos estaduais. O planejamento educacional começou a ser reconhecido e reformulado, em 1966, sendo chamado de Plano Complementar de Educação. Esse plano “introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais indicativos de uma mudança de rumos na política nacional” (AZANHA, 2009, p. 75). Logo após o primeiro Plano de Educação, aproximadamente dez revisões foram realizadas. E isso demonstra que a educação se modifica constantemente e que, por parte do Governo, não tem sido tratada com a relevância necessária, que ignora um planejamento consistente, pois o faz e o desfaz sem muita reflexão, muitas vezes, nem sequer chegou a aplicar e avaliar as revisões.

A estrutura administrativa do Governo brasileiro, antes da revolução de 1964 foi marcada por uma visão totalitarista do sistema educacional. A visão política e administrativa, em relação à educação, estava mais centrada nos aspectos quantitativos do que qualitativos. O planejamento educacional retratava a impressão de que os órgãos responsáveis pela educação ignoravam a crise do sistema educacional e a necessidade da criação de novos instrumentos para combatê-la. Contudo, um planejamento jamais poderia ser feito sem a representatividade de uma ampla rede interdisciplinar, capaz de perceber o dinamismo das estruturas sociais e sua complexidade. Para isso, é preciso articulações; assim, não pode ser uma tarefa designada a um único grupo.

A elaboração das propostas pedagógicas, naquele período, contou apenas com dois grupos com ideais e interesses distintos: pedagogos e economistas. Os pedagogos defendiam que não havia necessidade de muitos detalhes no planejamento, rejeitavam uma estrutura pré-definida; para os economistas o plano deveria ser ambicioso e minucioso. Os dois grupos não conseguiram um consenso em suas análises e aspirações, possivelmente pela influência da tecnocracia, que dominava a época com seus ideais de organização política e social em que predominam os técnicos, pendendo para um planejamento receituário. A tecnocracia racionaliza e simplifica os problemas, assim substitui o pensamento das realidades e dos fins, pelo pensamento dos meios e das formas. Uma das principais características dos tecnocratas é a exigência constante de aperfeiçoamento técnico. O grande entrave é que o aperfeiçoamento não modifica as atitudes, não traz as transformações necessárias para uma ruptura de paradigma.

A Lei nº 5692/71, por sua vez, reproduziu, de forma fidedigna, um sistema de ensino baseado nos ideais tecnicistas e agravou a situação do planejamento, pois, em suas diretrizes, não se preocupava com o aprimoramento intelectual. Eliminou assim qualquer possibilidade de planos de educação e instituição de políticas como instrumentos efetivos de crescimento da

educação brasileira. De acordo com Luck (1995), durante esse período, a dimensão técnica para o planejamento das aulas ganhou relevância, resultando dessa ênfase um descaso para com a dimensão cognitiva.

Durante a década de 1980, as críticas ao plano de aula com viés totalmente tecnicista, aos poucos, foram descobrindo um olhar mais científico e tecnológico, preparando um novo espaço para o planejamento educacional. Saviani (2008) apontou que algumas pesquisas realizadas nesse período mostravam que se tentou construir uma crítica da educação brasileira, “desconstruindo a memória escolanovista ao evidenciar seus vínculos com o liberalismo e sua crença na revolução social pela revolução educacional” (SAVIANI, 2008, p. 159). A abordagem da educação previa a orientação para o seu desenvolvimento e sua amplitude, não falava somente em ensino básico (BOMENY, 2003). Dessa forma, não poderia ser diferente o cenário encontrado na década de 1980:

[...] mudanças no quadro internacional provocadas pelas transformações tecnológicas no desenvolvimento de sistemas de automação e informatização, fazem do Brasil do fim de século XX o país analfabeto, embora os 74% do final do século XIX tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980 (BOMENY, 2003, p. 5).

Para reverter essa situação, criou-se a Constituição de 1988, como resposta aos movimentos pela democratização do país. Essa Constituição introduziu compromisso e inovações, com ênfase para o acesso de todos ao Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Determinou que os municípios, com a cooperação financeira e técnica da União e dos Estados, manteriam os níveis de ensino da Educação Infantil e Fundamental, além de organizar e acompanhar o sistema de ensino. A possibilidade de oferecer, organizar, planejar e gerir um sistema educativo foi um sinalizador de uma nova dimensão e olhar para com a educação, ao buscar indícios para estruturação do planejamento.

De forma clara, a Constituição de 1988 estabeleceu, na forma da lei, a gestão democrática do ensino público; o que significava uma ruptura das ações meramente autoritárias e monopolizadas que caracterizavam o sistema de ensino. De acordo com Luck (2003, p. 15), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”. Esse novo modo de agir perante a educação, de maneira dialética, democrática e participativa, possibilitou um avanço bastante significativo, porém não se pode negar a força dos ideais do capitalismo, da produtividade, do consumo e da educação mercadológica, presentes em um sistema que é vinculado ao Banco

Central. Inicialmente, o nível de planejamento enfatizado foi o “planejamento global e setorial, o que pode ser exemplificado por meio das condicionalidades para concessão de empréstimos à determinada orientação política nas reformas educacionais” (SCAFF, 2007, p. 337). Andrade (2005, p. 107) ainda nos diz que “na verdade, é preciso afirmar que a recessão e a crise da dívida que se abateram sobre os países periféricos a partir da década de 80 possibilitaram a subordinação deles em relação ao poder do Banco Mundial”.

Na década de 1990, surgiu um novo caminho para prática educacional, com a descentralização, a gestão participativa e a formação dos conselhos escolares. A LDB, Lei nº 9.394/96, sinalizou uma conquista no âmbito educacional já que, pela primeira vez, apareceu, em um texto regulamentado, o projeto político pedagógico como um elemento importante da escola.

A Lei nº 9.394/96, mais precisamente no seu artigo 12, passou a reforçar que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2009). Com essa prerrogativa normatizada e definida, a escola passou a assumir, como uma de suas principais tarefas, a reflexão sobre a sua função, por meio de um planejamento baseado na sua própria realidade e características. A proposta pedagógica da escola refere-se à organização do seu trabalho que deve primar pela elaboração coletiva, para, de fato, ser um planejamento participativo. Nesse novo olhar dado ao planejamento, a participação é a chave do sucesso e da garantia de rejeição de qualquer modelo de plano de aula que atenda às necessidades vinculadas unicamente ao capital. Para Mészáros (2002, p. 980):

O sucesso do planejamento depende da coordenação de suas atividades produtivas e distributivas livremente consentidas por aqueles que executam os objetivos conscientemente divisados. Portanto, o planejamento genuíno é inconcebível sem a tomada de decisão democrática [...] sem o exercício conscientemente planejado e amplamente coordenado das suas energias e habilidades criativas, todo discurso sobre a tomada de decisão democrática dos indivíduos não possui qualquer substância.

Nesse sentido, para a construção de um planejamento anual e/ou diário participativo, não é preciso convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma taxativa sobre sua importância, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e, sobretudo, a refletir sobre prerrogativas essenciais para a excelência do ensino, sem, contudo, descartar um referencial que fundamente a construção

das propostas. Dessa forma, o aprender consigo mesmo e com o outro são posturas basilares para com a educação.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla os anos de 2011 a 2020, foi aprovado pelo governo federal em 15 de dezembro de 2010. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. Diferentemente do Plano anterior, que tratava mais de acesso, esse novo Plano preocupa-se também com a qualidade da Educação. Definiu que a responsabilidade pela educação, mesmo a pública, fosse posta como uma tarefa de todos, que suas diretrizes poderiam ser compartilhadas considerando as pontuações e vontades dos diversos segmentos sociais do nosso país.

Conforme as análises históricas sobre planejamento sinalizadas no texto, cada época foi marcada por características sociais peculiares que resultaram em diferentes formas de pensar e de fazer educação. As práticas autoritárias e restritas das décadas passadas formaram muitos dos profissionais que temos hoje e talvez esse seja um dos motivos pelos quais alguns professores reproduzem o planejamento como uma ação totalitarista. A construção do planejamento das aulas estará sempre atrelada à visão administrativa e educacional dos que dirigem a educação.

Reverter o processo educativo, unindo a teoria com a prática, é o que se espera da educação neste século. Para isso, é imprescindível que os que estiverem à frente da elaboração do planejamento educativo consigam fazer uma leitura holística da sociedade. Que os seus anseios, seus saberes, sua cultura, seus costumes, suas condições sejam considerados. A integração de todos os envolvidos no processo educativo, por meio do diálogo e da parceria, para a solução de problemas comuns, é o que caracteriza o planejamento participativo. E, se há uma margem na esfera nacional para novas formas de planejar e de pensar a educação, espera-se que os educadores possam aproveitar o direito que lhes é garantido e participem efetivamente do planejamento.

Quando se destaca a importância do ato de planejar, não se tem a pretensão dele se tornar uma poção mágica que tem o poder de solucionar todos os problemas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem das instituições escolares. Ele é, genericamente falando, uma aplicação sistemática e racional da condução de todas as etapas de uma aula, ao prever a articulação entre a teoria e a prática docente. A participação traz consigo a possibilidade do pluralismo de ideias, da gestão compartilhada, da aceitação das diferenças e da troca de resultados/experiências. Considerar as representações de todos os envolvidos no processo educativo é uma das possibilidades de ressignificar e de evoluir o processo de construção do

conhecimento. O planejamento pode ser um bom começo para que a participação se incorpore e dê mais sentido à prática educativa.

2.2- Repensando o conceito de planejamento

A definição dos conceitos atribuídos à palavra planejamento, apesar de parecer algo desnecessário, em razão de ser mais importante a discussão da sua prática, pode oferecer mais autonomia para o docente, pois, quanto menor for a assimilação desses conceitos, maior será a necessidade de receitas preestabelecidas e padrões a seguir.

O planejamento sempre esteve evidente na trajetória histórica da Humanidade. O homem, desde o início da civilização, sempre pensou nos seus atos, apesar de não saber que isso estava ligado ao ato de planejar. Ele utiliza seu conhecimento e sua experiência, para definir suas ações e, também, pensar sobre o que fez e o que deixou de fazer. O ato de imaginar, pensar e agir são, portanto, formas de planejamento.

Desse modo, o planejamento está presente em nossa rotina, mesmo implicitamente, como acontece quando, ao levantarem-se logo cedo, as pessoas costumam já estabelecer, em pensamento, o que vai/pode acontecer ao longo do dia. Embora não se tenha certeza do que irá ocorrer nesse período, a pessoa obriga-se a imaginar, a programar e a tomar decisões de situações que poderão surgir. Sem dúvida, a pessoa passa a sentir-se mais segura quando reflete a respeito de seus atos futuros. No caso do planejamento educacional, especificamente, são inúmeras as definições, sendo que cada pesquisador busca descrevê-lo sob sua própria visão.

Importante destacar que, durante todo processo, a avaliação se faz presente para a correção de falhas futuras. O planejamento é um instrumento que tem por objetivo atingir as metas traçadas por uma política de ação determinada pela administração do sistema de ensino, visando à racionalização das suas ações. Os preceitos preconizados pelo sistema definem sua organização.

O planejamento pode ser um ato individual, de um grupo específico ou mesmo de uma coletividade, como no caso do planejamento participativo dentro de uma instituição de ensino. Segundo Vasconcellos (2000, p. 79):

O planejamento é uma sistematização de ações, é uma mediação teórica metodológica consciente e intencional determinada pela representação de ideologias e conceitos. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer

acontecer, concretizar, e para isto é preciso prever as condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da ação no tempo.

Em consonância com a definição de Vasconcellos (2000), o ato de planejar busca a integração do indivíduo com a sociedade, visando a realizações de ações interligadas por um processo teórico-metodológico. Com base nesse entendimento supracitado, o planejamento das ações docentes é visto como elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, consubstanciando-se em um processo de estreita relação com a gestão educacional que, articulado ao processo de avaliação, possibilita a orientação, a organização das diretrizes, viabilizando assim a execução das práticas pedagógicas na sala de aula. Logo, o planejamento e a gestão da educação estabelecem uma relação decisiva para com a administração, mas sem uma junção específica, já que possuem especificidades.

O sistema de ensino apresenta uma estrutura organizacional que contempla o planejamento macro e os planos. Cada plano possui especificidades próprias que orientam as ações. “O objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação, [...] uma ação transformadora, desencadeada e atravessada por uma intencionalidade, sendo fruto de uma proposta” (VASCONCELLOS, 2000, p. 43).

As práticas pedagógicas são orientadas pelos seguintes planos de ação: o planejamento do sistema de educação, a proposta curricular, o projeto político pedagógico, o plano de curso, o plano de ensino e o plano de aula.

O Planejamento do Sistema de Educação, segundo Vasconcelos (2000,p. 95) “é de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Na sua opinião ele incorpora e mostra as políticas educacionais vigentes. Ainda de acordo com Vasconcelos (2000, p. 96), o Planejamento Curricular “é a espinha dorsal da escola, desde os anos iniciais até às terminais. Contempla os fundamentos da área de estudo, desafios pedagógicos, metodologia, proposta de conteúdo e processo avaliativo”.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico, é correto afirmar que é um documento que mostra a realidade da escola, detalha os objetivos, as ações e as diretrizes do processo educativo a ser desenvolvido, expressando as exigências legais do sistema educacional, bem como as necessidades, propósitos e expectativas da comunidade escolar (VEIGA, 1992).

Nas palavras de Sant’Ana (1993, p. 235), o Plano de Curso “é um instrumento de trabalho, amplo, genérico, sintético, que serve de marco de referência às operações de ensino-aprendizagem que se desencadearão durante o curso, derivadas dos fins a serem alcançados”.

O Plano de Ensino é um roteiro detalhado das unidades didáticas e das metodologias a serem utilizadas. É o planejamento do que vai ser trabalhado durante o ano letivo ou semestre. Dessa forma, o plano de ensino deve conter um cabeçalho para identificar a instituição, curso, disciplina, delimitação dos conteúdos, os objetivos gerais, os objetivos específicos, desenvolvimento metodológico, recursos, tempo provável e as formas de avaliação (LIBÂNEO, 1994).

Quanto ao Plano de Aula, objeto de estudo desta pesquisa, segundo Libâneo (1994) trata-se de um detalhamento do plano de ensino. Neste plano devem estar claros para o professor: o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos, como será desenvolvida a aula (metodologia) e como será avaliado o aproveitamento do aluno (avaliação). O detalhamento da aula é fundamental para se obter uma sequência no ensino, sendo assim o plano de aula torna-se indispensável. Importante destacar que a aula é um período de tempo variável, sendo assim, as unidades devem ser distribuídas sabendo-se que, às vezes, é preciso bem mais do que uma aula para finalizar uma unidade ou fase de ensino.

Ao definir cada um deles e entendendo que são articulados e complementares entre si, é possível confirmar que, apesar de possuírem um propósito de fragmentar uma ação específica nas instituições de ensino, suas características peculiares auxiliam na compreensão de todo o processo educativo. Dessa forma, o planejamento começa pelo plano de curso (planejamento macro), advindo pronto dos próprios Órgãos responsáveis pela instituição escolar. Por meio dele, são elaborados os planos de ensino e, a partir deles, o professor conclui e organiza seu próprio plano de aula. Assim, ele estará diretamente relacionado ao plano de ensino, pois, como acontece diariamente, nada mais é do que o plano de ensino dividido por dias letivos. Tanto os planos de ensino quanto os planos de aulas são elaborados pelo professor, pois possuem uma sequência didática dos conteúdos, a ser seguida, para que aconteça o desenvolvimento cognitivo integral do educando. Pode-se perceber que o planejamento é um elemento que necessita de muita discussão, pois, sendo iniciado de maneira diferente, o ato do planejamento já começa de forma inadequada.

Em meio a todos esses planos de ação que viabilizam o planejamento educacional, a necessidade de consonância e de integração entre eles é imprescindível. O professor tem a árdua tarefa de entender e colocar em prática cada um deles, embora todos contem com a colaboração de diferentes pessoas envolvidas no processo educativo, é na sala de aula que tudo toma forma e se concretiza. Quanto mais internalizado e compreendido for o conceito, mais autonomia e eficiência o mesmo terá. “Embora, no dia-a-dia, o professor entre sozinho

na sala de aula, está, na verdade, sendo portador de um projeto que é coletivo [...]” (VASCONCELLOS, 2000, p. 50).

Participar efetivamente da construção do planejamento, com intuito de contribuir e associá-lo com as diversas modalidades existentes, tendo coerência na escolha das ações, tornou-se fundamental na caminhada para melhoria educativa. Se antes o professor era passivo na execução dos planos que eram totalmente pensados por outros, que, muitas vezes, nunca adentraram uma sala de aula, hoje, pelo menos no ambiente escolar a participação está prevista na LDB, não só como uma normatização, mas também como uma conquista.

2.3- O plano de aula no contexto escolar

O planejamento como processo norteador da educação, deve ser entendido e desenvolvido a partir de uma visão total de homem e de mundo, onde ele está inserido como um ser que tem uma história. Para isso, é essencial que o ato educativo se organize por meio de atitudes científicas para elaborar um plano de ensino e, conseqüentemente, um plano de aula que parta do contexto real em que o indivíduo está inserido. Vale ressaltar que, mesmo sendo dirigida pelas normas e necessidades da sociedade, é necessário planejar uma ação educativa que não imponha diretrizes estáticas e dominadoras. Ao contrário, é preciso trilhar uma educação que possa ser libertadora e criadora, que tenha uma visão antropológica, que compreenda o homem em sua totalidade de ser existencial. Dessa maneira, planejar o processo educativo é preciso para que o homem não se aprisione e, assim, liberte-se numa perspectiva de “ser para a vida” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001).

Gandin (1997) afirma que existem planejadores e executores. Contudo, ele defende a ideia de que, nesse grupo, há uma minoria de planejadores e muitos executores. Existem pessoas dispostas apenas a mandar, estão sempre apontando a direção a ser seguida de acordo com suas próprias convicções. No entanto, a pessoa com autonomia e consciência crítica não se deixa levar por essa situação, ao contrário da pessoa submissa e acomodada que vai se deixar manipular. Ainda, segundo Gandin (1997, p. 54), o “planejar vai além do simples ato de fabricar planos, vai além do colocar ideias no papel, preparar atividade para serem executadas dentro ou fora da sala de aula. O planejamento não se reduz à elaboração, estende-se também à execução e à avaliação”.

A educação é uma atividade eminentemente do ser humano com a qual o homem tem a possibilidade de se desenvolver, que jamais deve ser realizada de forma isolada. Devido a isso, todo processo educacional precisa de um planejamento não somente no âmbito

administrativo escolar, mas também em situação específica de ensino, relativo às diferentes metodologias e conteúdos, “servindo de instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva sua ação, num todo unificado, integrando os recursos e direcionando toda a ação educativa” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 23). Partindo desses princípios, o planejamento do professor não deve ser confundido ou interpretado como se fosse um modelo pronto de atividades de ensino ou didáticas de uma instituição; ao contrário, deve ser visto e compreendido como um instrumento básico para que todo o processo educacional se desenvolva, atingindo os propósitos e as metas a que se propõe numa visão do micro para o macro.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o plano de aula tem um papel fundamental no trabalho do professor por tratar-se de: “um processo de organização, sistematização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar aos problemas do contexto social”. Dessa forma, segundo a visão do autor, tendo definido a importância do planejamento, é evidente a necessidade de integrar o trabalho docente à problemática do contexto social em que os alunos estão inseridos, para proporcionar, com essa integração, um conhecimento mais significativo, uma vez que, para os educandos, estudar temáticas que falem sobre a realidade que eles vivenciam em seu cotidiano poderá facilitar e contribuir na aprendizagem.

Sobre a importância da prática do planejamento, Libâneo (1994, p. 222) ainda afirma que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas. Sem isso, abre-se a possibilidade de improvisação ou, o que é pior, de experimentação para ver se “dá certo” em termos do encaminhamento do ensino.

Nesse sentido, todos que fazem parte do processo educativo precisam integrar-se, visando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo que um aliado imprescindível nessa integração é o plano de aula estruturado que tenha uma linha de ensino-aprendizagem contínua, pois é por meio dele que refletimos ações docentes voltadas para a realidade social, política, econômica e cultural que a escola faz parte e, por consequência dessa sintonia, consegue-se alcançar resultados mais eficientes quanto à educação do corpo discente.

O ato de planejar é muito útil, como se pode constatar, mas ele se torna alienado se não partir de um contexto real. Tendo em mente a importância de um instrumento para

direcionar as ações educativas, precisamos saber ainda mais, que planejar é tomar decisões, mas que elas podem ser falíveis; assim, o planejamento sempre está em processo, portanto, em evolução. Dessa maneira, cabe enfatizar que a escola, bem como a elaboração de seus planejamentos, que tem por base a orientação dada pelos sistemas normativos, com a finalidade de atender às características locais e àquelas mais abrangentes e, sobretudo, às peculiaridades/interesses do aluno, devem estar em constante análise, para seu aperfeiçoamento. Para Menegolla e Sant'Ana (2001, p. 25):

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente predefinidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Diante dessa afirmação, pode-se constatar que os autores se preocupam em especificar que o planejamento da ação docente visa, sobretudo, enfatizar o papel do homem como ser pensante, que tem capacidade de análise crítica. Nesse sentido, planejar não significa estabelecer limites para o homem; ao contrário, é possibilitar o encaminhamento para o desconhecido, com autonomia e sensatez, como pessoa dotada de discernimento para escolher seus próprios caminhos.

Menegolla e Sant'Ana (2001, p. 66) chamam atenção para o plano de aula destacando que:

[...] (o planejamento das aulas) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; - possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; - facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo à estrutura da disciplina; - ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir; - ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; - o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino; - facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;- facilita a integração e a continuidade do ensino;- ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente; - ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

Nesse aspecto, a ação de planejar pode ser um momento de diálogo e de parceria entre o professor e os alunos. Ao estabelecer claramente os objetivos e o modo como o

conteúdo vai ser ensinado, as habilidades que se espera que os alunos desenvolvam e as formas como eles vão ser avaliados o professor sela um pacto para com eles: ensinarei isso e espero que vocês aprendam isso.

O professor precisa estar preparado, também, para os momentos em que o seu planejamento necessite ser revisto e modificado sem que, com isso, ele perca a sua essência, tendo a sensibilidade de analisar suas ações, para otimizar os resultados esperados para aquela realidade específica. Mas, para que isso, de fato, aconteça, o professor necessita, cada vez mais, entender que o planejamento das aulas é um instrumento que procura ajudá-lo no direcionamento teórico e prático dos conteúdos. Por si só, não é a solução absoluta de todos os problemas que podem surgir com relação à organização metodológica, tendo em vista que a elaboração de um plano é apenas um passo de uma longa caminhada. Como afirma Libâneo (1994, p. 225): “O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino”.

A elaboração do plano de aula permite ao professor o estabelecimento de uma linha de raciocínio, que irá prever e direcionar seus atos pedagógicos e, como consequência, ao lidar com situações concretas de ensino, sua experiência será enriquecida; pois, segundo Libâneo (1994, p. 225): “O professor serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. O autor afirma que o docente deverá usar o seu planejamento para a reflexão e a avaliação da sua própria maneira de ensinar e, em cada nova conduta, reformular suas convicções e sua prática. Contudo, Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 43) salienta que alguns professores ainda resistem ao planejamento:

O âmbito educativo traz uma evidência preocupante: muitos professores não gostam e pouco simpatizam em planejar suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração dos planos de aula. Há uma certa descrença manifestada nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento.

O que acontece, de fato, com esses professores que resistem ao planejamento ninguém sabe ao certo. Mas, acredita-se que seja devido à desconfiança da sua utilidade, pois esses profissionais acreditam que planejar é apenas preencher papéis para atender à burocracia escolar, evidenciando que não colocam em prática o que planejam, pois, a partir do momento em que temos certo descrédito com algo, deixamos de praticá-lo da forma como está previsto. Planejamos, mas não usamos o planejamento ou reproduzimos um modelo pronto, tendo em vista que não se tem confiança no possível sucesso dessa prática. Mas, então, por que “gastar

tempo” para elaborar um plano de ensino/aula? A esse respeito, o educador espanhol Gimeno Sacristán (1998, p. 279) afirma que:

Os planos de aulas funcionam como esquemas flexíveis para direcionar a prática pedagógica, proporcionam segurança ao professor/a; assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas.

Cabe então ao professor procurar conhecer melhor as definições, a estrutura/característica, as funções, bem como as vantagens e as desvantagens em relação ao planejamento, para então definir se é ou não viável a utilização dessa prática, pois não se repugna algo que não se conhece realmente. No momento em que o professor for elaborar seu planejamento, algumas características precisam ser levadas em consideração, para que ele possa desenvolver um plano de aula coerente. Segundo Tuler (2008, p. 56) as principais características de um bom planejamento são:

- 1. Unidade.** No planejamento, é fundamental relacionar todas as atividades para a conquista dos objetivos propostos; eles são a garantia de unidade da ação docente, é preciso ser coerente.
- 2. Continuidade.** Sem planejar o professor corre o risco de valorizar pontos secundários em detrimento de pontos prioritários da matéria. O professor precisa prever todas as etapas do trabalho em pauta, desde a inicial até a final.
- 3. Flexibilidade.** O plano, pode ser modificado ou reajustado sem quebra de sua unidade e de seus objetivos.
- 4. Objetividade e realismo.** O plano deve ser objetivo e estar baseado nas condições reais e imediatas de local, tempo, recursos, capacidade e preparo de seus alunos.
- 5. Precisão e clareza.** É fundamental ter precisão nos enunciados do planejamento. O estilo deve ser claro, com indicações bem exatas e sugestões bem concretas para o trabalho a ser realizado.

O professor, ao se basear nos princípios acima para realizar o planejamento das suas aulas, antecipa, de forma organizada e coerente, todas as etapas da prática pedagógica, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho tem uma sequência, segue uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos que espera atingir, para que nada fique solto e sem sentido. Cabe ressaltar que, para essa postura, o professor deve conhecer bem seu conteúdo a fim de adotar as estratégias teóricas e práticas mais eficientes e adequadas.

Em uma visão estrutural, a fase inicial é a de preparação, que estabelece os passos necessários para assegurar a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos resultados previstos. No segundo momento, que consiste na fase do desenvolvimento do que anteriormente havia sido preparado, o foco recai na ação do aprendiz e do educador, e, aos poucos, no decorrer do trabalho, aprimoram-se os níveis de desempenho do processo. A última fase é a do aperfeiçoamento, por meio da avaliação, que visa colocar em prática os ensinamentos para determinar o alcance ou não dos objetivos esperados (LIBÂNEO,1994). Esses procedimentos do plano de aula permitem os ajustes que se fizerem necessários para cada etapa do processo, demonstrando que ele é um “organismo flexível”, adaptável a diferentes realidades e anseios que possam aparecer, contrariando os que ainda pensam que o planejamento, por si só, é um instrumento infalível e altamente programável, já que fatores inesperados podem modificá-lo.

Nesse contexto, Gutenberg (2008, p. 21) destaca que:

Todo mestre precisa entender que esse conjunto de regras, embora pareça muito burocrático e teórico para uns, ou mesmo inútil para outros, trata-se de uma tentativa clara para que os alunos aprendam e apreendam o que for necessário durante o período escolar, com ações determinadas, mas não estáticas. Precisamos diferenciar flexibilidade de frouxidão.

Assim sendo, o bom planejamento de uma aula é aquele que atende melhor às necessidades do contexto em que o aluno está inserido e que visa a objetivos significativos, com a utilização de passos organizados, mas flexíveis o bastante para tomar caminhos diferentes sem com isso perder a direção. O importante é ressaltar que o plano de aula sirva tanto para o professor, como para os alunos, que ele seja funcional, por meio de uma ação consciente, libertadora e responsável, desconsiderando o conceito de planejamento como uma receita pronta, pois se sabe que cada escola é uma realidade diferente, com necessidades e desempenhos peculiares. Portanto, cabe ao professor, em conjunto com os demais profissionais da instituição, adaptar o seu planejamento, para que assegure os resultados a que ele se propõe: nortear, de forma satisfatória, as práticas educacionais.

2.4- O planejamento coletivo: uma visão interdisciplinar

O planejamento coletivo permite uma articulação entre os vários conteúdos curriculares e possibilita a elaboração de práticas pedagógicas com visão interdisciplinar. O

termo interdisciplinaridade foi publicado pela primeira vez, em 1937, pelo sociólogo Louis Wirtz. Seu conceito implica a existência de um conjunto de disciplinas com relações definidas, que conversam entre si, para não desenvolverem suas atividades de forma fracionada, isolada ou dispersa. Com essa premissa, é vista como um eixo articulador para conquista e aquisição de saberes estruturados, que procuram solucionar diferentes problemas de investigação. Sua principal característica é a aplicação da incorporação dos conteúdos, ou seja, dar vida à teoria, como observa Gimeno Sacristán (1998, p. 123): “[...] o currículo incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização, não é só um planejamento, mas seu desenvolvimento prático é o que importa”.

A prática que se enfatiza seria justamente o contato direto entre as disciplinas citadas e seus respectivos professores. Por meio desse vínculo estreito e direto, o currículo conseguirá garantir um conhecimento mais interligado e abrangente para o aluno. Para sua efetivação, citamos Libâneo (1994), quando indica que será necessário atuarmos dentro de uma visão de partilha, pleiteando sempre a ambição de criar um ambiente que ofereça oportunidades para os professores dialogarem a fim de redimensionarem sua prática.

O currículo, contudo, que visa à formação de sujeitos conscientes e, conseqüentemente, independentes, “deverá estar inserido em um pensamento pós-modernista, ou seja, negando sempre o caráter opressor da complexidade e da variedade do mundo” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 22). Na tentativa de buscar um conhecimento integrado, que ultrapasse os conhecimentos adquiridos durante a própria formação enquanto docente e, ao mesmo tempo, superar sempre o que mais nos inquieta: o conforto de transmitir conteúdos fragmentados e estáticos, que em nada contribuem para a formação de sujeitos capazes de atuarem na transformação da sociedade. Dessa forma, toca-se justamente em um ponto que inibe o desempenho da sociedade, ou seja, a alienação, a forma como muitos docentes trabalham os conteúdos, causando, muitas vezes, acentuadas implicações ideológicas, sociais e políticas a ponto de comprometerem a aprendizagem do educando e, conseqüentemente, a possibilidade de atuação e transformação social.

Ao abordar a questão da interdisciplinaridade, o intuito é justamente no sentido de tentar promover a relação entre as disciplinas, com a intenção de obter um conhecimento mais abrangente, levando o aluno a compreender, por meio das partes, a totalidade, como diz Karling (1991, p. 182): “[...] a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentação do ensino [...], mas com a clareza de que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes”.

A interdisciplinaridade reflete os avanços da sociedade atual em que as informações se cruzam e se disseminam de forma muito rápida e contribui para as mudanças de concepções e de paradigmas que interferem, sobretudo, nas práticas pedagógicas. O ensino interdisciplinar acontece por meio do entendimento e da associação dos saberes das diferentes áreas de conhecimento e, conseqüentemente, “requer um preparo do professor, para assim intervir eficazmente na educação, e poder, desta forma, descompartmentar o conteúdo e resgatar uma compreensão mais ampla e concreta por parte dos alunos” (SAVIANI, 2007, p. 25). Acredita-se que o êxito do ensino formal dependa do preparo dos alunos para desenvolverem diferentes funções. Assim, mais eficaz que uma especialização, é o ensino que contribui para essa formação desde a educação básica. Portanto, considera-se que a interdisciplinaridade é um processo integrador e dinâmico que depende basicamente, “de uma mudança de atitude perante o problema, da substituição de uma concepção fragmentária, pela unitária do ser humano” (FAZENDA, 2012, p. 31).

Segundo Fazenda (2008), enfatiza-se muito a superação dessas práticas fragmentadas, porém, para isso de fato ocorrer, é preciso estreitar decisivamente os laços entre a dicotomia, teoria e prática, que se faz presente no planejamento das aulas, acabando de vez com a percepção que alguns professores têm dos conteúdos propostos em disciplinas, como se fossem estanques e totais, sendo uma “mão única” do conhecimento. Impregnar as práticas pedagógicas com diferentes saberes e reflexões significa convidar os alunos para se aproximarem de um conhecimento construído por meio de constantes questionamentos e desafios, perpetuando, como comenta Regina Bochniak (1998, p. 65), a ideia de que: “todos indistintamente, os mais e os menos atualizados, defendem a tese de que a escola deve promover o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos”.

É preciso salientar que muitas instituições de ensino, por meio de ações implícitas, ou até mesmo explícitas, mantêm uma espécie de condenação em seu âmbito, seja por tradição, crença ou até mesmo pelo costume, a escola seleciona, classifica, agrupa e coloca os alunos em situação de semelhança, pois, segundo grande parte dos educadores, as turmas heterogêneas não interagem, não produzem, são salas apáticas, sem expectativas, muito embora se constate que essa contundente perspectiva está radicalmente ultrapassada. Isso nos remete a Freire (1987) quando propunha, com insistência, que o professor, em seu ofício, deveria atenuar a competição e a exclusão por meio de suas atividades, metodologias e avaliações e acreditar, cada vez mais, na pessoa humana. “Não há diálogo se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1997, p. 81).

As escolas devem valorizar as práticas interdisciplinares e almejar a superação dos saberes desarticulados e fragmentados. Ao superar tal preceito, novas possibilidades sobressaem, baseadas nas mudanças de atitudes, rompendo definitivamente com a chamada “escola do silêncio” (FAZENDA, 2008), que tem como preocupação a transmissão de conhecimentos acabados. Essa atitude do professor, ao buscar conhecer outros conteúdos e as metodologias adotadas pelos colegas, por meio de exercícios/projetos em conjunto, é o que sela o compromisso com a interdisciplinaridade do conhecimento.

Fazenda (2008, p. 50) salienta a: “[...] importância do diálogo, sendo a única condição possível de eliminação de barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]”. O fazer pedagógico depende da formação do professor, mas este pode ser aprimorado por meio da experiência e de sua partilha com os demais colegas, que lhe permitem executar seus planos de aulas sob um olhar interdisciplinar, planejando suas atividades com o propósito de garantir a construção da cidadania e da autonomia pessoal, apoiado na necessidade, na cooperação e na intenção que Fazenda (2001) nomeia de tríade.

As diversas áreas de estudo devem servir de aporte umas às outras, formando-se uma teia de conhecimentos. Cada conhecimento apresenta dimensões inacabadas, que necessitam do entendimento de outro para ser, de fato, compreendido de forma ampla. A prática interdisciplinar não visa à supressão das especificidades dos conteúdos. Porém, a uma dinâmica equilibrada entre eles, da qual todos saem fortalecidos; essa dinamicidade é gradual e contínua, contribuindo para a superação da visão mecânica e linear. “[...] reconstituir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou [...] essa unidade é conquistada pela “práxis”, por meio de uma reflexão crítica sobre a experiência inicial” (FAZENDA, 2012, p. 45).

Para efetivar uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da apropriação do conteúdo em conjunto, os docentes necessitam constantemente de discutir e refletir sobre seus conteúdos e seus métodos, tendo em vista a elaboração de um planejamento articulado. Essa proposta tem o intuito de acabar com a atitude de acomodação, impregnada em várias escolas, de acordo com Santomé (1998), assim como aguçar o olhar dos alunos, na expectativa de serem novas pessoas, uma pessoa democrática, solidária e flexível e que realmente transforma com coerência e sensatez sua realidade. A sociedade contemporânea precisa cada vez mais de pessoas com uma formação ampla para poder enfrentar uma sociedade na qual a palavra “mudança” é um dos vocabulários mais frequentes e onde o

futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

As mudanças que têm ocorrido, seja na esfera tecnológica, social, política ou cultural, devem estar refletidas no processo de ensino-aprendizagem, para atender à exigência de uma sociedade que clama pela renovação das suas práticas. Porém, para isso de fato acontecer, é preciso superar as metodologias convencionais e o conhecimento compartimentado. O conhecimento finito que impera na mente dos alunos não possibilita a reflexão e a descoberta de novos caminhos. Assim, a interdisciplinaridade pode garantir ao educando um aprendizado mais prazeroso e subsidiá-lo com ferramentas adequadas para superar o pensamento com viés simplificador, linear e acomodado na construção do seu próprio conhecimento, não o reduzindo a um produto acabado, ao valorizar o processo, dentro de uma perspectiva real.

O olhar do educador precisa estar atento para enxergar os momentos que carecem de transição, em que é necessário mudar a rota para não congelar o conhecimento nas suas práticas, pois “os saberes docentes se apresentam desvinculados dos seus poderes” (KARLING, 1991) e mostram como a sua formação e suas estratégias de ensino, além da interdisciplinaridade, serão extremamente importantes, para se libertarem, de uma vez por todas, dos hábitos estáticos, cristalizados ao longo dos anos, ao promoverem o contato com novas propostas, atitudes mais inovadoras que possam produzir resultados diferentes tanto para ele, quanto para o aluno. Muitas vezes, ações incoerentes são reproduzidas no planejamento das aulas por não se questionarem certos conceitos e, assim, não se buscarem alternativas por meio de uma reflexão. A falta de tempo e o acúmulo de cargos são fatores agravantes da não concretização dessas ações.

Segundo Bochniak (1998), o aluno que tem uma formação interdisciplinar, além da ampliação das suas habilidades intelectuais, também opera seus saberes, observando as relações sociais estabelecidas em diferentes contextos; para ter condições que o levem a perceber, desenvolver e conquistar seu espaço por meio de uma postura sábia e coerente. Seria de fato, poder se aprimorar com a finalidade de ultrapassar as desigualdades que atravessam várias gerações por meio da consciência dos seus direitos. Fazenda (2008, p. 17) enfatiza que: “[...] interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos [...]”. Interagir com as informações é a questão essencial para a organização do pensamento e, conseqüentemente, a construção do conhecimento para, com

autonomia, conhecer, reconhecer e transformar os problemas cotidianos por meio da sua conduta.

O ensino estreito e harmonioso com as disciplinas pode despertar uma fruição estética e percepção mais aguçada diante de situações reais, a emancipação e a aproximação com uma educação para o futuro (MORIN, 2001). Aquela que, a todo instante, luta para superar um ensino fragmentado, com saberes desunidos, para alcançar de fato, um ensino com uma visão holística, como cita Morin (2001, p. 36), “[...] para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-lo evidente”. Para que se torne o conhecimento em algo visível, a contextualização é fundamental para transformar algo abstrato por meio de uma explicação e/ou prática mais real e familiar para o aluno. Vale ressaltar as considerações de Luck (1995, p. 64) em relação à necessidade de superar uma visão restrita de mundo:

Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Não se pode ater-se em um solo e produzir sozinho o conhecimento, pois cada conteúdo interage permanentemente com os demais, formando a totalidade dos conceitos. Atualmente, vários discursos tentam combater o ensino fragmentado, por meio de um currículo integrado. Nada acontece se o professor não elaborar seu planejamento tendo em vista concretizar realmente, ações interdisciplinares na sala de aula, para superar o modelo da racionalidade técnica, almejando um processo que garanta o ensino-aprendizagem, pressupondo a interação com o outro e a integração com as diversas áreas do conhecimento, na busca da formação de homens plenos. Para o professor que compreende e executa atividades interdisciplinares, o grande desafio é verticalizar e horizontalizar o ensino, ou seja, uma visão profunda deve ser complexa e a visão complexa deve ser mais profunda (DEMO, 1992).

A prática, dentro de um enfoque interdisciplinar, baseia-se na superação da visão linear e mecânica, ultrapassando as fronteiras disciplinares ao possibilitar a capacidade do diálogo, com a finalidade de torná-las líquidas no conhecimento dos seus conteúdos, para que possam ser entendidos de forma totalitária. Essas possibilidades deverão ser seguidas na elaboração dos planejamentos, durante as reuniões, estruturados eles com interface dos conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação, criados pela equipe escolar, com o

intuito de atender às necessidades peculiares e às globais do currículo dentro de uma sequência organizada. Dessa forma, os planos de aulas não devem ficar dispersos em folhas avulsas, individualizados, fragmentos e descompromissados e fragmentados para com a construção do conhecimento; ao constar como prerrogativa no projeto pedagógico da escola, todos os professores devem seguir as orientações para otimização das suas aulas.

Atualmente, as pessoas vivem em um mundo globalizado, que reflete os avanços científicos e tecnológicos da sociedade, porém os conteúdos ensinados nas instituições educativas estão desarticulados do cotidiano dos educandos, impossibilitando, assim, estabelecer relações entre a teoria e a prática, pois as informações recebidas não apresentam relações com o contexto em que estão inseridas. Portanto, como compromisso, a estruturação de um planejamento sela um acordo com a educação, em sua excelência; assim, a preocupação de todos deve estar estruturada no sentido de procurarem reverter à alienação. Quando esse desafio é superado, contribui-se para um conhecimento palpável, em que as informações que são apresentadas se tornam compreensíveis como afirma Piaget (1979, p. 71) “a aquisição de conhecimentos é o primeiro propósito global da educação, para se formar a estrutura cognitiva dos alunos”. Quando as novas informações são ancoradas em conceitos pré-existentes, a aprendizagem se torna mais real. Por meio dessas colocações, defende-se que uma aprendizagem se torna mais efetiva quando o novo, ou seja, as informações apresentadas interagem com conceitos claros, relevantes e disponíveis, sendo assim assimilados, contribuindo para sua permanência e, conseqüentemente, para sua ampliação. Com certeza, um trabalho planejado de forma interdisciplinar cristaliza uma prática abrangente e criativa, que nos remete às condições para qualquer trabalho com educação: tempo, diálogo reflexivo e persistência. Em uma prática com interdisciplinaridade, precisa-se de participantes que acreditem em si, nas possibilidades dos alunos e dos demais professores.

2.5- O papel docente no processo de ensino

O resultado do processo de ensino está intimamente ligado à postura do educador, ao seu entusiasmo e dinamismo para conduzir uma aula. Segundo Gadotti (1999, p.12), o professor que almeja pôr em prática o diálogo não deve colocar-se na posição de detentor do conhecimento, precisa, antes, colocar-se na posição de aprendiz e reconhecer que até mesmo um analfabeto possui um conhecimento muito valioso: o da vida. O prazer pelo aprender não é algo intrínseco ou que venha a surgir espontaneamente nos alunos, o seu despertar requer um trabalho contínuo e, sobretudo, um olhar atento do educador para identificar quais

atitudes/estratégias podem melhorar a aprendizagem do aluno e fazer com que ele deixe de lado o sentimento de obrigação. Para que isso possa ser mais bem cultivado no dia a dia escolar, a palavra curiosidade é uma peça fundamental, ela deve permear as atividades propostas para que o aluno possa sempre ir além do que foi programado.

Abreu e Masetto (1990, p. 115), afirmam que:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Assim, o processo de aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente para realizar as atividades em sala de aula. Segundo Freire (1997, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem”. Isso quer dizer que a rotina da sala de aula é sempre transformada em um ambiente favorável para a aprendizagem, onde os alunos surpreendem com suas perguntas, suas pausas, suas incertezas. É válido ressaltar a importância da existência do respeito, do diálogo, da afetividade, da confiança e da empatia entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, o raciocínio e a pesquisa autônoma; por outro lado, Fusari (2005, p. 11), destaca que “os professores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético e na imparcialidade das suas ações”. Assim, uma palavra imprescindível é cuidada nas falas e nas atitudes para com o aluno, pois uma palavra impensada pode trazer sérios bloqueios para o mesmo e abalar sua autoestima durante toda a sua vida.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos mesmos para a criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica, também, que o professor dessa era permeada pela tecnologia deve buscar educar para a autonomia, a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e ainda a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

O papel do professor como estimulador do conhecimento deveria fazer com que ele buscasse alternativas significativas de ensino, mas infelizmente a resistência ao “novo” é persistente em grande parte do corpo docente. Essa postura limita muito a aprendizagem,

gerando desatenção e apatia por parte dos alunos, que não se contentam com uma mesmice: quadro e giz. A incapacidade de aprender gera frustrações, incômodos e situações em que o aluno é tachado de desatento, mas, na verdade, aquele ensino não atende às expectativas do seu tempo.

Demarcando essa problemática, chega-se a questionar se a presença do professor ainda é necessária, em uma sociedade informatizada, repleta de informação a todo tempo, com vários espaços e formas de ensinar e de aprender. Mas, sem dúvida, o papel do educador é imprescindível para construir esse conhecimento por meio de uma prática participativa, reflexiva e formativa. Essas alterações, na postura do educador e, conseqüentemente, do ensino, surgem a partir da visão de possibilidade de uso dessa nova tecnologia em sala de aula, para produção de um conhecimento rico e dinâmico, que pode perpassar os muros da escola.

Conforme Saviani (2008, p. 09):

Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante. Portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Concordamos que o ambiente faz diferença no processo de ensino, porém para escolher melhor os recursos a serem utilizados o professor precisa estar sempre atualizado, para que o aluno não só tenha acesso a inúmeras informações, mas saiba o que fazer com elas. É fácil perder tempo com “pesquisas” pouco significativas, ficando na calçada dos assuntos, obtendo um aprendizado superficial, que muito fala e que faz pouco sentido para nosso aprimoramento intelectual. Conhecer de verdade, significa selecionar, comparar, associar, sintetizar, contextualizar para filtrar as informações e construir um conhecimento rico de sentido. Dessa forma:

A grandeza da informática não está na capacidade que ela tem de aumentar o poder centralizado nem na sua força para isolar as pessoas em torno da máquina [...] A grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplicidade de críticas solidárias aos governos e os poderes opressores ou injustos. Enfim, as redes informatizadas propiciam a solidariedade e a criação e desenvolvimento de projetos em parcerias. (ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 51).

O poder da transformação da educação não está nas tecnologias, mas na nossa forma de agir, na nossa prática e interesse em acompanhar o processo e de usufruir o que de melhor se tem a oferecer. É sabido que uma aula pode ser fantástica mesmo não tendo nenhum recurso. Há momentos em que vale a pena nos encontrarmos fisicamente, em outros, virtualmente. O que não se pode perder é a interação com as pessoas, perder nossa essência.

Uma boa educação é aquela que faz com que o aluno desenvolva várias habilidades como: saber interpretar uma leitura, tomar notas, fazer síntese, redigir conclusões, interpretar gráficos e dados, ter raciocínio lógico, discutir os resultados obtidos e, ainda, defender seu ponto de vista, bem como compreender as relações que existem entre os problemas atuais e o desenvolvimento científico. Isso só será possível, a partir do momento em que o professor favorecer de fato a postura reflexiva e investigativa dos alunos. Desse modo, o educador irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e da ação, ampliando a possibilidade de participação do aluno em diferentes contextos sociais.

Portanto, a forma de educar muda conforme o desenvolvimento da sociedade é preciso conhecer a realidade em que os sujeitos sociais estão inseridos para criar práticas mais efetivas de ensino, pois suas implicações e consequências contribuem para o conhecimento do mundo social. Sendo assim, de acordo com Nogueira (2005, p. 19):

Já a partir do início do século XX, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno que recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de se atentar para as características próprias da infância e de se adaptar o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios, que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre, de um lado, os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar moderna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando.

A partir desse contexto histórico, então, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre quando ela é estimulada por meio de conexões com a vivência do aluno. Essa prática provoca saltos nos níveis de desempenho do educando, principalmente quando consegue antecipar conceitos já adquiridos ao “novo” conteúdo e se transformar em um conhecimento real.

Simplificando, o papel do professor é o de mediador do processo de ensino; o papel do aluno é o de sujeito atuante na construção do seu próprio conhecimento de maneira que se possa colocar em contato, para, de fato, conhecer as diversas áreas do saber humano; e o papel

da escola é o de criar um clima favorável para o processo de ensino-aprendizagem, por meio de um preparo tanto humano (aprimoramento profissional), como material (recursos) para superar as necessidades de transformação social em todas as suas dimensões. Como ilustração da importância da interação do professor com seus alunos, abaixo está um depoimento da Professora Clarice para Revista Nova Escola (2014, p.07) que, ao desenvolver uma atividade específica com um grupo pequeno de alunos, surpreendeu-se com a revelação de um deles e assim se pronunciou:

E eu estava te dizendo que descobri um lado do Eliezer que eu não conhecia... Ele tem ideias assim tão maduras quando você conversa com ele. Porque você olha, ele, aquela coisinha largada lá no canto... ele não participa... não se pronuncia, deixa de fazer metade das atividades. E você acha que é um menino com muito mais dificuldade do que apresenta. Quando vai conversar com ele... você descobre um lado tão maduro, com ideias, assim, a respeito da vida, das coisas, que fiquei impressionada. Os interesses dele são bem outros, ele... pode ter lá as suas dificuldades, mas tem um lado que eu desconhecia, que é a forma como vê o mundo, as coisas, o que pensa em termos de... você viu naquele dia? O futuro, que ele falou. Conversei com ele depois. O que pensa a respeito desse mundo... o futuro dele. Conversando comigo... eu fiquei impressionada com os sonhos dele, os projetos para o futuro, e questionei: “Como é que você pensa em conseguir tudo isso se você às vezes é incapaz de fazer sua tarefa de pura malandragem? Capacidade intelectual você tem. Você é um menino inteligente”. Ele olhou bem pra mim e falou: “Você me acha inteligente?”. Eu falei: “Acho. Você é inteligente e eu estou conversando com você porque está me dando provas de que é inteligente. Porque você não faz as coisas? Por que não pergunta quando tem dúvida?”. “Ah, porque eu tenho vergonha”.

Pode-se dizer que a compreensão que o professor tem do aluno, das suas limitações e possibilidades tem muitas implicações para o seu trabalho. Cabe-lhe criar situações que permitam ao aluno revelar suas dificuldades, a mostrar aquilo em que precisa de ajuda. Mas como fazer isso? Segundo Vygotsky (2003), o professor é o organizador do ambiente social, é o fator educativo por excelência, seu papel desdobra-se em funções que devem ser assumidas conforme o desenvolvimento da aula, mais precisamente do aluno. É por isso que ele ressalta que o aluno é quem determina o processo de aprendizagem.

Para assumir-se como um professor, é necessário ter clareza dos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter objetivos e metas, ter domínio de conteúdo, utilizar estratégias eficazes, mas não se pode perder de vista, em momento algum, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo isso é o cerne da questão, ou seja, reconhecer a realidade do aluno, ter conhecimento científico e das

metodologias de ensino. Conjugar tudo isso exige compromisso e responsabilidade, pois permite avançar na compreensão da pessoa e do seu processo de aprender. Nesse cenário, discutir a importância do plano de aula na prática pedagógica significa caminhar para um ensino que busca atender às reais necessidades daquele a quem se destina, fazendo com que as aulas arcaicas e monótonas deem espaço às atividades interativas, inusitadas, capazes de contribuir com a construção do conhecimento e levar o aluno a ser um verdadeiro partícipe desse processo.

3- REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, inicialmente, é apresentado um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central, tomadas por nós como aporte teórico-metodológico para coleta e análise dos dados. Apresenta-se, também, um breve estudo sobre o “método de levantamento” e a utilização da Teoria das Representações Sociais no campo da educação.

Em seguida, são descritos os caminhos percorridos na construção da pesquisa: os procedimentos utilizados, o tipo de pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e as análises realizadas.

3.1- A teoria das Representações Sociais: principais fundamentos

Etimologicamente, a palavra “representação” se origina da forma latina “*repraesentare*” que significa “fazer presente” ou “apresentar de novo”, ou seja, trazer para perto algo ausente, por intermédio de um fato a que se procura dar mais sentido. Jovchelovitch (2001) afirma que a noção de “representação” era sinônimo de cópia, de espelho do mundo. Dessa forma, representar era copiar ou reproduzir um fato social.

No final do século XIX, o sociólogo e filósofo Émile Durkheim, a partir dos ideais do Positivismo, apresentou, pela primeira vez, o conceito de Representação Coletiva, que, segundo ele, era o que determinava a vida em sociedade. As pessoas agiam de acordo com as leis criadas pelos grupos sociais e não por vontade individual. Devido a essa visão conformista, suas ideias foram debatidas por várias organizações sociais, políticas, religiosas e filosóficas. Somente no século XX, no ano de 1961, Serge Moscovici mencionou a expressão “representação social”, mas com sentido diferente da “representação coletiva” de Durkheim.

Segundo Vieira (2006), “o conceito de representações coletivas de Durkheim funcionou como referência para Moscovici na sistematização do conceito de representações sociais”. Foi assim apresentada em sua obra intitulada “Psicanálise”: sua imagem e seu público, na qual procura entender de que forma a psicanálise, se transforma ao mesmo tempo em que modifica o social, procura analisar a visão que as pessoas têm de si mesmas e do mundo em que vivem, bem como os fatores que as determinam.

É nesse sentido que o termo representações sociais nasce da releitura crítica das ideias de Durkheim, visto que, para Moscovici (1961), as representações conservam a marca da realidade social em que se originam, porém podem não determinar as ações do sujeito, pois possuem vida independente, podendo se manter ou se modificar, tendo como causa outras representações e não apenas a estrutura de uma determinada sociedade. Na teoria da Psicologia Social de Moscovici (1978), é por meio da interação comunicativa que as representações sociais são criadas e modificadas. É pela comunicação que nos relacionamos e adquirimos ideologias e conceitos. Assim, ele associa às representações sociais a natureza psicológica, fazendo associações entre o universo interno e externo do sujeito, de forma abrangente e inclusiva.

Para Moscovici (1978, p. 21), a definição de representação social é:

Um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Com essa análise, Moscovici (1978) analisou a forma como os indivíduos elaboram explicações sobre acontecimentos do cotidiano e como eles se relacionam. Nesse sentido, o conceito de representação social interage com uma gama de fatores que envolvem ideologias, teorias científicas e experiências, bem como questões ligadas à Psicologia, à Sociologia, à Psicanálise e à Comunicação. Os indivíduos criam e usam as representações no seu dia a dia, nos lugares que frequentam, nas suas casas, nas ruas, nas atividades que exercem e, enquanto vivenciam os fatos, analisam, buscam explicações; conseqüentemente, elas exercem grande influência nas tomadas de decisões e nas relações sociais futuras (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2004). Isso se justifica devido às representações sociais possuírem funções relevantes dentro do mundo social em que os grupos interagem.

A partir da constatação de que as representações sociais exercem influência sobre a forma como os grupos se relacionam nos contextos sociais, devemos procurar entender quais as suas funções objetivas. Segundo Abric (1998, *apud* SÁ, 1996, pág. 44), as representações têm *funções de saber*, que fazem com que elas permitam uma compreensão da realidade. "Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão deste saber 'ingênuo'. As *funções identitárias* permitem uma definição da identidade do grupo. Essa identidade tem de estar em consonância com a inserção desse grupo dentro de

um campo social, no qual as normas e as regras sociais são internalizadas e seguidas pelas pessoas que a ele aderem e compartilham dos seus ideais. A terceira seriam as *funções de orientação*, que direcionam as práticas, os comportamentos. Essa função determina o modo de relação que o indivíduo deve ter frente a um objeto. Essa função "define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social". A quarta função é a *justificatória*, que faz com que as tomadas de posição pelo grupo sejam explicadas posteriormente por meio de argumentos. Assim, os integrantes podem justificar seus modos de agir enquanto atores envolvidos em processos de relações sociais. Essas afirmações buscam evidenciar que as representações sociais levam os sujeitos a se comportarem de uma forma ou de outra. Deve-se compreender então que a função preponderante da representação social é dar sentido às condutas dos indivíduos (ABRIC, 2000).

Nas representações sociais, toda imagem que se forma remete a um significado, que, por meio da linguagem, consegue expressar seus sentidos. Com isso, pode-se afirmar que a união da linguagem e das representações está cada vez mais consolidada em nossas relações. Segundo Moscovici (2004, p. 48), a linguagem é como expressão de ideias e mecanismo de comunicação entre os sujeitos, "uma vez disseminada entre a coletividade se cristaliza e se comporta como força material". Porém, o ato de representar não é um processo simples; além da imagem, ele carrega/transmite um sentido simbólico.

De acordo com Jodelet (2001, p. 27):

Há quatro características fundamentais no ato de representar: - a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); - a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); - a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento; - qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Nesse sentido, ainda segundo Jodelet (2001), a teoria das Representações Sociais preocupa-se com a produção dos saberes sociais. Sua análise centra-se na construção e transformação do conhecimento social. O "saber", nesse caso, refere-se a todo saber produzido na rotina diária dos indivíduos que, conseqüentemente, pertencem ao mundo social.

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que inevitavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2004, p. 39).

Assim, as representações podem ser conhecidas como formas de conhecimento prático, fazem parte especificamente entre as correntes que estudam as ideologias e os comportamentos do senso comum. Tal análise já pressupõe a ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que elas abordam o conhecimento como saber formalizado, sendo constituídas por um conjunto de enunciados que definem normas de verificação e coerência com estruturas pré-definidas.

Oliveira e Werba (2003) enfatizam que, para a análise das Representações Sociais há três níveis de compreensão:

[...] - nível fenomenológico – as RS são objetos de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social, são modos de conhecimento, saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana. Têm como objetivo compreender e controlar a realidade social; - nível teórico – é o conjunto de definições conceituais e metodológicas, construtos, generalizações e proposições referentes às RS; - nível metateórico – é o nível das discussões sobre a teoria. Neste expõem-se os debates e as refutações críticas aos postulados e pressupostos da teoria comparando-a com modelos teóricos de outras teorias.

A Teoria das Representações Sociais busca operacionalizar as ideologias sociais, levando em consideração sua dinâmica e sua peculiaridade. Parte da premissa de que existem formas diferentes de se relacionar e de entender as pessoas, ou seja, modificam-se conforme os objetivos. Para Arruda (2002, p. 130) cada uma gera seu próprio universo:

- Universo consensual – [...] Aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades – são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos.
- Universo reificado (ou científico) – Se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata.

O universo consensual se define como o mundo em que vivemos, enquanto o universo reificado é o mundo dos conceitos. No universo consensual, o ser humano está sempre presente. Cada um participa com o saber que possui, falando na hora que achar conveniente, manifestando suas ideias e seus palpites, fornecendo informações, fazendo perguntas e tomando decisões pelo grupo. Tudo, nesse universo, é constituído por meio do diálogo entre seus participantes, ou seja, com base no saber social adquirido e partilhado pela coletividade (MOSCOVICI, 2004).

O universo reificado é um mundo mais formal. Nessa organização cada integrante está determinado pela sua competência. No lugar da individualidade, existem papéis a serem exercidos, nos quais todos estão presos a regras estabelecidas pelo sistema. Nesse universo, os indivíduos são vistos como desiguais, o que significa que cada um só pode integrá-lo de acordo com sua competência, ou seja, de posse da formação profissional que lhe cabe. Assim, quando um profissional se manifesta, não é sua opinião que está aparecendo, mas sim a verdade do grupo que ele representa como médico, advogado ou analista executivo. Existe um modo correto de se comportar para cada situação, bem como uma linguagem adequada para cada momento, além de leis e de normas, tudo estruturado com rigor científico (MOSCOVICI, 2004).

Cada universo possui um conhecimento e uma lógica peculiar, determinado em cada situação. Enquanto as representações sociais nos permitem compreender o universo consensual, a ciência é a forma como assimilamos o universo reificado. Todavia, o conhecimento transita entre esses dois hemisférios diferentes, assumindo formas próprias à medida que se adequa com coerência aos usos possíveis em cada um deles. Para entender de fato, o fenômeno de algumas Representações Sociais, a seguinte pergunta se faz importante: por que construímos essas representações? A resposta é que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar” (MOSCOVICI, 2009).

Moscovici (2004) afirma que os indivíduos sempre querem ficar no universo consensual pela sua identificação e proximidade com o grupo, pois não há divergência. Nesse universo, tudo o que é proposto confirma as interpretações e os conceitos/crenças adquiridos. Dessa forma, existe uma relação demarcada pela familiaridade, pois os fatos, objetos ou pessoas são compreendidos e aceitos por todos. O não-familiar são as ideologias e as situações que nos incomodam e nos provocam tensão. Essa tensão entre o familiar e o não-familiar existe por meio da dinâmica dos universos consensuais, em favor do primeiro. Vale destacar que o não-familiar pode ser modificado de acordo com nossas crenças. Esse é o processo de rerepresentar o novo, transformá-lo no que mais nos convém (MOSCOVICI,

2004). Para compreender o não-familiar, dois processos básicos podem ser identificados como geradores de Representações Sociais, o processo de ‘ancoragem e objetivação’ (OLIVEIRA; WERBA, 2003).

Para Moscovici (2009, p. 61) ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Por isso, apresentamos resistência quando não conseguimos descrever ou analisar algum objeto ou pessoa. Nesse processo, para tentar superar essa resistência, damos-lhe nome e o categorizamos. Assim é possível avaliar, aquilo que é estranho em nosso meio familiar ao se emitir uma interpretação; enfim, ele pode ser representado. Por isso, classificam-se pessoas ou objetos no processo de rotular, de avaliar. Não há imparcialidade nesse processo, pois, quando se classifica algo ou alguém, esses ficam associados a um conjunto de comportamentos e regras. Outro ponto que requer reflexão é como os conceitos foram ancorados (após classificar e nomear); enfim, quais proposições foram comungadas e compartilhadas naquele grupo investigado. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2009, p.63). Ao nomear alguém ou algo, o transportamos do anonimato perturbador (não familiar) ao conhecido (familiar) para ele, na “matriz de identidade de nossa cultura”. Assim, classificar e dar nomes são dois processos da ancoragem das representações.

O outro processo das representações sociais, nessa necessidade social de transformar o não familiar em familiar, é a objetivação. Segundo Moscovici (2009, p. 20) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Assim ocorre quando se dá vida a uma situação vivenciada por meio de um símbolo. “A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais a exploram com a finalidade de subjugar as massas” (MOSCOVICI, 2009. p.71). Esse mecanismo de objetivação ocorre em três fases distintas, conforme apresentado por Jodelet (1998 *apud* SÁ, 1995, p.34). São elas:

- seleção e contextualização: os indivíduos se apropriam do conhecimento por conta de critérios culturais; a partir de experiências e conhecimentos que esse grupo já possui ocorre uma construção seletiva da realidade, porém em uma sociedade nem todos têm acesso às informações, ou ainda podem diferenciar quanto à compreensão das mesmas;
- formação de um núcleo figurativo: o indivíduo recorre a informações e dados que já possui para compreender aquilo que é novo;
- naturalização dos elementos do núcleo figurativo: a partir desse momento, o abstrato se torna concreto, quase que

palpável. O conceito está cristalizado e passa a ser considerado como elemento da própria realidade.

Inúmeras palavras estão em circulação nos contextos sociais e busca-se atribuir-lhes sentido concreto. No entanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens. Por isso, a escolha das imagens pode ser representada e integrada no que se chama de “Núcleo Figurativo”, que Moscovici (2009, p. 71), define como “um padrão, um paradigma, um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias”. Após transmitir a imagem como realidade, por meio de um núcleo figurativo (padrão, paradigma), tal imagem é assimilada totalmente, ou seja, as imagens carregam uma realidade e não são meros elementos do pensamento. Assim, imagina-se algo, logo em seguida, forma-se uma imagem com a qual o identificamos e, fazendo isso, uma vida é dada àquela situação. Esse é um processo contínuo. As pessoas não param de transformar representações em realidade. Cria-se primeiro a imagem e, depois, o conceito como se fosse algo real. “Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, noções ou linguagem humana em linguagem de coisas” (MOSCOVICI, 2009, p. 77). Nesse sentido, menciona que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Em síntese, ao interpretar e comparar, dando nome e classificando pessoas ou coisas (ancoragem) e nos apropriando de ideias e imagens extraídas da memória (objetivação), está se vivenciando a necessidade de conforto, entendimento e domínio sobre nossa realidade, ou seja, da nossa necessidade de transformar o “não familiar” em “familiar”. Tais processos, a ancoragem e objetivação, geram as representações sociais e contam com a linguagem como instrumento para se formar. Afinal, nossa memória e nossa capacidade de comunicar precisam estar juntas para que isso aconteça. A memória de todos nós vive permeada pelo que nossos antepassados nos comunicaram. A questão da inferência acontece quando um indivíduo ou grupo toma uma determinada posição frente a um objeto, a partir de seu posicionamento social, que faz com que ele possa produzir uma opinião rápida, de acordo com suas estratégias de reconhecimento da realidade. Somos, por meio desse conhecimento, capazes de reconstruir

caminhos importantes para compreender parte do que somos e do que pensamos, bem como o mundo em que vivemos.

As reflexões a respeito da representação social nos levam a observar que o ser humano, sujeito e objeto da história, aprimora-se por meio do processo de comunicação, em que a representação social, dinamicamente, é estruturada. Para analisar as representações que uma pessoa tem do mundo onde vive, ou viveu, é preciso captar e entender a visão que ela tem, sem deixar de considerar que tal visão dependerá do lugar ocupado pelo indivíduo em relação aos demais. Essa relação não é apenas objetiva, mas também subjetiva. Nela, um se confronta com o outro e, ao mesmo tempo, com a imagem que elabora do outro. Assim, é um processo complexo, mas que permite entender melhor nosso mundo e nossas relações.

3.1.1- A teoria do Núcleo Central

Com o intuito de situar a organização interna das representações sociais da teoria inaugurada por Moscovici (1961), fez-se necessária uma abordagem estrutural das representações, também conhecida como teoria do núcleo central. Essa teoria, segundo Sá (2002, p. 52) é considerada “uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” e foi proposta por Jean Claude Abric pela primeira vez em 1976, por meio da tese de doutorado “*Jeux, Conflits et Représentations Sociales*”. Nela, o autor ressalta que a organização de uma representação apresenta uma característica particular: “Não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado” (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 2002, p. 62).

Segundo Abric (1994), a organização é centralizada como uma estrutura que organiza os elementos da representação e o que lhes dá sentido. O núcleo central se definiria então como um “subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (SÁ, 2002, p. 67). O conceito de subconjunto se redefine com outras instâncias estruturais, com papéis funcionais complementares, ideia que foi desenvolvida por outro pesquisador, Flament, ao mostrar o papel fundamental dos elementos periféricos no funcionamento da representação.

A teoria do núcleo central de Abric (1994) apresenta, assim, dois sistemas que os integram: o central e o periférico. O sistema central, formado pelo núcleo central da

representação, apresenta as seguintes características: é diretamente ligado à história do grupo e a sua memória, portanto, de acordo com as condições sociológicas, históricas e ideológicas; sua função é consensual, na medida em que realiza e define a homogeneidade de um determinado grupo social; é coerente, estável e extremamente rígido à mudança.

O Núcleo Central “será na representação o elemento que mais vai resistir à mudança. [...] toda modificação no núcleo central conduz a uma transformação completa da representação” (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 2002, p.70). O autor ressalta ainda que a identificação e a definição do núcleo central de uma representação é que permite o estudo comparativo entre duas ou mais representações (ABRIC, 1994).

Nesse aspecto, para Abric (1994), o núcleo central pode apresentar duas dimensões com características distintas; uma “funcional” e outra “normativa”. A “dimensão funcional” está relacionada à execução de tarefas. Nesta dimensão os elementos essenciais do núcleo central estarão voltados para uma “finalidade operatória”, diretamente ligada à tomada de decisão e/ou atitude. Na “dimensão normativa”, o elemento central da representação estará regido por uma “norma”, um “estereótipo” e se relacionará a conceitos “ideológicos ou sociais”.

O sistema periférico, formado pelos elementos periféricos da representação, possibilita a interface/relação entre a realidade concreta e o sistema central. Os elementos periféricos constituem a parte operatória da representação e desenvolvem um papel importante no funcionamento e na dinâmica das representações. Suas funções voltam-se à:

Concretização do sistema central em termos de tomadas de posição e de condutas, por ser mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; regulação e adaptação do sistema central aos constrangimentos e características da situação concreta a qual o grupo se encontra confrontado, por ser mais flexível que os elementos centrais; proteção do sistema central, é ele que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central e com isso permitir uma certa modulação individual da representação (SÁ, 2002, p. 73).

De acordo com as definições, o sistema periférico é mais sensível ao tempo presente, é ele que vai armazenar e interagir e com os novos acontecimentos e dados capazes de colocar em questão o núcleo central, bem como possibilitar, por meio de sua flexibilidade, a integração das variantes/peculiaridades individuais ligadas às experiências pessoais vividas pelo sujeito em determinado contexto social. Na verdade, o núcleo central está constituído por determinações incondicionais e/ou absolutas, enquanto os elementos periféricos envolvem

determinações condicionais e mutáveis. Essas diferenciações devem ser criteriosamente observadas pelos pesquisadores que trabalham com a Teoria das Representações Sociais. O entendimento das características do Núcleo Central e do Periférico é de suma importância para a interpretação e análise dos dados pesquisados.

3.1.2- Métodos de levantamento

O levantamento das informações por meio da abordagem quantitativa, apesar da necessidade de serem elas complementadas, é imprescindível para a identificação do núcleo. Explica Sá (2002) que, para realizar o estudo, é necessário evidenciar a saliência e a conexidade dos elementos que compõem a representação, conforme classificações metodológicas propostas por Abric (1994). Quanto à conexidade, Sá (2002) evidenciou os seguintes métodos: constituição de pares de palavras, comparação pareada, constituição de conjuntos de palavras. No que condiz à saliência, Sá (2002) destacou os seguintes métodos: a evocação ou associação livre, a hierarquização de itens, a indução por cenário ambíguo.

Definido por Abric (1994 *apud* Sá, 2002, p.52), como a “constituição de pares de palavras e comparação pareada”, consiste em pedir para o participante da pesquisa que, diante das associações livres que foram realizadas, constitua pares de palavras com a característica de irem juntas; à medida que há a repetição de uma determinada palavra, pode-se dizer que foram estabelecidos termos polarizadores, os quais podem estruturar a representação social. Para enriquecer o método, é importante identificar, através de uma entrevista, por exemplo, que tipo de relação foi realizada pelo sujeito para associar os termos. Esse método possui uma variante chamada de *comparação pareada*; segundo a qual, os pares são formados com valores de semelhança.

Ao tratar da *constituição de conjuntos de palavras*, Sá (2002) enfatiza que o objetivo é o de “apreender as estruturas esquemáticas da representação, analisando as divisões efetuadas pelos sujeitos e seus fundamentos a partir dos laços de similitude” (ABRIC, 1994, *apud* SÁ, 2002, p. 125). Esse método consiste em pedir ao participante que junte os itens a ele oferecidos, sendo questionado a respeito dos reagrupamentos realizados.

A evocação ou associação livre é “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (ABRIC, 1994, *apud* SÁ, 2002, p. 115). O pesquisador fornece ao participante um termo indutivo, geralmente verbal e coincidente em consonância ao objeto de pesquisa e, a partir dele, o participante registra as palavras ou expressões que ele atribui ao tema abordado; assim, “consiste em combinar a frequência da

evocação à ordem média de evocação de cada palavra, o que indicará a saliência” (MOLINER, 1994, apud SÁ, 2002, p.61). Dessa forma, demonstra a forma como atribuímos sentido a algo de forma explícita e, até mesmo, implícita.

Esse método, especificamente, foi utilizado para coletar e analisar os dados da pesquisa; no próximo capítulo. Sá (2002, p. 117), com a contribuição de uma pesquisa realizada por Vergés (2002), explica que, “a partir da interseção da frequência média da evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem”. O núcleo central das representações são cognições que aparecem no quadrante superior esquerdo.

A hierarquização de itens acontece quando “pedimos para os sujeitos escolherem em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias os itens mais importantes ou mais característicos do objeto de representação” (MOLINER, 1994, apud SÁ, 2002, p. 120).

Para analisar as informações e viabilizar o conhecimento das representações sociais, foi utilizada nesta investigação a análise de similitude proposta por Claude Flament, com as contribuições de Vergés e Degenne. Enfatiza Sá (2002) que se refere a uma técnica de tratamento de informações, elaborada para as pesquisas no campo das representações sociais; ao possibilitar o cálculo do índice de similitude em cada par de itens, “admite-se que dois itens serão tanto mais próximos na representação quanto um número mais elevado de sujeitos os trate da mesma maneira [...]” (MOLINER, 1994, apud SÁ, 2002, p. 128).

3.1.3- As Representações Sociais no campo educacional

Dentre os diversos campos de pesquisas para identificar as representações sociais e suas estruturas, Jodelet (2001, p. 41) afirma que o campo da educação é privilegiado:

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais.

Jodelet (2005) mostra também a importância da utilização da teoria das representações para o estudo dos docentes, de como eles representam seu papel e suas práticas

educativas. Para Madeira (2003, p. 116) o processo educacional é apresentado como um processo dialético pelo qual perpassam três momentos: “a) a tomada de consciência de si, do outro e do mundo – a conscientização; b) a integração numa sociedade – a politização; c) o compromisso histórico de engajamento – a participação”. A autora fala da amplitude do processo, pois abrange família, escola, associações, igrejas e partidos. Os professores, em atividade cotidiana na escola, são os participantes dessa pesquisa, partindo do princípio de que a escola é o ambiente em que se comunicam e interagem, enquanto grupo social e, a partir daí, existe a possibilidade de se encontrarem as Representações Sociais existentes sobre as suas atividades, mais especificamente, sobre seu planejamento, ou seja, o seu plano de aula.

Ao relacionar o estudo das representações sociais como um novo paradigma para a Psicologia Social, pode-se afirmar que seus idealizadores estavam mais preocupados em enfatizar as diferenças que os pontos de contato com outros conceitos ou teorias já estabelecidas de outros campos de estudo. Hoje, porém, percebe-se claramente, que nada impede que essa integração de saberes com outras áreas se faça cada uma se enriquecendo dos conhecimentos adquiridos pela outra. Inúmeras possibilidades de complementação e de contribuição já vêm sendo exploradas. Entre elas, destacam-se os benefícios do estudo das representações sociais na educação. Ao se afirmar que as representações:

[...] engajam a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos, das condutas, do pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social à qual estão ligados (JODELET, 2001, p. 37).

Reconhecem-se as representações sociais, como sistemas de interpretação, que direcionam nossa relação com o mundo e com os outros, ao se organizarem as condutas e as comunicações sociais. Igualmente repercute em outros processos como a transmissão e a assimilação dos conhecimentos, no aprimoramento pessoal e coletivo, na definição das identidades, na forma de se manifestar dos grupos, bem como suas transformações sociais. No que concerne aos aspectos cognitivos, conseguem ligar os indivíduos ao grupo de acordo com seus ideais, assim acontece nas trocas de experiências, de modelos de pensamento e de conduta, que são socialmente inculcados e/ou transmitidos por meio da comunicação e interação. Por essa razão, o estudo das representações sociais contribui para a aproximação da vida mental individual e coletiva, que pode auxiliar ao se interpretarem vários aspectos do ambiente educacional.

De acordo com Madeira (2003, p. 125) a educação pode ser entendida:

Definimos educação como o processo pelo qual, em diferentes contextos, históricos-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o (s) outro(s). Este processo constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas. Integra as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com esse processo como um de seus mecanismos de estabilização.

As análises da citação mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre diferentes situações de sua vida, os quais muitos, inclusive os principais participantes da pesquisa, os educadores, teimam em não ouvir. Enquanto grupo sócio profissional, elaboram suas próprias representações e, em função delas, constroem suas próprias metodologias, que, muitas vezes, são impostas aos alunos, na suposição de que sabem o que é bom para eles. Assim, as representações sociais são tidas, simultaneamente, como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior, que se manifesta de acordo com o modo de visão dos indivíduos que nela se inserem. A partir desse pressuposto, para se obter um estudo consistente das representações sociais, não se pode deixar a construção da identidade do sujeito, que, ao representar um objeto, representa-se nessa relação: "uma representação é representação de alguém tanto quanto representação de alguma coisa" (MOSCOVICI, 1978, p.11).

A ação de planejar demonstra a identidade do seu planejador, seus conceitos e posições frente ao objeto em questão. Dessa forma, “[...] na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais, e assim apresentam-se ao mundo humano” (ARENDDT, 1987, p. 192). Partindo dessa premissa, de que planejar é pensar sobre algo a ser realizado, o planejamento, seja ele racional ou espontâneo, sempre acompanha o homem em diferentes contextos, direcionando suas ações das mais simples até as mais complexas.

A história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fez; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. O homem no uso da sua razão sempre pensa e imagina o seu *quê fazer*, isto é, as suas ações, e até mesmo, as suas ações cotidianas e mais rudimentares. O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1997, p.15).

Todos os homens, independentemente do nível de sua instrução ou do trabalho que realizam, são imbuídos da tarefa de planejar, mesmo que se eximam do ato de registrar e avaliar seu planejamento. Como já foi destacado, pensar sobre já é planejar. Vale ressaltar que, quando as pessoas interagem e procuram refletir sobre as suas próprias convicções, o ato de planejar pode ser aperfeiçoado por meio da troca de experiências. O dito popular de que “*duas cabeças pensam melhor que uma*” é uma singela mensagem que destaca a importância da interação para se conseguir o êxito nas atividades. “Tudo o que as pessoas fazem, ou dizem, cada contratempo normal, parece ter um sentido, intenção ou propósito oculto, que nós tentamos descobrir” (MOSCOVICI, 2004, p. 81-82).

Quando o pensamento do outro é descoberto, em uma reunião pedagógica, por exemplo, concordando ou não, são conhecidas novas maneiras de ver as coisas, compreendendo sua multiplicidade. A partir da educação que foi recebida, da relação com as pessoas, dos lugares que são frequentados é que vai sendo formada a identidade. Assim, as pessoas são ou agem de acordo com as convicções que construíram ao longo de suas vidas. Há sempre uma forma peculiar de pensar sobre determinada ação que está relacionada com a maneira pessoal de enxergar o mundo. A forma de ver e de agir no mundo pode ser conceituada como o conjunto de representações. “Essas representações são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependente, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência” (MOSCOVICI, 2004, p. 216).

O vínculo social se mantém por meio da parceria, do diálogo e da compreensão, assim se estabelece uma visão consensual na qual todos buscam atingir os resultados esperados. Em cada cultura, em cada grupo, existem diversas formas de expressão e de representação, dessa forma “os indivíduos compartilham a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e representar” (MOSCOVICI, 2004, p. 213). Essa diversidade de ideologias forma as representações sociais do grupo acerca de um objeto.

Neste estudo, sob a perspectiva teórica das representações sociais no universo da educação, destacam-se temas relevantes inclusive (e sobretudo) no contexto da Educação. Os pesquisadores Sá (1996), Abric (1994) e seus colaboradores realizaram estudos que buscavam verificar a hipótese de que o comportamento dos sujeitos é definido não pela objetividade de uma situação, mas sim pela representação que aquela pessoa tem de uma dada situação. A isso, os estudiosos chamaram de “significação específica”. É claro, portanto, que saber a significação do planejamento para o professor torna-se, para esta pesquisa, mais importante do que saber as características estruturais que nortearam os professores na concepção do

conceito dessa prática. Importante ressaltar também que entender como o aluno recebe a metodologia e a importância que esse tipo de estratégia pedagógica tem para a formação cognitiva do mesmo é, também, buscar a já citada “significação específica”.

De acordo com Vasconcelos (2000, p. 43):

Um dos grandes desafios da instituição ou do sujeito é justamente chegar a uma ação que seja eficaz, inovadora (tendo como referência um projeto de emancipação humana). Reiteramos: ações, práticas temos o tempo todo; o que nos interessa enquanto instituição é chegar a uma ação qualificada: ação transformadora. A questão é ter a prática adequada, fazer ‘a coisa certa’: momento, conteúdo, forma e postura adequadas (quando, o quê, como, para quê).

Assim, enfatiza-se que esta pesquisa pode ser traduzida como produto de um esforço voltado à construção de caminhos de articulação e de entendimento das representações dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o planejamento das aulas. A aplicação da referida teoria ao campo da educação permite a interpretação do objeto de pesquisa no próprio dinamismo do contexto que o gera, além da apreensão do seu sentido relacionado a outros, a ele imbricados em níveis distintos. Esse fenômeno acontece como observam vários analistas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MADEIRA, 2003; JODELET, 2001), sem o equívoco de pesquisas que acabam por desfigurar o objeto de estudo, enrijecendo ideologias e resultados. Tampouco se pretende, com a teoria das representações sociais, figurar-se como único *approche* eficiente à análise do plano de aula dos professores; configura-se, sim, como uma postura que busca a percepção de totalidades e de relações de integração, para aperfeiçoar nosso entendimento no âmbito em questão.

3.2- Procedimentos metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, exploratória e descritiva, que tem como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). De acordo com Moscovici (1978, p. 290): “uma teoria jamais recobre todos os dados empíricos coletados. É ultrapassada por eles e os ultrapassam. A necessidade de modificar e de ampliar os métodos de estudo das representações sociais decorre da busca de melhor adequação da teoria e da observação”. Partindo dessa premissa, foi escolhida a pesquisa mista, tendo em vista que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se

expressar livremente sobre o tema em questão. Na pesquisa quantitativa, os dados são tabulados e mensuráveis de forma a apresentar um resultado preciso. Dessa forma, é possível desenvolver ideias, análises e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos.

Comunga-se com o pensamento de Costa e Tavares (2013, p. 10) quando se enfatiza que o falso confronto entre os conceitos qualitativos e quantitativos já está superado. Segundo as autoras, “as metodologias quantitativas e as qualitativas são indissociáveis. Ambas, em movimento, complementam-se, quando direcionadas ao estudo de um mesmo fenômeno”. Ainda para reforçar a escolha, Sarubbi Júnior (2013, p. 18) afirma:

Evidentemente, essas duas abordagens não se diferenciam pelo maior rigor, nem pela maior cientificidade; o que distingue é a natureza dos fenômenos abordados e o modo de tratá-los. Sejam quais forem os modos adotados, todos eles devem responder a critérios rigorosos que garantam credibilidade científica.

Para conhecer ainda mais a definição dos termos, bem como sua integração Minayo (1994, p. 21) ressalta que a pesquisa quantitativa “trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes: o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. No que concerne à pesquisa qualitativa, ela apresenta características particulares, que identificam esse tipo de metodologia. Ao falar sobre a forma como esta pesquisa é feita no âmbito educacional, Luck (1995, p. 11) cita cinco principais características; são elas:

a) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador. Como a pesquisa é feita no ambiente em que os problemas acontecem naturalmente, não havendo manipulação do pesquisador, esse estudo é chamado de naturalístico. b) Dados exploratórios e os descritivos são as fontes mais importantes desse tipo de trabalho, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos. c) Maior preocupação com o processo do que com o produto. d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida recebe atenção especial na pesquisa qualitativa. O olhar do pesquisador se volta para a forma como os participantes veem e interpretam as questões que estão sendo pesquisadas. e) Análise das informações por um processo indutivo. As abstrações se formam a partir das análises do contexto em estudo.

A opção pelo levantamento de informações se deu pela necessidade de conhecer a realidade dos atores e das ações desenvolvidas, na medida em que, conforme Gil (1996), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela abordagem, bem como pela observação direta da rotina

das pessoas ou grupos cujo fenômeno se deseja conhecer. Para o autor, esse tipo de pesquisa leva o pesquisador ao conhecimento da realidade, pois a pesquisa se baseia em ações e fatos concretos. Nesse sentido, o autor indica esse tipo de estudo para pesquisas que pretendem descrever, analisar e explicar determinada realidade.

Com relação aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. Segundo Gil (1996, p. 44):

As pesquisas exploratórias objetivam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...] buscam a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Trivinões (1987) acrescenta que os estudos exploratórios servem para que o pesquisador aprofunde seu conhecimento sobre o fenômeno estudado. Com relação à pesquisa descritiva, o autor acrescenta que se trata de estudos que objetivam ao conhecimento da população, da comunidade ou do fenômeno, seus hábitos, seus traços, seus problemas, suas relações, dentre outros.

Para viabilizar o procedimento de coleta de dados, foi utilizado um questionário (Apêndice B) contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC. Esse *software* procura identificar nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos, é inspirado no método Vergés (1992), que consegue combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras.

De acordo com seus estudos, Gil (1999, p. 128) define o questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, o respectivo instrumento foi aplicado aos participantes da pesquisa com o objetivo de colher informações com relação a perfil, núcleo central e sistema periférico para identificar as Representações Sociais do Professores sobre o Plano de Aula.

Paralelamente à pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de aprofundar os conhecimentos relativos ao objeto de estudo da pesquisa: o Plano de Aula. Dessa forma, buscou-se suporte teórico em autores que tratam desse tema: Vasconcellos (2000), Gandin (2001), Menegolla e Sant’Anna (2001), Libâneo (2000), Saviani (2008), Freire (1997) e Fazenda (1993) e outros.

Quanto à pesquisa empírica, participaram desse estudo 60 professores da Educação Básica, de quatro escolas públicas de Patos de Minas/MG, que ministram aulas para alunos dos anos finais. A escolha dessas escolas se deu em razão ao bom desempenho delas no SIMAVE.

Os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2016, nas próprias escolas, ocasião em que foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da UNIUBE.

Para a análise das informações coletadas esta pesquisa utilizou como referencial teórico metodológico, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (1978) e seus seguidores. Para identificação do perfil dos participantes pesquisados, foram computados os resultados do questionário. A análise desses dados foi descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações em que foi possível. Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, foram utilizados também os fundamentos da análise de conteúdo, descritos por Bardin (2011).

Para a realização desta análise, foram seguidos os três momentos que recomenda Bardin (2011):

- a) Pré-análise: momento em que se organiza o material - escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores;
- b) Exploração do material: é a etapa mais longa e criteriosa. Consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem; a seleção das regras de contagem; e a escolha das categorias;
- c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

Utilizamos, também, para auxiliar as análises, um programa de computador denominado *EVOC 2002*. Esse programa foi desenvolvido por Vergés (2002), contém 10 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas, aponta ainda as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações. Neste estudo, utilizamos apenas algumas partes do programa. Foram percorridas as seguintes etapas: *Lexique* - preparação e depuração do *corpus* de análise; *Trievoc* - correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; *Listvoc* - lista de todas as palavras; *Rangmot* - frequência e distribuição das classificações para cada palavra; o que permite elaborar o *Rangfrq*; *Tabrgfr* - identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Para entender melhor essas informações, faz-se necessário atrelá-las aos resultados encontrados neste estudo. Nesse sentido, procuramos fazer, no capítulo seguinte, a análise detalhada dos dados coletados do questionário que foi aplicado aos professores, destacando, inicialmente, o perfil dos participantes. Em seguida, verificamos as respostas desses professores, referentes ao objeto de estudo, fazendo inferências sobre possíveis representações edificadas por eles acerca do trabalho, em sala de aula, com a referida prática pedagógica. Dessa forma, registramos os resultados oferecidos pelo *software* EVOC alusivo às evocações do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais dos participantes, que foram obtidos por meio da técnica de associação livre de palavras.

4- O PLANO DE AULA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE ORIENTAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, estão presentes as análises dos dados obtidos pela pesquisa. As informações coletadas permitiram investigar e compreender as representações sociais que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas públicas de Patos de Minas, têm construído sobre o Plano de Aula e a relação, na perspectiva deles, com o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Para se conhecer todo fenômeno constituinte de uma realidade, é preciso, primeiramente, aproximar-se dele. Dessa forma, para viabilizar este estudo, foi aplicado um questionário, contendo questões abertas e fechadas e analisadas as suas respostas com a finalidade de obter informações sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa e sobre as representações sociais construídas por eles acerca do plano de aula realizado ou não na sua prática pedagógica. Uma das questões tinha como objetivo específico identificar o núcleo central das representações sociais – a técnica de associação livre de palavras.

Os dados coletados foram analisadas com o suporte do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), da Teoria do Núcleo Central de Abric (2000) e dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

4.1- *Locus* da pesquisa e o perfil dos sujeitos pesquisados: primeiras aproximações

A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas de Patos de Minas/MG: Escola Estadual Adelaide Maciel, Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel, Escola Estadual Dona Guiomar de Melo e Escola Estadual Santa Terezinha. Todas as instituições são estaduais e oferecem os anos iniciais, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, todos os níveis de ensino da Educação Básica. Atendem em média 800 alunos cada uma e funcionam em todos os períodos.

Participaram da pesquisa cerca de 60 professores, que ministram aulas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Todos os docentes foram convidados a responder o questionário na instituição de origem, durante reuniões pedagógicas agendadas previamente, ou nos intervalos de aula.

O referente estudo busca conhecer como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas dos professores no âmbito da sala de aula. Percebe-se que, por trás dessas ações, há sempre um conjunto de ideias que os orientam, mesmo não se tendo consciência delas.

Essas orientações que ganham forma por meio de conceitos pré-existentes podem ser chamadas de representações sociais e foram sendo construídas ao longo da vida de cada um. Assim, no interior de cada instituição, essas representações podem simbolizar um conjunto de práticas refletidas e aplicadas no dia a dia escolar. A partir dessa premissa, neste estudo, manifestaram-se diferentes visões de ensino por meio de múltiplas vozes.

Destaca-se, nesta pesquisa, a identificação e análise das representações sociais dos professores sobre o plano de aula e as práticas pedagógicas, imbricadas no seu processo de construção e aplicação na sala de aula, como o conteúdo programático, a metodologia de ensino, os recursos didáticos, a avaliação da aprendizagem e a interação professor/aluno. Nesse contexto, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, com intuito de abarcar diferentes aspectos que permeiam a rotina escolar. Segundo José Filho e Dalbério (2006, p. 65) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Concordamos ainda com o autor quando acrescenta que “a realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados” (JOSÉ FILHO; DALBÉRIO, 2006, p. 66). É o que pretendemos realizar neste estudo.

Na primeira parte (A) do questionário aplicado, o objetivo foi identificar o perfil dos professores. Buscamos, assim, conhecer os elementos que pudessem influenciar a construção das representações sociais dos participantes sobre o seu plano de aula. Ao realizar um trabalho sobre representações dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, não se pode desconsiderar o perfil desses profissionais. Sá (1998, p. 24), sobre a construção do objeto de pesquisa, esclarece: “precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigou-se o conteúdo e a estrutura da representação”.

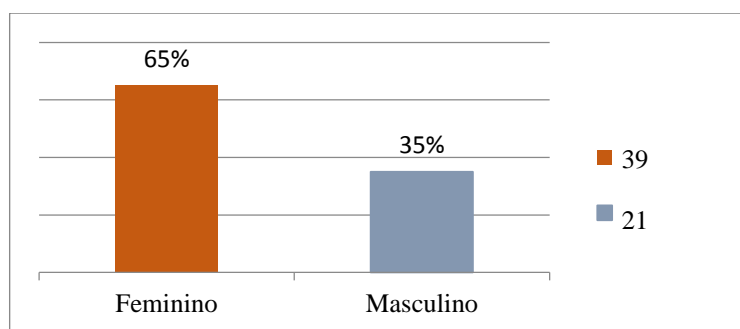
O conhecimento do perfil do grupo pesquisado permite compreender melhor as representações que estão sendo construídas. Muitas vezes, essas características são frutos de relações estabelecidas também fora da sala de aula. Sobre as características dos professores, Tardif (2000, p. 39) afirma que eles devem:

[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Dessa maneira, o delineamento do perfil permitiu conhecer o participante da pesquisa; suas características, sua formação, sua experiência, seu interesse pela profissão, sua concepção de prática pedagógica e de aprendizagem. Ao conhecer o perfil do grupo, pode-se aprofundar nas concepções que se estabelecem no quadro social em que estão inseridos. Essas relações interferem no tipo de representação social que as pessoas constroem. O conjunto de conceitos que se formam no interior de um ambiente, sobre os elementos do cotidiano, por um grupo, envolve, de acordo com Moscovici (2004), uma codificação. Assim, a similaridade de pensamento entre as pessoas de um mesmo grupo cria formas de agir parecidas, ou seja, o sistema, por meio das suas estratégias e suas normatizações tradicionais impregnadas nos docentes, de certa forma, cria toda uma rotina escolar.

O gráfico a seguir, integra a primeira parte do questionário, ele evidencia o sexo dos professores pesquisados. Nessa etapa, inicia-se a análise quantitativa para complemento da pesquisa qualitativa. Conforme afirma Flick (2009), a primeira etapa e seus resultados podem ser considerados como se fossem informações preliminares que contribuem para os interesses da pesquisa. Nele é observado um número maior de professores do sexo feminino (65%). Devido ao estereótipo, historicamente construído, de que mulher tem um instinto maior para cuidar das crianças, ela está mais presente nas salas de aula da Educação Infantil e na Educação Básica, ensinando a falar, escrever, interpretar para ter autonomia e iniciar o aprendizado de diversas áreas. Os professores do sexo masculino (35%), quando trabalham nos anos finais, geralmente ministram aulas de Educação Física, Música e Informática. Segundo o professor Vicente Placco (2014, p.12), os homens procuram assumir espaços "ainda demarcados para a vivência de suas masculinidades", como direção, coordenação ou supervisão, cargos que fazem parte da gestão escolar.

Gráfico¹ 1 - Porcentagens de participantes masculinos e femininos

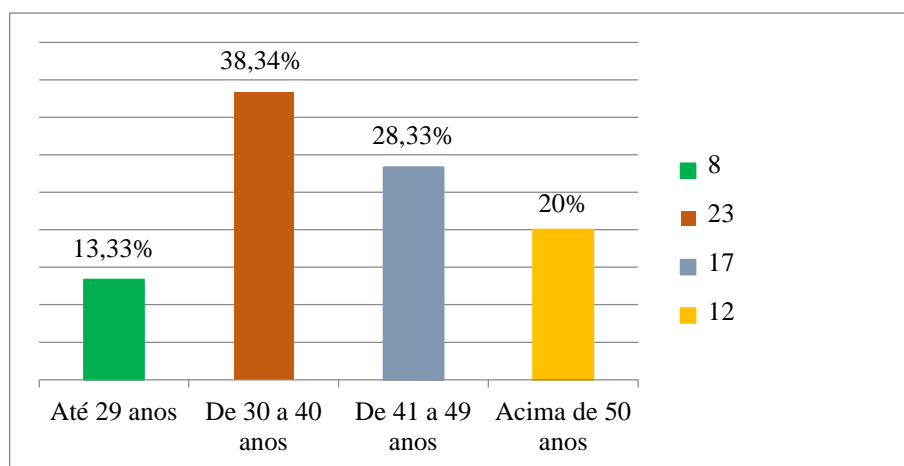


Fonte: Dados da pesquisa

¹ Em relação aos gráficos apresentados ao longo da pesquisa, para facilitar a visualização e a compreensão, tem-se os valores referentes às porcentagens de respostas na parte superior das colunas e legenda à direita com o respectivo valor absoluto.

O gráfico 2 traz os dados relativos à faixa etária dos professores pesquisados. A maioria dos entrevistados tem de 30 a 40 anos (38,34%), representando, portanto, um público com certa maturidade. Um fato a ser observado é a presença pouco expressiva de pessoas com menos de 29 anos (13,33%); isso pode ser explicado devido à falta de valorização profissional, o que torna a docência pouco atrativa, como lembra Gatti (2008), as ênfases valorativas da profissão de professor criam expectativas, mas não se traduzem em ações concretas. Dessa forma, os dados mostram que há mais pessoas próximas da aposentadoria (20%) que entrando na profissão (13,33%).

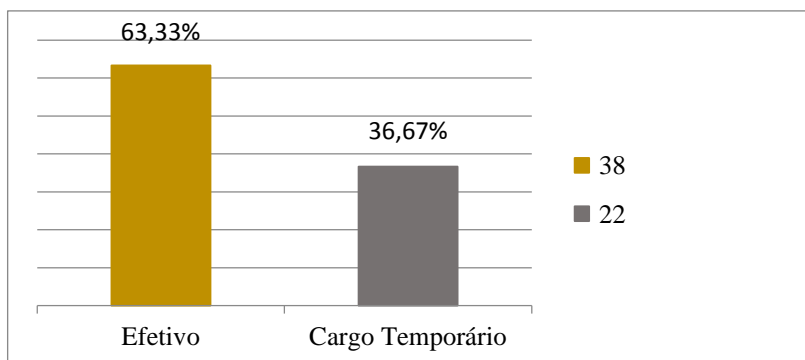
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 3, por sua vez, apresenta a situação funcional – efetivo ou temporário – dos professores pesquisados. A maioria dos professores pesquisados são efetivos (63,33%). Porém, existe um número considerável de professores contratados (36,67%); o que provoca uma maior rotatividade de docentes entre as escolas. O sistema de escolha de vagas torna a mudança um movimento constante, como consequência, os estudantes acabam sendo os maiores prejudicados. Segundo Oliveira (2003, p. 12) “o excesso de rotatividade impede o vínculo entre professor e a turma e atrapalha a identificação das dificuldades de cada aluno, dessa forma até os docentes mais comprometidos não conseguem acompanhar bem a realidade em que a escola está inserida [...]”. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico bem estruturado, a rotatividade de professores prejudica ou até impossibilita o andamento de várias ações pedagógicas, pois aquele que assume, nem sempre, concorda com o proposto e prefere recomeçar.

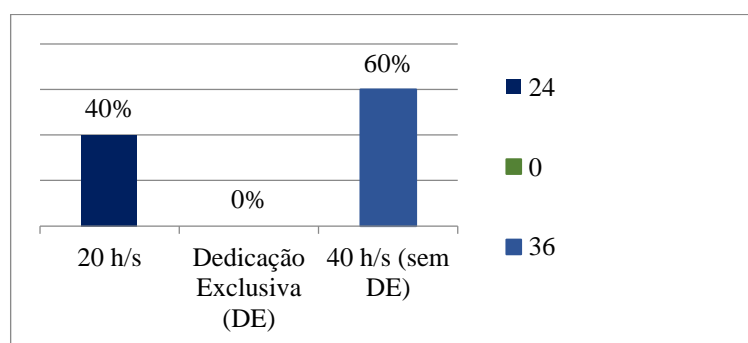
Gráfico 3 - Situação funcional dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados referentes ao regime de trabalho dos professores são apresentadas no gráfico 4. A maioria dos professores (60%) trabalha 40 horas semanais. A Fundação Vítor Civita, realizou uma pesquisa em 2014, pelo Ibope Inteligência e apontou que 68% dos professores dobram a jornada e que 16% deles dão aulas em até três períodos. Por meio desse estudo, foi constatado também que os professores gastam, aproximadamente, 28 horas por semana em atividades relacionadas à docência fora da sala de aula. E que gastam, diariamente, em média 3 horas para irem de casa para a escola ou em deslocamentos entre outras instituições onde lecionam. Considerando esses dados e o fato da maioria dos participantes desta pesquisa trabalharem 40 horas semanais, parecem-nos que eles cumprem uma extensa jornada de trabalho.

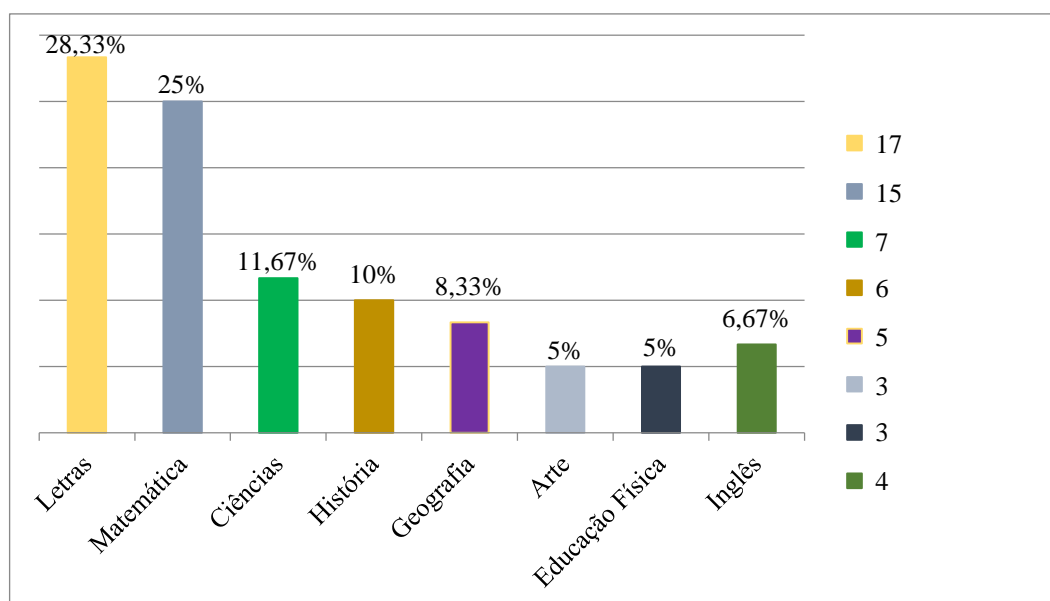
Gráfico 4 - Regime de trabalho dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

As questões seguintes do questionário investigaram elementos referentes à formação dos professores. O gráfico 5 refere-se à graduação dos professores pesquisados. Observa-se um número maior de professores com formação em língua portuguesa (28,33%) e matemática (25%) devido ao número maior de aulas dessas disciplinas nas escolas.

Gráfico 5: Graduação dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 6 refere-se à pós-graduação. A maioria dos docentes pesquisados possui pós-graduação. No entanto, ao relatarm qual curso foi realizado, observou-se que todos são a nível *latu sensu*, nenhum professor possui pós-graduação *stricto sensu* que compreende os cursos de mestrado e doutorado.

Segundo Veiga, Leite e Duarte (2005, p. 36):

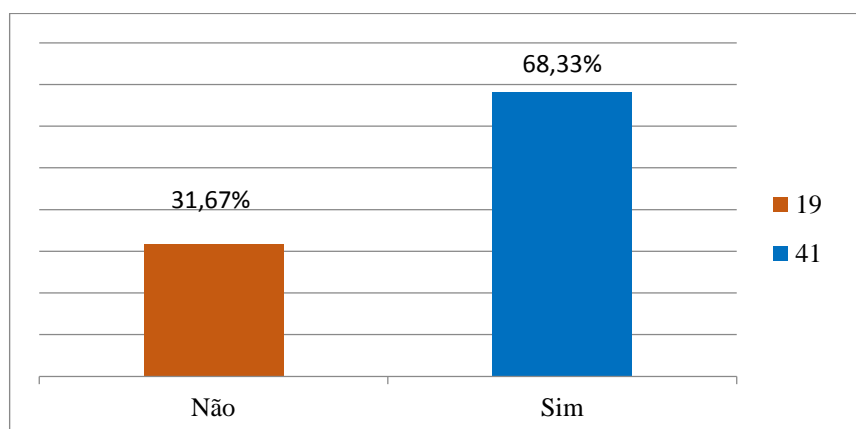
A capacitação de professores tem sido apontada como um dos fatores favoráveis à melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Estudos sobre o assunto ressaltam a sua importância, considerando a como variável que tem impacto diferencial no rendimento da aprendizagem dos alunos, embora reconheçam a dificuldade de serem oferecidos cursos eficazes e que atinjam a grande maioria dos profissionais da área. A extensão territorial e as diferenças regionais do país permitem colocar em dúvida se cursos pontuais, padronizados e definidos por um sistema central, refletem, de fato, as necessidades dos professores que, a partir dos anos 90, passaram a desempenhar um novo papel no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da formação continuada dos professores para atualizarem/melhorarem sua prática, pois, só assim, cada caso poderá ter suas particularidades consideradas. Assim, as escolas devem buscar um profissional bem qualificado, flexível e disposto a enfrentar os desafios presentes no ambiente educativo.

Dados do trabalho feito pelo Instituto Ayrton Senna (2004), com *The Boston Consulting Group*, sobre a formação dos professores, revelam que os cursos de aperfeiçoamento profissional são tão importantes para a melhoria da qualidade das aulas – e

consequentemente para o aprendizado –, que um aluno pode aprender de 47% a 70% a mais se exposto a bons professores, revela a pesquisa. O instituto destaca que os bons resultados não dependem de mais horas de curso, mas da qualidade deles. "Vale a pena tirar da sala de aula esse ótimo professor. Ele vai acompanhar 10, 15 professores e aperfeiçoar sua prática. Ele é a referência e tem legitimidade para influenciar os demais", explica o pesquisador Mendes (2000, p.08).

Gráfico 6 - Porcentagem de professores que têm Pós-Graduação

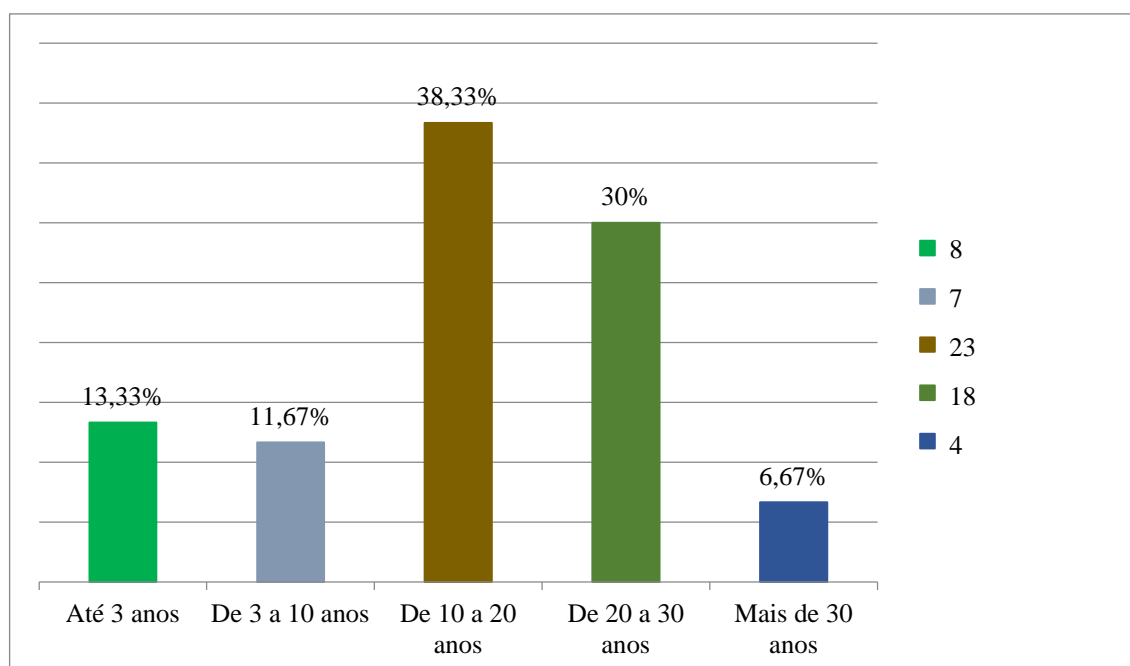


Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 7 são apresentados os dados referentes ao tempo que os professores atuam nessa profissão. Pode-se constatar, que grande parte dos docentes possui entre 10 a 20 anos (38,33%). A experiência, ao longo dos anos, é importante para a construção coletiva da profissão docente, sobretudo a identidade da própria escola. De acordo com Nóvoa (2007), quando os professores possuem experiência, eles ficam mais seguros, demonstram uma maior flexibilidade na gestão da turma, afirmam-se diante dos pares, definindo coletivamente sua identidade. Nesse sentido, Huberman (2000) identifica os ciclos de vida dos docentes como:

- a) entrada na carreira, tatear, exploração para a sobrevivência;
- b) estabilização, nessa fase já possui independência e emancipação, normalmente pertencendo a um corpo profissional;
- c) busca de diversificação de métodos e materiais de ensino;
- d) questionamento sobre seu trabalho, desencantamento com a rotina;
- e) serenidade e distanciamento afetivo;
- f) queixas dos alunos e da política educacional;
- g) desinvestimento com relação à carreira, retirando-se do exercício profissional.

Gráfico 7 - Tempo de magistério dos professores

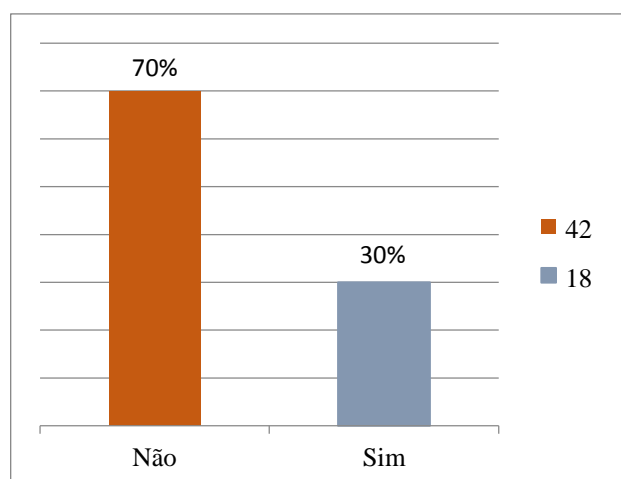


Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 8 informa a porcentagem de professores que exercem outro serviço além da docência. Os percentuais demonstram que a maioria dos professores entrevistados não exerce outra atividade que não seja à docência (70%). Esse fato parece-nos positivo, pois, segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 43), “professores que trabalham em outro local enfraquecem as possibilidades de identificação e sentido de pertence à escola, de gerar trabalho coletivo, assim como de gerar laços com os estudantes”.

Para construir cotidianamente os saberes em sala, a empatia com os alunos e a disposição para participar das diferentes atividades promovidas pela escola é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho. Essa parceria e colaboração mútua aumentam a sensação de integração à escola; o que diminui as barreiras que impedem o seu crescimento. Segundo Moran (2009), um ensino que prima pela otimização das suas atividades deve proporcionar circunstâncias favoráveis para uma relação afetiva com os alunos, que facilite acompanhá-los, conhecê-los para, de fato, poder orientá-los. A interação entre os professores/alunos proporciona um acolhimento no ato educativo, visto que implica a atenção e a sensibilidade. Isso faz com que o educando se sinta mais seguro e motivado para a aprendizagem.

Gráfico 8 - Porcentagem de professores que exercem outra profissão



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 9 apresenta os dados em relação aos motivos pelos quais os professores escolheram a docência como profissão. Acredita-se que o ato de ensinar fica fragilizado quando os professores nele se envolvem por outras questões que não seja o gosto de ser educador, pois a docência vai muito além do que chamamos de “dar aulas”. Faz-se fundamental a atuação de um profissional que goste do que faz. Ao considerar que 35% dos pesquisados escolheram a carreira pelo “gosto de ser educador”, pode-se dizer que grande parte o fez por se identificar com a carreira docente e gostar dela. Ainda, referindo-se à escolha pela docência, Nóvoa (1992) sinaliza a existência de perfis, tais como a indiferença, quando se escolhe a profissão a contragosto ou provisoriamente. Partindo dessa premissa, Gatti (2008) destaca que a atividade docente é influenciada e sofre pressão por conflitos sociais, políticos e econômicos, muitas vezes, causando crise na identidade do professor. Devido a isso, de acordo com a autora, é preciso identificar-se com a profissão para entrar na carreira.

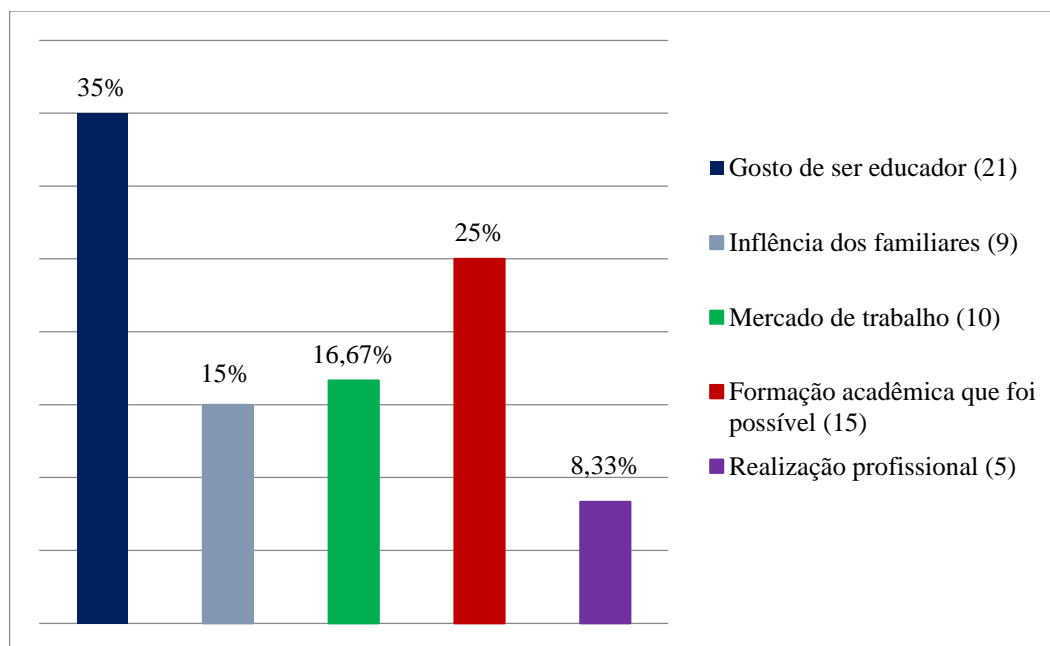
De acordo com Teixeira (1995, p. 161), a formação de professores não se baseia apenas na racionalidade técnica, é uma profissão altruísta em que o docente:

[...] é um profissional da relação [...] é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa.

A falta de motivação para ensinar pode levar à reprodução de aulas vazias e monótonas. O professor precisa desvincular os problemas inerentes da profissão com sua prática. De acordo com o pensamento de Placco (2006, p. 45), aprender a ensinar e tornar-se

professor “é um processo contínuo que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes”. Assim, pode-se dizer que as representações construídas orientam, de forma acentuada, na prática docente.

Gráfico 9 - Motivos da escolha pela docência



Fonte: Dados da pesquisa

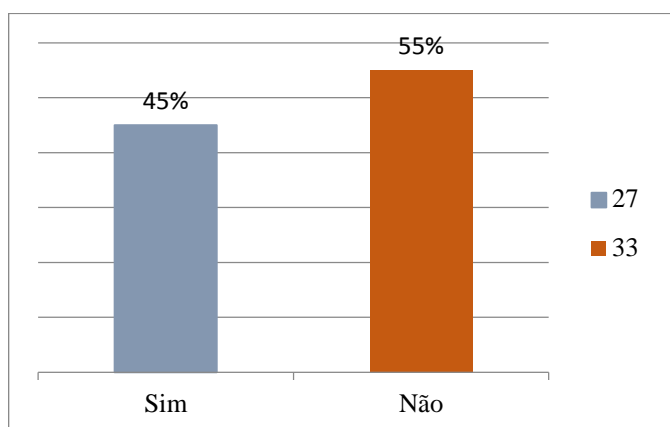
Foi indagado ainda se os professores escolheriam novamente essa profissão. Os dados são apresentados no gráfico 10. Ao serem questionados se escolheriam à docência outra vez, os dados demonstram que a maioria dos professores não escolheria novamente a profissão (55%). Isso se deve ao fato de o magistério reunir condições desfavoráveis de trabalho, como indisciplina, baixos salários, falta de infraestrutura, violência e desvalorização profissional, fazendo com que o professor possa desenvolver uma exaustão, devido ao estresse de uma vida corrida e com carga horária intensa, levando-o ao descontentamento com a sua função.

Nessa linha de pensamento, Canário (2006, p. 07) afirma:

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências à “sua crise” são recorrentes, por três razões principais: baseado em um saber cumulativo e revelado, a escola, é hoje, obsoleta, sofre de um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos.

As informações constatadas são preocupantes, pois as concepções e as crenças inerentes à profissão docente podem refletir no trabalho desenvolvido diariamente, ou seja, na forma como o professor pensa e realiza o seu Plano de Aula. Porém, contrapondo, uma quantidade expressiva escolheria novamente a atividade docente (45%). Assim, pode-se entender que é um trabalho realizado em um ambiente instável, que vai do prazer ao sofrimento, da realização à perda de si mesmo, do caos ao paraíso (CANÁRIO, 2006).

Gráfico 10 - Porcentagem de professores que repetiriam essa escolha



Fonte: Dados da pesquisa

A terceira parte (C) do questionário tinha como objetivo conhecer como era realizado o plano de aula do professor: sua periodicidade, seu conteúdo, os recursos utilizados, seus objetivos e suas formas de avaliação.

Com relação à frequência com que os professores realizam seu planejamento de aula, o gráfico 11 mostra os resultados. A maioria (50%) respondeu que o faz semanalmente. De acordo com Vasconcellos (1995) a realização do planejamento semanal é a forma mais adequada à postura de um professor reflexivo, pois permite manter a unidade e a coerência do trabalho em sala de aula. Estabelecer uma sequência de trabalho torna possível inter-relacionar, num plano de aula, os aspectos que compõem o processo de ensino: para que ensinar, o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e a avaliação, que está relacionada aos demais. A segunda resposta mais assinalada também comunga com essa ideia, pois, a partir de um planejamento mensal (28,33%), elabora-se um plano que atenda a uma situação específica.

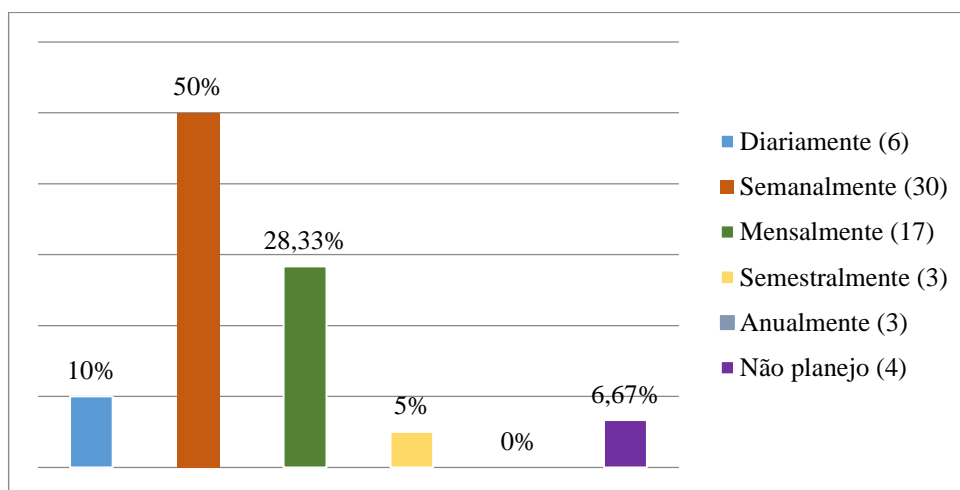
Uma aula que foi pensada e preparada previamente tem maiores chances de atingir bons resultados. Os alunos percebem quando o docente pesquisou, estudou e foi em busca de novas dinâmicas para a sua aula. Hoje, chamar a atenção do aluno para uma aula está cada vez

mais difícil, porém um bom planejamento em mãos pode fazer toda a diferença. Libâneo (1994, p. 241) sinaliza alguns aspectos fundamentais para elaboração de um plano de aula:

Na elaboração de um plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos em uma só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação, avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas. Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino para formar um todo significativo que possibilite ao aluno percepção clara e coordenada do assunto em questão. O desenvolvimento metodológico será desdobrado nos seguintes itens, para cada assunto novo: preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa. Em cada um desses itens são indicados os métodos, procedimentos e materiais didáticos, isto é, o que o professor e alunos farão para alcançar os objetivos. Precisa lembrar que a avaliação é feita no início (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento da matéria nova), durante e no final de uma unidade didática.

Nesse sentido, pode-se inferir que tais ações – planejamento mensal e semanal – são complementares entre si. Entretanto, o planejamento, necessita atender à flexibilidade do processo ensino-aprendizagem, não permitindo a rigidez. O plano de aula é um instrumento elaborado para atingir os objetivos a que se propõe, isso requer um olhar reflexivo do professor, pois o mesmo conteúdo pode ser ensinado de várias formas para elucidar as dificuldades de cada aluno.

Gráfico 11 - Frequência da realização do Plano de Aula



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, investigou-se como os professores elaboravam seu planejamento. O resultado é mostrado no gráfico 12. A maioria, 46,67%, dos professores respondeu que realiza essa atividade sempre sozinho e apenas 25% realiza raramente com a equipe de professores. O planejamento coletivo no âmbito escolar consiste na integração dos professores, da equipe pedagógica e diretiva em prol de discutir estratégias que auxiliem na aprendizagem do educando por meio ações interdisciplinares. De acordo com Padilha (2005, p. 31) o planejamento coletivo é:

[...] um momento contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos. Envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão inter-relacionada. Planeja-se quando se acredita que, a menos que se faça alguma coisa, um estado futuro desejado não ocorrerá e que, se as atitudes apropriadas forem tomadas, aumenta-se a probabilidade de resultado favorável. Os princípios que caracterizam o processo de planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação. Planejamento: instrumento de mobilização popular.

Dessa forma, evidencia-se que o planejamento deve abranger todos os atores do processo educativo; ao abraçar a escola como um todo, ele ganha força em prol dos mesmos objetivos. Todos devem participar dos momentos decisórios da escola, compartilhando as ideias e debatendo os problemas, pode-se vivenciar, de forma mais intensa, a gestão democrática e envolver todos nas atividades e nos interesses da instituição. Segundo Padilha (2005, p. 32):

O planejamento coletivo é um processo que combina participação com divisão de tarefas. Quer dizer, não significa reunir todo mundo para planejar tudo, desde os objetivos da escola até a aula do dia seguinte. Significa, em outras palavras, organizar as instâncias de tomada de decisões.

Assim, o planejamento coletivo permite elaborar, executar e avaliar as ações curriculares, sempre primando pela valorização das sugestões e da experiência de cada professor/gestor. É um momento rico de discussão, para trocar experiências e atividades, propor projetos interdisciplinares, estratégias de intervenção e de avaliação de ensino. No entanto, para isso, de fato, acontecer, a equipe gestora precisa criar situações para sua efetivação.

Os participantes que realizam o planejamento com os demais professores e a especialista, citaram algumas contribuições dessa prática, destacando que²:

[...] é fundamental, pois norteia como desenvolver as aulas, elaborar projetos e trocar as atividades. Ele é feito mensalmente, mais se faz necessário planejar nossas aulas semanalmente (P06).

[...] é importante porque nos permite trocar figurinhas e discutir estratégias de ensino (P22).

[...] é necessário, uma vez que nos permite analisar com antecedência o conteúdo, trocar experiências, e assim fazer um planejamento coerente com a realidade do nosso aluno, nos reunimos na escola mensalmente (P34).

Possibilita ações interdisciplinares (P37).

[...] é feito por meio de material didático, troca de experiência e esse encontro é feito mensalmente na escola, é muito significativo mais pode ser ainda melhorado (P46).

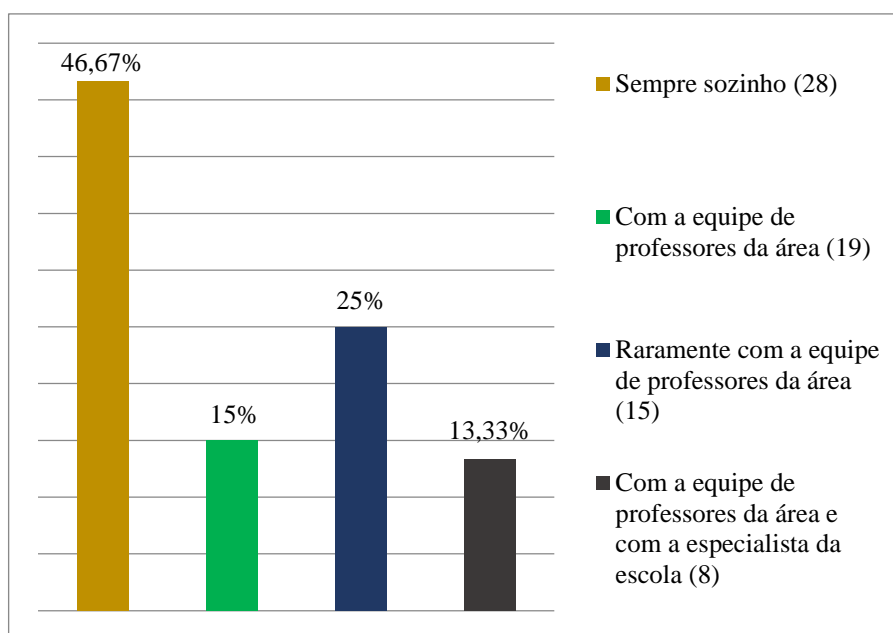
Para Freire (1997, p. 43) “o momento fundamental do planejamento escolar dos professores consiste no movimento dinâmico e dialético que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, é nesse instante que ocorre a possibilidade de refletir de maneira crítica e consciente sobre a própria ação educativa. Segundo Hernández (1998, p. 20):

Para expandir, reconsiderar uma questão, ou problema e procurar compreendê-lo de diferentes maneiras. O que, por sua vez, permite desenvolver a consciência de aprender e impulsionar estratégias de pensar sobre a própria aprendizagem. Além disso, a partir dos objetivos esperados, enfatiza-se a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento.

Dessa forma, ao se optar pela intervenção educacional que privilegia a participação coletiva dos professores no processo de sua formação, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, analisar a realidade educacional e produzir ações, sabendo que estes sujeitos concretos é que podem realizar mudanças significativas no interior da própria escola.

² Neste estudo, optamos por apresentar as citações dos participantes em itálico, para diferenciá-las das demais.

Gráfico 12 - Elaboração do planejamento



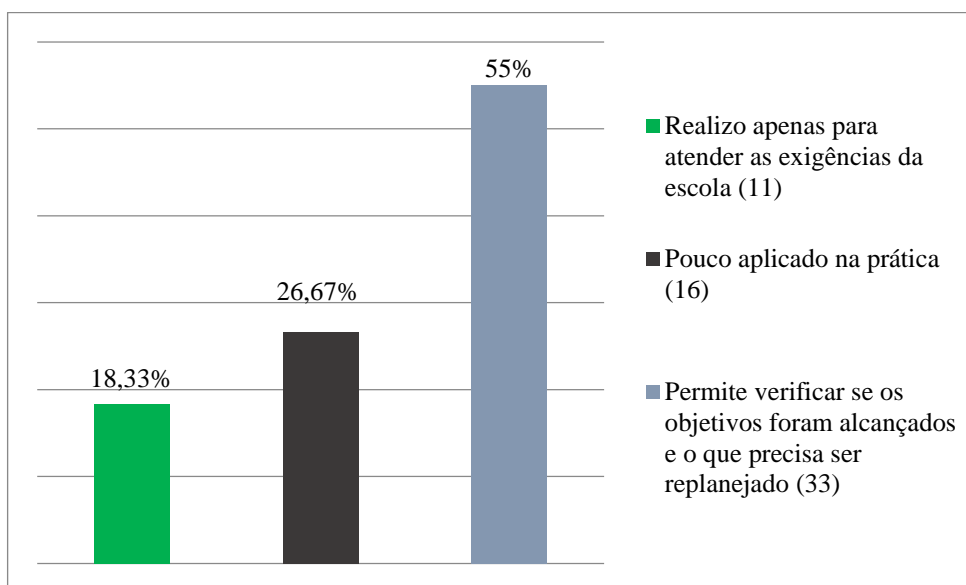
Fonte: Dados da pesquisa

Buscou-se investigar também a opinião dos professores a respeito da finalidade do planejamento. Os dados obtidos são apresentados no gráfico 13. A maioria dos professores respondeu que o plano de aula permite verificar se os objetivos foram alcançados e se é preciso replanejar o ensino (55%). De acordo com os estudos de Menegola e Sant'Anna (1997), essa forma de compreender a finalidade do Plano de Aula é a mais coerente, pois o planejamento envolve a definição de aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico que visam orientar o processo de ensino/aprendizagem. A prática da elaboração do plano de aula oportuniza um momento de reflexão ao professor e materializa o aspecto intencional presente no processo educativo. Nesse momento, o docente faz escolhas, reafirma que tipo de sujeito pretende formar, avalia suas práticas anteriores, considera suas experiências, analisa o processo já desenvolvido e as condições materiais, sociais, afetivas e culturais vividas (VASCONCELLOS, 1995).

A segunda resposta mais marcada aponta que muitos professores utilizam pouco o seu planejamento (26,67%) e a terceira que realizam apenas para cumprir a exigência da escola (18,33%). Sabe-se que a falta de funcionalidade do plano de aula acaba frustrando o professor. Por isso, é preciso pensar muito para elaborar um bom plano de aula, a fim de propor estratégias coerentes. Segundo Fusari (2005, p.47), “a ausência de um processo de planejamento das aulas nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas”. Dessa

forma, aquilo que deveria ser um momento rico de aprendizado acaba sendo encarado como uma prática estritamente burocrática.

Gráfico 13 - Finalidades do plano de aula dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

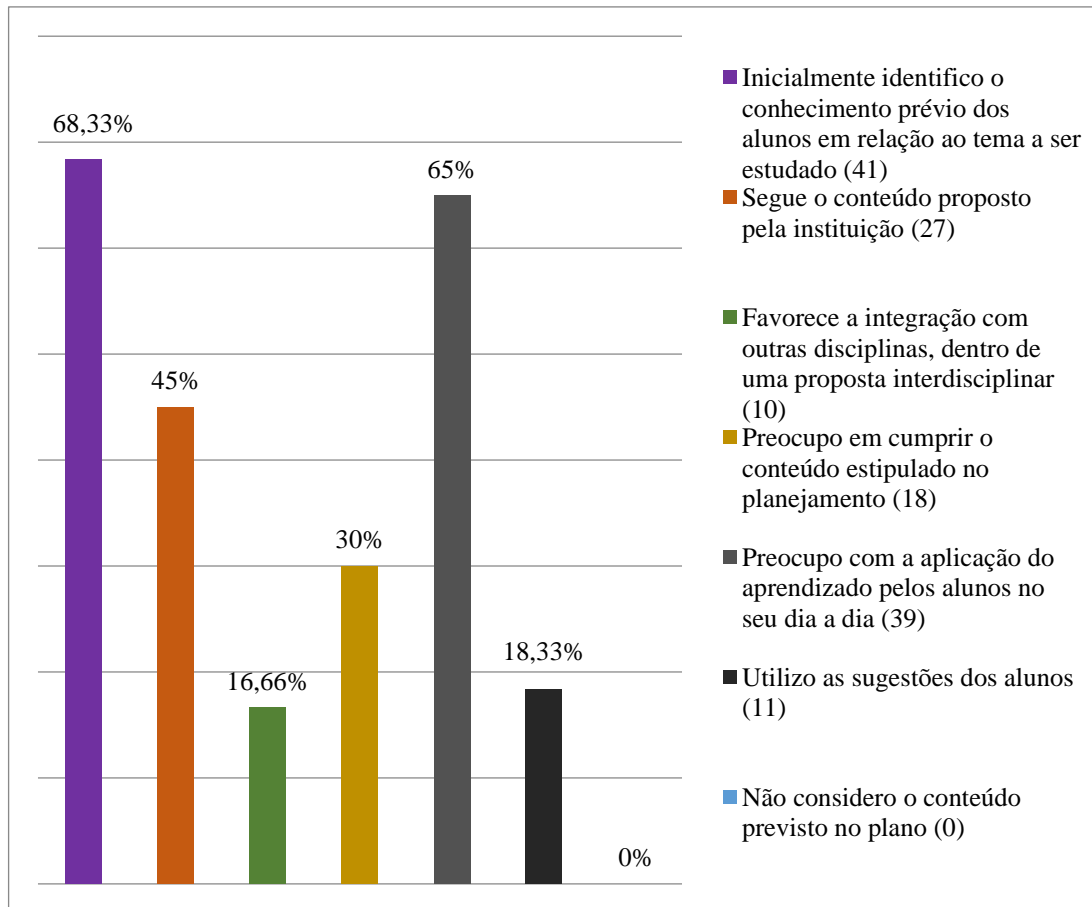
Nas próximas quatro perguntas os professores poderiam marcar mais de uma alternativa³.

Quanto à escolha do conteúdo programático realizado pelos professores, o gráfico 14 evidenciou as porcentagens. Nos 60 questionários analisados, quatro afirmações foram as mais assinaladas: a) identificam o conhecimento prévio dos alunos (68,33%); b) preocupam com a aplicação do aprendizado no dia a dia (65%); c) seguem o conteúdo proposto pela instituição (45%); e se preocupam em cumpri-lo (30%).

Karling (1991, p. 306) ressalta a importância de um planejamento coerente ao dizer que “de nada adianta quereremos planejar um ensino livresco, desligado da realidade e que não venha solucionar os problemas sociais”. O professor precisa aliar seu conteúdo à realidade do aluno, para que ele, de fato, utilize o conhecimento no seu dia a dia, sem deixar de seguir o conteúdo pragmático proposto pela instituição, fazendo as complementações necessárias de forma interdisciplinar, para deixar o ensino mais dinâmico e produtivo.

³ Portanto, a porcentagem refere-se ao número de vezes que a alternativa foi assinalada.

Gráfico 14 - Conteúdo programático



Fonte: Dados da pesquisa

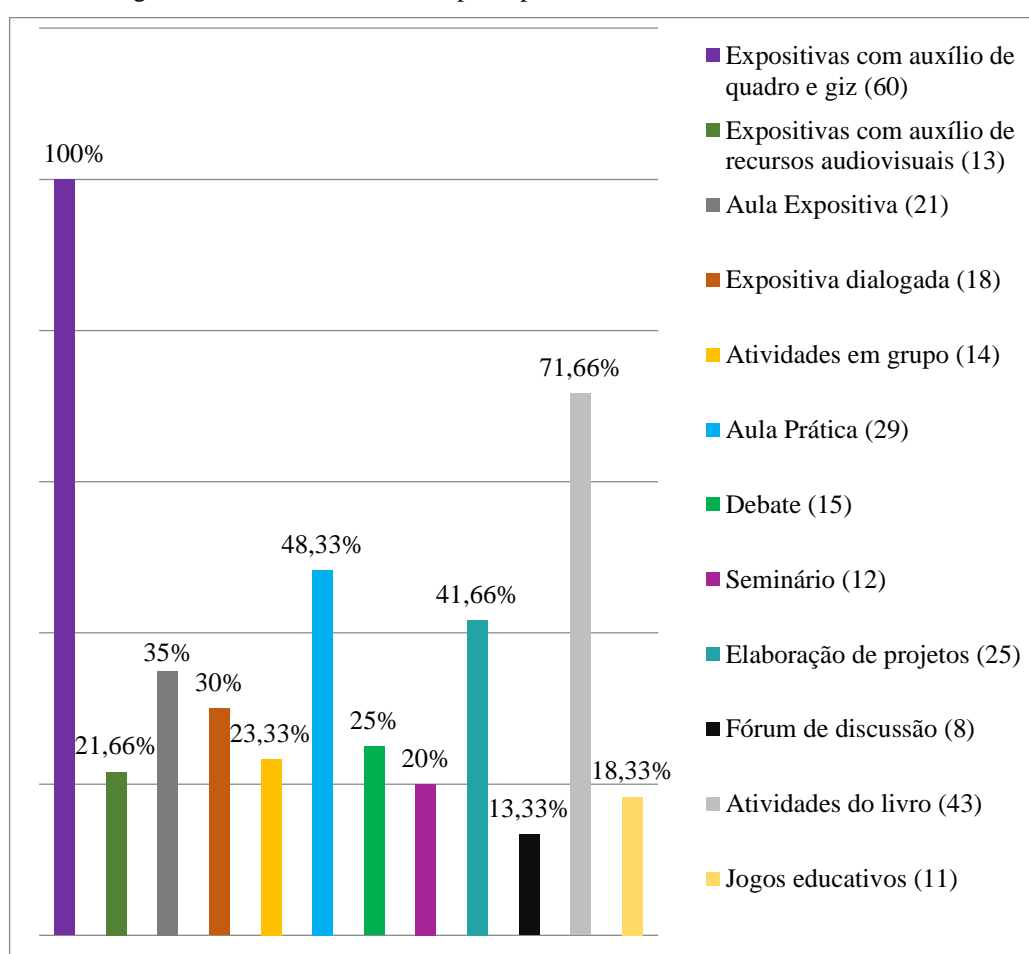
Com relação às estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica do grupo pesquisado, pode-se observar o resultado no gráfico 15. Dentre as várias metodologias, observa-se que as mais utilizadas são aulas expositivas com auxílio de quadro e giz (100%) e atividades do livro didático (71,66%). Geralmente o aluno, diante desses métodos de ensino, tornam-se passivos e meros expectadores. Observa-se que poucos professores utilizam os recursos tecnológicos e as atividades que podem estimular discussões em sala, como fóruns (13,33%), expositivas com recursos audiovisuais (21,66%), seminários (20%) e debates (25%).

Esses dados parecem demonstrar incoerência com o modo como vivem os educandos nos dias de hoje. Enquanto eles interagem com a tecnologia, obtendo informações a todo tempo, nos “sites” de busca, os professores ainda utilizam aulas expositivas, o quadro de giz e o livro didático. Não estamos dizendo, nesse aspecto, que essas estratégias não favorecem a aprendizagem, porém é preocupante essa grande porcentagem.

Ao considerar a linguagem audiovisual como a linguagem da “era digital”, Castells (1999) lembra que os nossos alunos são criados numa interação cotidiana com os

computadores, videogames, televisão, telefones e que a escola não acompanha esse processo, não consegue ainda enfrentar e solucionar os desafios da sociedade moderna. O autor afirma ainda que a "nova" influência tecnológica não é o acúmulo de informação e também o fácil acesso a ela, mas sim o que se faz com as informações adquiridas para gerar saberes e conhecimento. Também é necessário, juntamente com as mudanças, integrar-se com as novas propostas midiáticas, antenar-se às novas formas de ensinar, desenvolvendo novas habilidades, competências e atitudes até então paralisadas pelo comodismo.

Gráfico 15 - Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores



Fonte: Dados de pesquisa

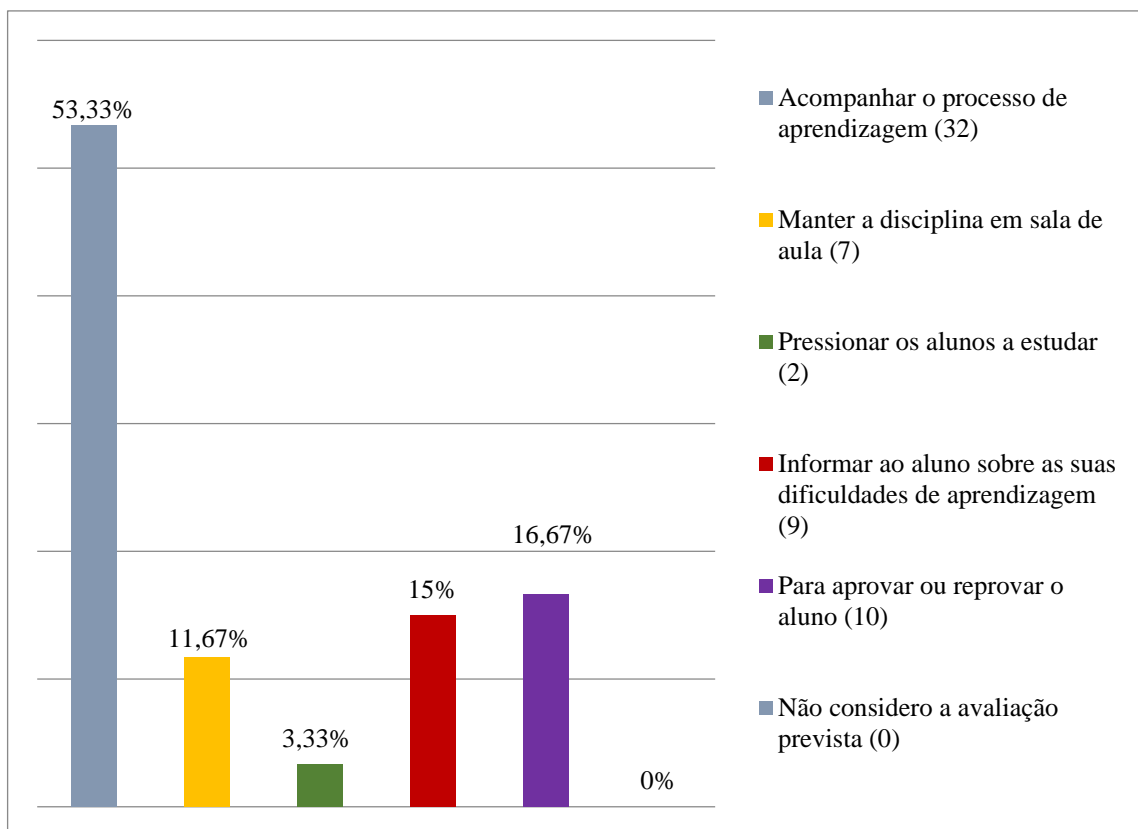
Com referência aos objetivos da avaliação da aprendizagem, previstos nos planos de aula dos professores participantes da pesquisa, o gráfico 16 mostra as alternativas mais assinaladas. Acompanhar o processo de aprendizagem (53,33%), ou seja, verificar o que o aluno aprendeu e não aprendeu e informá-lo sobre as suas dificuldades foi o objetivo mais assinalado pelos participantes. Esses dados parecem demonstrar que grande parte dos professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos. No entanto, uma quantidade

considerável avaliam para aprovar ou reprovar os alunos (16,67%) e para manter a disciplina (11,67%). Em consonância com os princípios da avaliação formativa, esse grupo de professores avalia com o intuito de classificar e de punir – o que distancia a prática docente da aprendizagem do aluno – razão primordial da educação. Percebe-se ainda, nesse contexto de educação, um ensino mecânico, em que o educando deve realizar tarefas escolares, obter uma média boa em suas avaliações e ser aprovado no final do ano. Segundo Hoffman (2001, p. 54):

É a partir da avaliação que se dá o ponto de partida do ensino. O uso da avaliação é um fator que propicia obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Saber se o aluno desenvolveu habilidades e competências, como comunicar-se bem, ler e interpretar um texto, resolver situações-problemas da vida real não é tido como objetivo de avaliação pela escola. O contexto educacional ainda reproduz um ensino não prático, no qual os educandos não aprendem a funcionalidade de suas produções fora da escola.

Gráfico 16- Objetivos da avaliação da aprendizagem



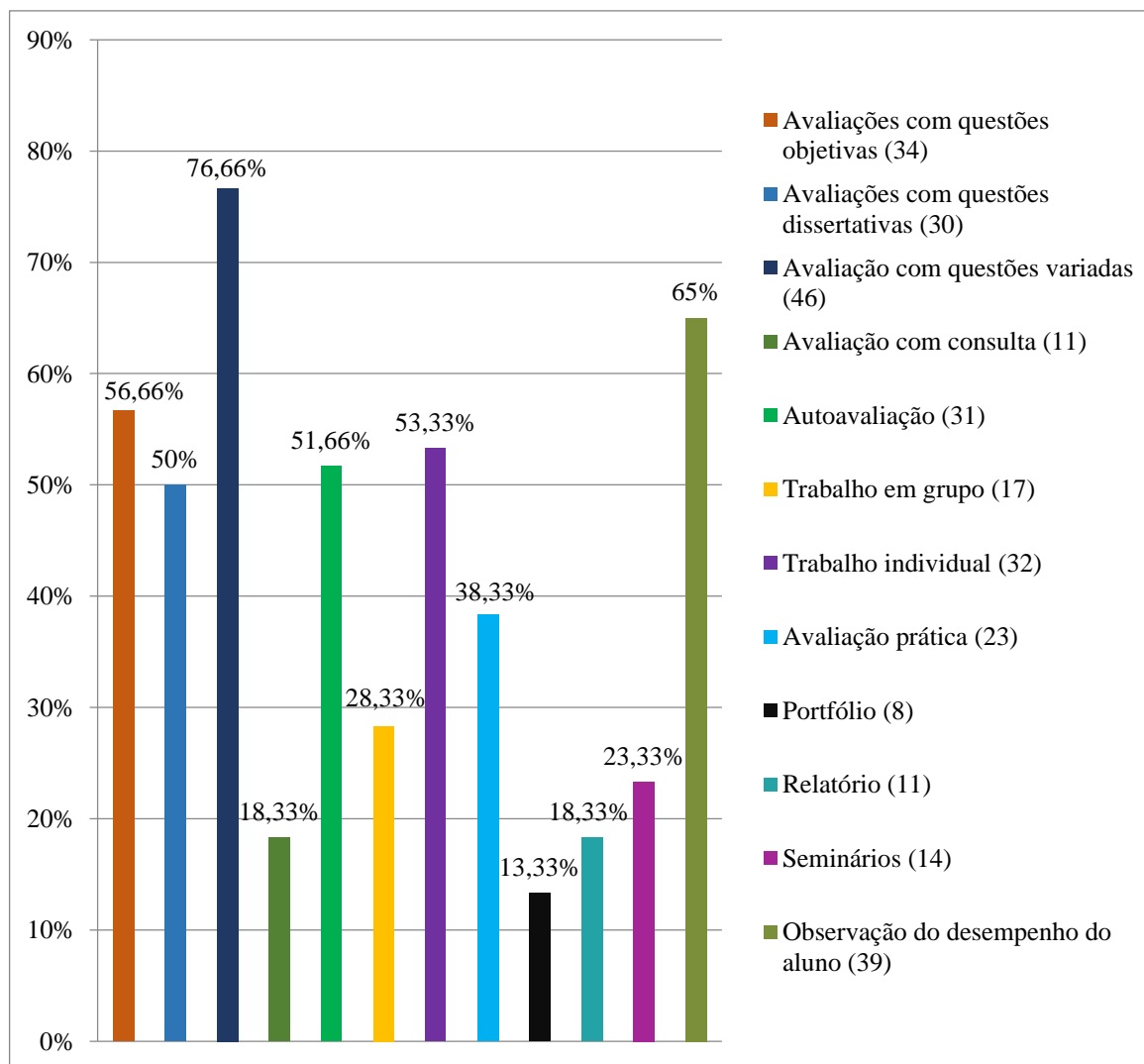
Fonte: Dados da pesquisa

Para compreender melhor o processo de avaliação previsto pelos participantes, indagamos também sobre os instrumentos utilizados por eles, conforme gráfico 17. Dentre as formas de avaliação mais citadas, estão aquelas que apresentam questões variadas (76,66%), observação do desempenho do aluno (65%), seguidas da avaliação com questões somente objetivas (56,66%), autoavaliação (51,66%) e avaliação com questão dissertativa (50%). Pôde-se constatar que predominam os tipos de avaliações mais tradicionais. Instrumentos como avaliação prática (38,33%), seminário (23,33%), relatório (18,33%) e portfólio (13,33%) foram citados por menos da metade dos professores. A utilização desses instrumentos proporciona ao aluno um espaço em que há diversidade de pensamentos, valorização das suas atividades, decisões em consenso, o que proporciona maior responsabilidade e dinamismo nas atividades. Segundo Franco (2009, p. 11):

Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel.

Os dados revelam que poucos professores têm conseguido escapar da estrutura organizacional avaliativa do sistema, ou seja, procurado inserir outras modalidades de avaliações que possam servir de instrumentos para a melhoria da aprendizagem do aluno. No entanto, a autoavaliação – um tipo de avaliação participativa que permite a tomada de consciência do aluno sobre sua própria aprendizagem –, também foi muito evidenciada, o que pode sinalizar uma possível mudança na própria prática docente, pois quando o aluno fala sobre suas dificuldades propicia momentos de interação na sala de aula.

Gráfico 17 - Instrumentos de avaliação mais utilizados no planejamento



Fonte: Dados da pesquisa

Perguntamos também aos participantes se eles tinham o costume de avaliar a eficácia do seu plano de aula e, se tinham, de que modo realizavam essa avaliação. Dos 60 participantes, 46, ou seja, 76,66%, portanto, a maioria, disseram que sim. Das respostas desses, com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), pudemos destacar duas categorias com relação ao modo como os professores avaliam a eficácia do plano de aula. São elas:

a) Por meio da observação do desempenho e interesse dos alunos: compõem essa categoria 42% dos discursos dos 46 participantes que responderam sim. Para esses professores a eficácia do plano de aula, realizado por eles, pode ser notada durante a realização das atividades propostas. É o que mostra os seguintes relatos:

Costumo avaliar a eficácia do meu plano por meio das atividades de ensino propostas. Olho tudo: desempenho, interesse, participação, comportamento. Eu tenho alunos que não olhavam na minha cara no início do ano. Não gostavam mesmo, declaradamente. [...] e hoje, a relação deles - desses alunos em específico -, comigo, mudou, são relações diferentes. [...] Foi com uma brincadeirinha, colocando ele para participar com uma coisa e outra, foi chamando, perturbando, brincando... Você vai conquistando. Então, se o professor não tem essa disponibilidade e empatia o aluno tem uma certa resistência. Mas toda resistência ela é quebrada, na medida em que você persiste naquilo. Se você tomar como objetivo fazer com que seus alunos sejam próximos a você e te vejam como um professor que está ali por inteiro e quer ajudá-lo, ele vai conseguir vencer suas dificuldades (P32).

Avalio os meus alunos por meio da observação do desempenho e do interesse deles nas atividades. O impacto é muito positivo, uma vez que o aluno percebe que eu me preocupo com ele e sempre busco novas formas de ensinar para sanar suas dificuldades (P39).

Um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o olhar atento do professor para seus alunos e, por meio dessa análise, adequação das atividades propostas. Muitos professores não conseguem bons resultados, porque avaliam algo sem realizar um ensino sistematizado na sala de aula. Sem essa prática, os objetivos da aprendizagem perdem o sentido. Por isso, um plano de aula deve conter, ainda que de maneira sucinta, as decisões pedagógicas do professor a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou. Não se deve esperar que um plano de aula sirva, da mesma maneira, para professores diferentes. Ele é um instrumento individual de trabalho e deve ser desenvolvido para atingir os objetivos de cada turma, em separado (VASCONCELLOS, 2000). Entretanto, seja o professor experiente ou iniciante, seu plano de aula deve conter uma estrutura básica, que é a mesma para todos os casos. O que pode variar é o nível de detalhe e a forma de registro, que se alteram de acordo com a experiência e o estilo de cada professor.

b) Por meio das avaliações escritas: compõe essa categoria 14,66% dos discursos dos 46 participantes que responderam sim. Para esses professores, a avaliação escrita é a melhor forma de avaliar a eficácia do planejamento realizado por eles. Ressaltam que as notas das avaliações escritas sinalizam o nível de aprendizagem dos alunos, como pode ser observado em alguns relatos dos participantes:

As avaliações escritas são ótimas para mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos, desde que possuam questões que levem o aluno a pensar. Quando ele se expressa é fácil identificar os pontos que tem mais dificuldade (P23).

Os testes escritos são diagnósticos essenciais para nossa prática docente. Por meio deles avaliamos se é possível continuar ou retomar algum conteúdo (P29).

Diante dos estudos realizados nesta pesquisa, a partir da ótica de vários autores, concordamos que o plano de aula deve ser útil para o professor e para o aluno, principalmente no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Se o educador não tem clareza do que pretende com uma aula, dificilmente saberá se conseguiu atingir ou não os objetivos esperados e a avaliação permite isso.

A próxima pergunta foi em relação às dificuldades para elaborar o plano de aula e realizar sua prática. A maioria dos professores respondeu que não tem qualquer dificuldade (53,33%), mas os demais responderam que as vezes apresenta (26,66%).

Todas as dificuldades citadas pertencem a uma única categoria, à **burocratização das atividades pedagógicas**. Os professores que compõem essa categoria alegaram que a burocratização das ações faz com que a falta de tempo e a pouca informação pedagógica repassada pela equipe gestora prejudique a elaboração/aplicação do planejamento, pois as reuniões e as atividades extraclasse não tratam de assuntos pertinentes ao fazer pedagógico. É o que mostra os seguintes relatos:

As reuniões abordam temas irrelevantes, inerentes a administração escolar e não tem foco nenhum ao pedagógico. Trabalho em três escolas e raramente planejo minhas aulas por falta de tempo e de orientação da especialista. Sempre pego substituição e não me passam nada da outra professora, por isso sigo o livro didático (P41).

A escola é muito burocrática e não se preocupa com aqueles alunos que já chegam até nós com um monte de problemas familiares, de ordem disciplinar, de ordem psicológica e sem base nenhuma. Muitos alunos nos confessam ter sido passados (empurrados) de um ano para outro em muitas escolas. Falta a base e ele chega aqui na escola já tendo problema e não temos como fazer um planejamento diferenciado para ele. Dessa forma, sei que deixo meu planejamento a desejar por falta de tempo e de orientação (P47).

Uma pesquisa realizada por Vasconcellos (2000), apontou que, quando os professores têm certa descrença na utilidade do planejamento, eles “criam” diferentes motivos para não planejar: o trabalho em sala de aula é dinâmico e imprevisível; faltam condições mínimas, como tempo e existe o pensamento de que nada vai mudar e, portanto, basta repetir o que já tem sido feito. Há também aqueles que acreditam na importância do planejamento, mas não concordam com a maneira como é feito.

Na sequência, perguntamos sobre as implicações do plano de aula no processo de aprendizagem dos alunos. A maioria dos professores (79,67%), ou seja, 48 professores acreditam que a elaboração/aplicação do plano de aula pode contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Do conteúdo referente às justificativas dos professores foi possível identificar duas categorias:

a) Planejamento e relação professor/aluno: compõe essa categoria 45,67% dos discursos dos participantes que responderam sim. Eles afirmaram que, ao criarem mecanismos de percepção das reais necessidades dos alunos, as suas emoções e o tempo de suas aprendizagens – estabelece-se uma comunicação eficaz entre docente e discente; o que melhora a aprendizagem. Logo, os olhares e os gestos são repletos de sentidos. Eis alguns relatos que fazem parte dessa categoria:

[...] às vezes, estou dando uma atividade, já [...] no olhar... pelo jeito do aluno percebo que ele está tendo dificuldade. Ai pergunto: “Não entendeu. Quer que eu explico de novo?” Sem contar aqueles mais tímidos, que eu tenho que ir na carteira, pois sei que ele tem vergonha de falar suas dificuldades perto dos demais. Então, a relação chega a um momento em que há um entendimento muito claro entre nós[...] quando o aluno confia no professor, até o aprendizado se torna mais fácil (P45).

Creio que a postura, as atitudes do professor, bem como a sua forma de conduzir a aula, tem influência positiva no desempenho dos alunos. O processo de mediação por meio da atenção e do diálogo é o grande motivador e facilitador da aprendizagem (P52).

b) Planejamento com vista à formação do aluno: compõem essa categoria 34% dos discursos dos participantes que responderam sim. Os professores enfatizam que o planejamento deve ter objetivos claros e ser funcional. Quando o professor não leva em consideração quem são seus alunos, a seleção dos conteúdos de acordo com a realidade deles, também poderá não estar incluída nesses planos. É o que mostram os seguintes relatos:

Não adianta ensinar se não conseguirmos ampliar os horizontes do aluno. As atividades selecionadas devem propiciar condições para o aluno escrever sua própria história. Não basta simplesmente seguir o conteúdo do livro didático, é preciso buscar assuntos que fazem parte da realidade do aluno e deixar bem claro os objetivos que se pretende atingir com a aula (P19).

O planejamento das aulas faz toda a diferença no processo de ensino, porém é preciso que ele tenha objetividade e aplicabilidade para de fato enriquecer a prática pedagógica (P25).

Esses depoimentos nos remetem a importância do diálogo e da interação entre o professor e seus alunos. Sentir a turma ultrapassa os sentidos de um ensino formal, torna-o mais humano. Essa mudança de postura, essa sensibilidade para com o ensino fazem com que o aluno não seja somente mais um número em sala de aula, mas um ser humano que está ali para aprender. De acordo com Vasconcellos (1995), o professor que pensa suas aulas antes mesmo de ministrá-las e passa isso para o papel pode tornar o ensino mais eficaz, por meio dessa sensibilidade de se preocupar com o aprender do aluno, ele saberá resolver situações eventuais, que ocorrem em sala de aula, melhor que o docente que improvisa suas ações. Assim, o professor que improvisa a aula não pensa em como ela ocorreria quando a estivesse ministrando e, pelo fato de não prever suas atividades, ele está despreparado até para as eventualidades que podem ocorrer. Isso se torna negativo no sentido de que o professor não tem segurança para sanar eventuais problemas que advêm em uma sala com muitos alunos. O livro *“Aula Nota 10: 49 Técnicas para ser um professor campeão de audiência”* de autoria de Doug Lemov (2011, p. 25) relata algumas técnicas para planejar o ensino que podem tornar as aulas mais dinâmicas, com resultados surpreendentes a cada dia:

1. Começar pelo fim => Ao planejar comece pensando qual é o objetivo a ser alcançado com o aluno no final da aula; como será a avaliação para verificar o aprendizado da turma; quais as atividades que você vai propor para a turma realizar e atingir o seu objetivo.
2. Planeje em dobro=> Planejar o que seus alunos vão fazer em cada etapa da aula é tão importante quanto planejar o que você vai fazer e dizer.
3. Faça o mapa=> Pense nas posições das carteiras que você quer no ambiente da sala. Organize a sala sinalizando qual a sua intenção para atingir o objetivo, mostre com desenhos no quadro.
4. Entendeu? => Faça perguntas oralmente e atividades para descobrir e avaliar a aprendizagem dos alunos diariamente. Se o aluno não atingir o objetivo daquela aula, após a avaliação diária e percepção do aprendizado, o professor pode rever o conteúdo na aula seguinte, mudando a forma de ensinar para atingir o grupo que não entendeu.

A reflexão do professor sobre seu plano de aula viabiliza um ensino organizado e construtivo por meio de práticas mais elaboradas e conscientes. Quando o professor não leva em consideração quem são seus alunos, a seleção dos conteúdos, de acordo com a realidade deles, também poderá não estar incluída nesses planos. Nesse sentido, o desenvolvimento dos alunos pode ficar comprometido quando se pensa neles de qualquer forma e se ensina para eles qualquer conteúdo. Vasconcellos (2000) afirma que o conteúdo significativo é aquele que tem uma aplicação palpável, que corresponde a alguma necessidade do aluno no seu processo de desenvolvimento, para compreender a realidade e poder intervir nela.

Na educação sistematizada, a forma como o professor pensa, elabora e aplica suas concepções de ensino para conduzir suas atividades, junto com seus alunos, pode selar o compromisso de tornar esse ambiente o mais favorável possível para a construção do conhecimento.

4.2- O núcleo central e periférico das representações sociais

Nesse item, mostraremos os resultados da análise dos dados colhidos na Técnica de Associação Livre de Palavras que foram processadas pelo *software* EVOC criado por Vergés em 2002. Esse *software* é uma ferramenta que auxilia, principalmente, pesquisas cujo referencial teórico metodológico subsidia-se na Teoria das Representações Sociais. Possui um conjunto de programas que são organizados para o processamento e análise lexical das evocações feitas no momento da coleta de informações. Pode-se dizer que é uma forma quantificada de tratamento e análise dos dados, que permite a identificação do Núcleo Central e Periférico das representações. De acordo com Abric (1994), o Núcleo Central e o Sistema Periférico são basilares na identificação das Representações Sociais construídas pelos participantes.

Sobre o EVOC, Sarubbi Júnior (2013, p. 34) afirma que o EVOC é “um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas”. Para viabilizar a análise pelo EVOC, é preciso que seja feita uma pergunta inicial pertinente ao estudo. Isso significa dizer que se deve incluir, nesse questionamento, uma oportunidade de os participantes manifestarem as representações sociais, nesse caso, sobre o objeto de pesquisa em questão.

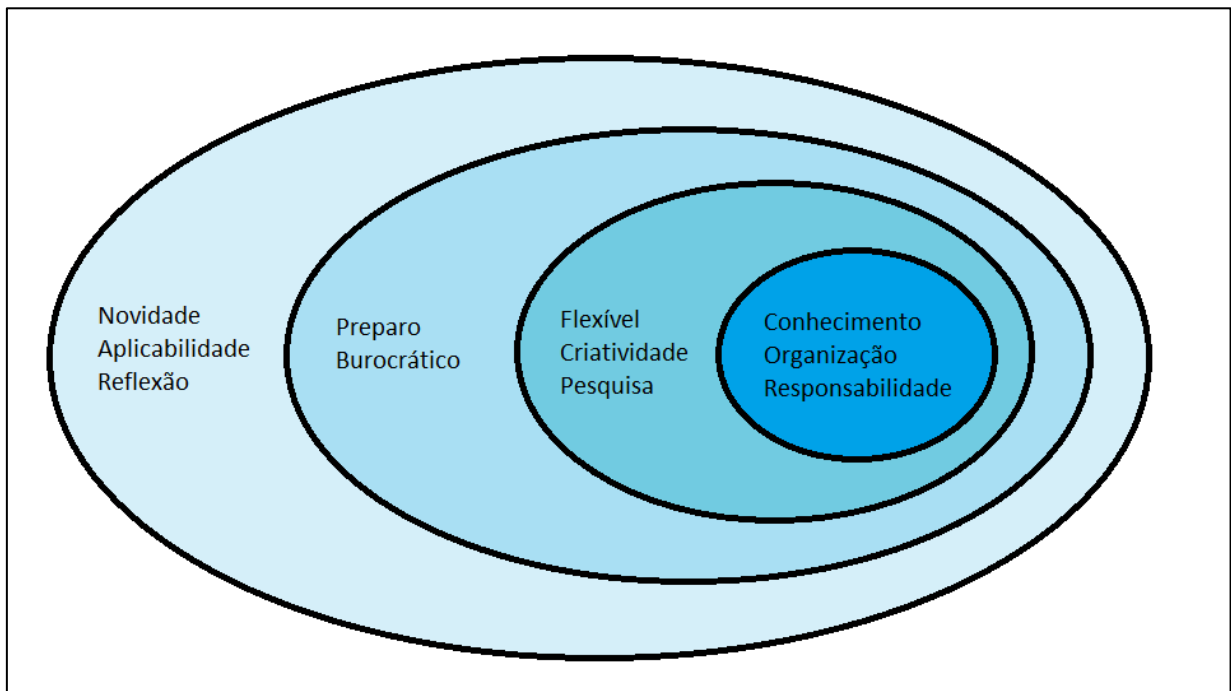
Os participantes foram convidados a escrever três palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase: “**O meu plano de aula**”. Em seguida, foi solicitado que assinalassem a palavra que consideravam mais importante. Essa parte da coleta de dados é denominada *Técnica de Associação Livre de Palavras*. O modo como foi feita a pergunta teve como objetivo despertar uma reação espontânea nos entrevistados.

Em relação à ordem das palavras, o “*software*” interpreta a primeira evocação com Peso 1, a segunda com Peso 2 e assim por diante. Por isso, é preciso que as evocações sejam relatadas na ordem de importância para permitir a análise e transformar o dado quantitativo em referência qualitativa. De acordo com Sarubbi Júnior (2013), o EVOC ao concluir o processo de quantificação dos dados, gera uma ordem média ponderada das evocações (OME) analisadas.

No caso desta pesquisa, os 60 participantes escreveram 3 palavras sobre o plano de aula, chegou-se, portanto, a 180 evocações. O software analisou cada palavra citada pelos participantes, considerando sua frequência e sua ordem. Essa frequência de aparecimento é multiplicada pelo peso da ordem que apareceu e, posteriormente, essas frequências foram somadas entre si e divididas pelo número de vezes que a palavra apareceu no total. Depois de escreverem as palavras, foi solicitado aos participantes que escolhessem a que eles consideravam a mais importante e justificassem sua escolha. Em seguida, foi solicitado também, que dessem um sinônimo às outras duas palavras citadas.

Por meio dessas informações, iniciou-se o processo de análise, pelo EVOC, das 180 palavras citadas; após tratá-las, foi possível identificar os seguintes resultados:

Figura 1 – Núcleo Central e Periférico



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Moreira *et al* (2005), os quatro quadrantes são interpretados da seguinte forma: **primeiro círculo** (azul escuro): palavras com maior possibilidade de pertencer ao núcleo central; **segundo círculo**: palavras intermediárias com alta frequência, evocadas mais pelo participante e não pela pergunta indutora, possibilidade de migrar para o núcleo central; **terceiro círculo**: palavras de contraste, isto é, para compreender as mudanças na representação, pode representar a formação de um outro grupo e **quarto círculo**: palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem.

No parte mais escura da figura, encontram-se as palavras: *conhecimento*, *organização* e *responsabilidade*. Possivelmente elas constituem o núcleo central das representações sociais dos professores dos anos finais das Escolas Estaduais de Patos de Minas, sobre o Plano de Aula realizado por eles. Segundo Sá (2002, p. 118), esse círculo é facilmente interpretado: “ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”. Dessa forma, o Programa EVOC identificou os elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre o Plano de Aula.

Para os professores pesquisados, ter *conhecimento* é essencial para a realização de um bom plano de aula; por meio de uma base teórica consistente, é possível *organizar* os conteúdos e as práticas mais eficazes para o processo de ensino. Porém, para isso, é preciso ter *responsabilidade* com sua profissão para procurar um aperfeiçoamento constante que propicie a elaboração de um planejamento que seja funcional.

No conjunto das dimensões que permeiam a elaboração do Plano de Aula a palavra “conhecimento” foi a mais evocada (27 vezes). Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirma que não basta uma palavra aparecer repetidamente em um núcleo para determinar sua centralidade. É preciso considerar também o seu significado.

As justificativas a seguir sinalizam o significado da palavra “conhecimento” para os participantes:

*Eu acredito que para elaborar e aplicar o plano de aula precisamos de **conhecimento** para escolhermos o tema, as atividades e a metodologia de ensino de forma mais adequada (P23).*

*Para fazer um bom planejamento é necessário preparar bem e usar bastante **conhecimento** para atingir os objetivos esperados. Importante destacar nossa atualização constante para o êxito nesse processo (P29).*

*Por meio de uma base teórica consolidada, ou seja, um **conhecimento** seguro, é que podemos selecionar os conteúdos aliados às práticas mais eficazes para o processo de ensino (P43).*

A justificativa de que é preciso ter *conhecimento* para elaborar um bom Plano de Aula se faz a partir da ideia de que é necessário ter domínio de conteúdo para saber selecioná-lo e explicá-lo de forma satisfatória. Na visão de Freire (1997, p. 52) o conhecimento tem relação com o saber ensinar. Para esse autor:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Apresentar e ensinar ao aluno diferentes maneiras de como obter acesso aos conteúdos, assim como instigar sua curiosidade e promover a reflexão pode impactar diretamente no seu aprendizado de forma positiva. Para a efetivação dessa práxis educativa, é necessário que o professor consiga romper com os paradigmas tradicionais, para aliar sua teoria a uma prática reflexiva e crítica, que tenha o diálogo como alicerce, para que a atividade docente transcenda os muros da escola. É nesse sentido que Lima (2002, p. 41) afirma que “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”. Assim, para a obtenção de um conhecimento que propicie desenvolvimento profissional do professor, Nóvoa (1995, p. 27) assegura que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Conforme o autor é preciso que o professor se reconheça como protagonista de sua história de vida e de sua profissão para buscar melhorias necessárias para sua sala de aula por meio de uma prática construtiva e dialogada.

A próxima palavra que apareceu no primeiro quadrante foi a palavra *organização*. É coerente admitir que, por meio dessa prática, é possível estabelecer uma sequência de ensino que proporcione um melhor desenvolvimento dos alunos. Para os participantes desta pesquisa, a palavra *organização* em relação ao planejamento significa:

Planejamento é organização, pois tudo que fazemos e queremos deve ser explicitado e registrado para atingirmos bons resultados (P17).

A organização é imprescindível para elaboração de um bom plano de aula, ela permite uma sequência de ensino, além de propiciar uma otimização do nosso tempo como professor, pois sabemos onde estão as melhores atividades de cada tema para enriquecer nossa aula (P19).

*Devemos fazer planejamento para nos manter **organizados** nos diversos conteúdos (P32).*

Ao citarem a palavra *organização*, parece que os professores estão cientes de que a escola é um espaço social, permeado de normatizações, onde tudo funciona como uma engrenagem e que ninguém pode trabalhar de forma isolada e livresca. Segundo Vasconcellos (2000, p. 55):

A educação escolar tem alguns elementos específicos que reforçam sua regularidade, tal como a legislação (dias letivos, carga horária, grade curricular mínima), as rotinas (seriação ou ciclos, organização em bimestres ou trimestres, horários de aulas), os espaços bem determinados (sala de aula, pátio, quadra, biblioteca), etc.

O planejamento do espaço educativo e sua reflexão são fundamentais para o processo educacional, pois é nele que são promovidas as interações entre os educandos e os objetos de conhecimento. De acordo com Gutenberg (2008), essa base científica, utilizada para organizar o trabalho pedagógico é o pilar da Educação, anunciada e exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); por esse motivo, faz-se necessário conhecê-las e compreendê-las muito bem.

Todo professor precisa entender que esse conjunto de regras, embora pareça muito burocrático e teórico para uns, ou mesmo inútil para outros, trata-se de uma tentativa clara para que os alunos aprendam e apreendam o que for necessário durante o período escolar (GUTENBERG, 2008, p. 21).

Ao partir do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos necessários para formar um aluno que seja atuante na sociedade, ele deve organizar seu Plano de Aula de modo que o aprendiz possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro.

Ao saber reconhecer as principais etapas de um planejamento, o professor já tem condições necessárias para fazê-lo e utilizá-lo adequadamente. Vale ressaltar que, segundo Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 46), “não existe um modelo único de planejamento, e sim vários esquemas e modelos”. Também não existe um modelo melhor do que o outro cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda às necessidades educativas dos seus alunos.

Outra ideia objetivada pelos participantes acerca do plano de aula foi a palavra *responsabilidade*. Segundo os professores:

*É preciso ter **responsabilidade** com nossa função de educar, respeitar os horários, ser frequente e ter compromisso com a aprendizagem do aluno (P23).*

***Responsabilidade** para pesquisar e aperfeiçoar constantemente nossa prática, gosto do que faço, por isso tenho um compromisso diário com meus alunos (P29).*

*Para realizar um bom plano de aula é preciso ter **responsabilidade** com a missão de educar, pesquisar as melhores atividades e ser sempre assíduo e comprometido nas diferentes ações pedagógicas (P52).*

O planejamento é um instrumento que dirige todo processo educativo e uma das ações esperadas, nesse sentido, é que todos tenham compromisso para com ele. Um docente preocupado com seu trabalho procura ter uma visão ampla de como funciona o sistema de ensino. Padilha (2012, p.09), destaca que “o professor não pode ser considerado um assistente social, mas também não deve estar indiferente a certas necessidades básicas e condições de vida dos alunos – mesmo porque tudo isso impacta no aprendizado”. Dessa forma, o professor deve ter responsabilidade com a sua escola para saber quais demandas a unidade de ensino deve atender, estar disponível para as eventuais necessidades da instituição é essencial para a superação das suas dificuldades.

O incentivo à participação de toda equipe escolar atuaria como uma garantia a discussão dos planos e o compromisso com a execução, sem criar uma sensação de obrigatoriedade. Segundo Vasconcelos (1995, p. 32) “o formalismo, a atividade desprovida de sentido para o sujeito, o burocratismo, com certeza, são outros fatores que podem gerar profundo desgaste da ideia de planejamento”. O cumprimento de prazos não discutidos pode reduzir a elaboração de planejamento ao simples preenchimento de um formulário.

Para a elaboração de um planejamento que seja realmente aplicável na prática diária do professor, precisa de se diagnosticar as dificuldades e os interesses dos alunos. O planejamento, do ponto de vista responsável, teria por função uma reforma educacional planejada, com vistas a preservar a eficiência e a equidade na provisão da educação. Dessa forma, está simplesmente afirmando que as palavras ensinadas precisam de uma existência física e tangível, nas ações de quem está ensinando e de quem está aprendendo. Segundo Freire (1997, p. 23), o professor que assume a sua missão de educar com responsabilidade tem as seguintes condutas:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporifica as palavras pelo exemplo, assume riscos, aceita o novo, rejeita qualquer forma de discriminação, reflexão crítica

sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, tem consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeita a autonomia do seu educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, como consequência dessas características desenvolve, sobretudo, sua competência profissional.

O zelo pela aprendizagem está intimamente interligado com a postura do educador que entende o valor do conhecimento na vida de cada um. Nos sentidos atribuídos à palavra *responsabilidade*, tem-se que ela impulsiona o professor a buscar um saber-fazer por meio da sua própria atividade, porém, para isso, é preciso acreditar no seu potencial. Assim, podemos dizer que o núcleo central das representações sociais dos participantes deste estudo parece estar relacionado a sentimentos que denotam ser o planejamento um conjunto de ações em que o professor precisa ter *conhecimento* do conteúdo, *organização* do trabalho acadêmico e *responsabilidade* para com a prática docente.

Retomando as palavras do núcleo central, neste caso, *conhecimento*, *organização* e *responsabilidade*, refletem os significados das representações. Para Abric (2000), esses elementos são mais estáveis, coerentes, resistentes às mudanças; o que permite a continuidade e a permanência da representação dentro de um contexto evolutivo.

Já os demais círculos representam a zona periférica. Conforme já foi tratado anteriormente, trata-se de evocações flexíveis e instáveis, feitas com menor frequência pelos participantes. As evocações situadas nos círculos azuis mais claro são consideradas elementos intermediários e mais próximos ao núcleo central, pois traduzem conhecimentos, sentimentos e atitudes vivenciadas no cotidiano pelos professores, expondo indícios de sua prática pedagógica. Nesse sentido, remetemos ao pensamento de Abric (1994, *apud* Sá, 2002, p. 72) “as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais.” Pode-se observar, também, que os termos com significados negativos como *burocrático e preparo (técnico)*, aparecem no terceiro círculo (contados a partir do núcleo central), reforçando que foram menos citados e considerados menos relevantes para os participantes. Os demais, com sentido positivo, vêm reforçar as escolhas presentes no primeiro quadrante.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos identificar as representações sociais que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Patos de Minas/MG têm construído sobre o planejamento realizado por eles em sala aula.

De posse dos dados coletados, procuramos, a partir das análises, responder à inquietação maior que motivou a realização desta pesquisa: como as representações sociais dos professores sobre o plano de aula refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles? Partimos do princípio de que, ao conhecer as práticas ou a forma como elas são planejadas e ocorrem, é possível compreender também a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Segundo Moscovici (2001), as representações sociais são conhecimentos elaborados nas interações sociais e compartilhados entre os indivíduos de um grupo social – no caso deste estudo, o grupo refere-se aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Patos de Minas.

Uma representação social se constitui, principalmente, a partir de relações sociais vivenciadas. As pessoas, ao interagirem umas com as outras e com o ambiente onde vivem, comunicam suas ideias e estas circulam pelo grupo – dessa forma, expressam suas representações sociais. No processo educativo, isso também ocorre. Os professores compartilham ideias com o grupo, reproduzem práticas vividas por si mesmos ou por outros professores, criam novos conceitos por meio da experiência e, assim, constroem um campo representacional que passa por variações de acordo com o conjunto de normas e procedimentos que orienta o fazer pedagógico. Essa interação vivida no cotidiano da escola, onde os professores manifestam suas opiniões, teorias e respostas para os desafios diários, contribui para criação de representações que podem influenciar e até mesmo orientar as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

Neste estudo, foi possível observar, por meio dos registros dos professores nos questionários, elementos importantes, que, possivelmente, têm contribuído para construção de representações sociais relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. A saber:

- A maioria elabora seu planejamento semanalmente, porém, muitas vezes, individualmente e com o objetivo principal de verificar o desempenho cognitivo dos alunos nas atividades propostas.
- Quanto ao conteúdo programático, as afirmativas mais assinaladas denotam que os professores realizam suas escolhas procurando identificar, inicialmente, o

conhecimento prévio dos alunos, ao mesmo tempo em que preocupam com a aplicação do aprendizado no dia a dia.

- As estratégias de ensino mais utilizadas por eles foram expositivas, com auxílio do quadro/giz, atividades do livro e em grupo.
- Com relação à avaliação da aprendizagem, para a maioria, o objetivo principal é informar o aluno sobre suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo. O instrumento mais utilizado nessa verificação são os testes com questões abertas e fechadas.

Os dados coletados durante a pesquisa demonstram também que a maioria dos professores registram o seu plano de aula (79,67%) e acreditam que essa prática auxilia o processo de ensino-aprendizagem e, nessa perspectiva, destacaram alguns fatores que também contribuem como: domínio de conteúdo, disciplina, interação professor-aluno, metodologia, motivação, atualização profissional e forma de avaliação. No entanto, percebe-se que, na prática pedagógica, ainda permanece a ideia de objetivos focados no conteúdo ministrado e não nas habilidades e competências que o aluno deverá adquirir na escola. Portanto, quando se pensa nas representações docentes de uma prática centrada no conteúdo, não se pode afirmar que isso equivale considerar o aluno como centro do processo. Infelizmente os instrumentos de avaliação, como o portfólio, seminários, debates e autoavaliação, são pouco utilizados na prática docente; o que permitiria uma maior expressividade do seu desenvolvimento.

A identificação do núcleo central e periférico, realizada com o auxílio do *software* EVOC, também trouxe elementos significativos para compreendermos como as representações sociais dos professores sobre o plano de aula refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Possivelmente, as palavras **conhecimento, organização e responsabilidade** constituem o núcleo central das representações. Isso parece revelar que os professores reconhecem a necessidade desses requisitos para elaboração do plano de aula, no sentido de propiciarem ao aluno um bom desempenho no seu processo de aprendizagem. Demonstram também, a importância da formação continuada, do gosto de ser educador que se expressa no compromisso e no engajamento com a profissão. Ancorados em elementos que definem o plano de aula como um instrumento de **organização** da ação pedagógica, os professores caracterizam a escola como uma instituição **responsável**, que tem o papel de sistematizar o **conhecimento** construído pela Humanidade. Nesses movimentos de ancoragem e objetivação, pode ser identificado o modo como os docentes atribuem sentido ao plano de aula nas suas práticas cotidianas.

No sistema periférico, destacaram-se as evocações: “criatividade”, “flexibilidade”, “pesquisa”, “burocrático”, “preparo”, “aplicabilidade”, “novidade” e “reflexão”. Ao considerarmos esses elementos periféricos, tendo-os como aqueles que dão início à transformação das representações sociais, a análise dos dados encontrados durante a pesquisa permite inferir que o núcleo central pode ser alterado de acordo com a vivência do grupo, pois os resultados indicam um saber efetivamente praticado. Isto é, esse saber parece ocorrer de forma consistente no grupo pesquisado, tendo em vista que, em face das modificações introduzidas nas práticas sociais, entende-se que as representações podem ser transformadas.

Observamos também que as palavras “burocrático” e “preparo”, sinalizadas no sistema periférico, podem explicar o percentual de 6,67% de docentes que não fazem o plano de aula e alegaram que gastam muito tempo em sua elaboração bem como que o seu registro transforma a aula em uma atividade mecânica e estática. Ora, as diretrizes, as concepções e os objetivos escolares podem sim burocratizar as práticas pedagógicas que foram disseminadas a partir a ideia de que o planejamento é um instrumento de controle, e isso pode se cristalizar na postura do grupo docente. Além disso, uma representação significativa desse panorama aparece com relação aos dilemas revelados pela profissão professor durante a análise dos resultados. Para esses profissionais, a realidade educacional traz consigo o desalento de uma profissão socialmente desvalorizada.

Com este estudo, foi possível observar que o ato de planejar é uma atividade corriqueira, porém registrá-lo não é. Diferenciar a elaboração de um Plano de Aula de um simples registro é a primeira condição para ressignificar uma prática docente. O Plano de Aula deve ser visto como uma oportunidade para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. E, para que isso ocorra, é preciso levar em conta as reflexões individuais e coletivas que podem ser realizadas no contexto escolar, no momento em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Ora, é no momento em que as dificuldades aparecem que elas devem ser discutidas, refletivas e partilhadas com os atores sociais que fazem parte do processo educativo.

E esta pesquisa permitiu isso. A abordagem das representações sociais possibilitou não só identificar elementos não familiares com relação à realização do Plano de Aula dos professores, como também compreender aspectos imbuídos nesse processo, que podem sinalizar e orientar ações no sentido de melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

O Plano de Aula pode ter um papel de organizador da ação pedagógica e ser um espaço de reflexão entre teoria e prática. A elaboração de um plano permite ao professor não

só estar atento ao processo de ensino-aprendizagem, como também dinamizar suas atividades escolares – o pensar e o fazer, isto é, sua teoria e sua prática. Quando o professor adota esse processo e acredita na sua importância, é o mesmo que criar condições para transformar uma atividade natural, que se constrói inicialmente no pensamento, para, em seguida, tornar-se realidade, por meio de análises, reflexões e diálogos com os parceiros.

Na perspectiva do referencial teórico das representações sociais, ao tornar algo não familiar em familiar, classificar, categorizar e atribuir nomes, pode-se dizer que este estudo atingiu seu objetivo. Ao investigar como tem sido realizado o Plano de Aula dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Patos de Minas/MG, foi possível analisar o processo de ensino/aprendizagem, entre tantos outros aspectos que o permeiam.

E nesse sentido, ressaltamos as contribuições dos autores consultados no referencial teórico deste estudo; dentre eles, Vasconcelos (1995) e Fazenda (2001), quando mostram a importância da formação continuada e do trabalho interdisciplinar para a formação de um profissional reflexivo, uma vez que a reflexão se faz na própria ação, dentro da sala de aula, isto é, no cotidiano das atividades pedagógicas. No entanto, os dados obtidos nos questionários revelaram que todos os professores participantes deste estudo têm apenas formação a nível *latu sensu* e não fazem o planejamento de forma coletiva, mas sim individualmente. Dessa forma, ao longo da pesquisa, foi possível compreender que os professores não socializam seus saberes junto aos seus pares e as orientações pedagógicas recebidas sobre o trabalho escolar ainda são incipientes.

À guisa de conclusão, gostaríamos também de ressaltar uma palavra necessária quando se fala em Plano de Aula e prática pedagógica: adequação. Entendemos que ela se refere a questões que ainda não estão prontas e acabadas e tampouco exige constantes ações inéditas. Cada professor é orientado por pensamentos diferentes e não se consideram, nesse aspecto, as condições objetivas e o contexto em que, de fato, irá aplicá-los. Pois adequar situações é reconhecer que somos seres humanos falíveis, que não existe somente uma forma correta. Dessa forma, este estudo abre novas possibilidades de pesquisa nessa temática com o intuito de provocar discussões e apontar caminhos que melhorem a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ABRIC, J. C. (Org.) **Pratiques e representations sociales**. Paris: PUF, 1994.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. rev. Goiânia: AB, 1998.
- _____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F., LOUREIRO, M. C. S. **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2000.
- ALMANDOZ, M. R., VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR et al. (orgs.) **Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil e Espanha**. Brasília: Liberlivro; OEI; FCC, 2006. p.15-32.
- ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.
- ALVES, R., BRASILEIRO, M. C. E., BRITO S. M. O. **Interdisciplinaridade: um conceito em construção**. Porto Alegre: Episteme, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política** (RN, 1995-2202). São Paulo: Annablume, 2005. 200p.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 339 p.
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias do gênero. Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP, v. 117, p.127-147, 2002.
- AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 1979, 2011.
- BERTRAM, Rosangela. **Planejamento educacional: representação social de professores em formação**. Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2010.
- BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1998.

BOMENY, Helena Maria. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 05 dez 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 dez 2015.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COOMBS, Philip Hall et al. **Fundamentos do planejamento educacional.** Tradução de Leonidas Gontijo de Carvalho e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1970. 248p.

COSTA, M.V.L.; TAVARES, E.S. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. 120p. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v. 14).

FAZENDA, I. C.A (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: Introdução a Pesquisa Qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO. M. A. S. **Pedagogia e Práticas Docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GAMA, FIGUEIREDO. **O planejamento no contexto escolar**. Disponível em : <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2016.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 182p.

_____. **Posição do planejamento participativo entre as ferramentas e intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteira. Porto Alegre, v.1, n.1, jan./jun. 2001.81p.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUTENBERG, Alex. **O que eu pretendo com a aula de hoje? Profissão Mestre**, n. 103, p. 21-24, abr. 2008.

GROSSI, G. P. **A mais nobre das Profissões**. Nova Escola, São Paulo, edição 136, out. 2014. (Caro Professor).

HERNANDES, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JODELET, D. **Representação sociais: um domínio em expansão**. (Org) Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

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

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP FHDSS, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Cultura e Pesquisa. **Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva**. Educadernos. Blumenau, v. 2, p. 1-56, 2001.

KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo: Ibrasa, 1991.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. 2ª ed. São Paulo: Livros de Safra, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 128p.

_____. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 142 p.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MADEIRA, Margot Campos. **Representações sociais: pressupostos e implicações**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 72, p. 145-161, mai./ago. 2003.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. 200p.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 159 p.

_____. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de: Beyond capital - towards a theory of transition. Campinas: UNICAMP. São Paulo: Bomtempo, 2002. 1102p.

MINAYO, Maria Cecília. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 321p.

MOLINER, P. **L'etude experimentale des processus representattionels**. Commentaire de l'article de R. Michit. Papers on Social Representations, v. 3, p. 118-122, 1994.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M., MASETTO M. T., BEHRENS, M. A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MOREIRA, A. S. P. (Orgs). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoal. Editora Universitária da UFPB, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse: Son image et son public**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução de La psychanalyse: son image et son public. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Tradução de: **Social representations: explorations in social psychology**. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família-escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. In: 28a. Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu - MG.

NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e qualidade de ensino**. Revista aprendizagem: a revista da prática pedagógica. Pinhais/ PR: Melo, v. 1, n. 2, set./out. 2007.

OLIVEIRA, F., WERBA G. Representações sociais. In: STREY, N. *et al.* **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.12, n. 45, 2004.

PADILHA, M. L. **A diferença na escola - muitas perguntas, algumas respostas**. Linhas, Santa Catarina, v. 4, n. 2, p. 01, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. In: *Piaget. ...* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PLACCO, V. M. N. de S., SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

REIS, BELLINI. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.

_____. **de Construção do objeto de pesquisa em representações**. RJ: EDUERJ, 1998.

_____. **Núcleo Central das representações sociais.** 2. ed revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução de Hernán F. da Fonseca Rosa. São Paulo: ArtMed, 1998.

_____. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José Luís. **O manifesto dos educadores (1959) à luz da história.** Educação & sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1993. 304p.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J.A., PARRA FILHO, D. **Metodologia científica.** São Paulo: Futura, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS revista científica. São Paulo, v.10, n. especial, p. 147-167, jul. 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p.331-344, maio/ago. 2007.

SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas, n.73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

TULER, Marcos. **Manual do Professor de Escola.** 12. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** 2. ed. São Paulo: Libertad, 1995. 171p.

_____. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, L. da; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. **Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental**. Revista de Administração contemporânea. [S.l.], v. 9, n. 3, p. 143-167. set. 2005.

VERGES, P. **Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation**. Bulletin de Psychologie, v.45, 1992.

_____. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

VICENTE S. J. et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio em Pesquisa Qualitativa - Software EVOC**. São Paulo. Schoba, 2013.

VIEIRA, V. M. O. **Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o Portfólio**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Estudo do conhecimento

Tabela 1 - Estudo do conhecimento

Sites	Palavras-chave	Número pesquisado	Lidos
SciELO	• Processo ensino-aprendizagem	279 artigos	06
	• Representação Social dos professores	86 artigos	04
	• Plano de aula	4 artigos	03
LILACS	• Processo ensino-aprendizagem	391 artigos	05
	• Representação Social dos professores	18 artigos	04
	• Plano de aula	02 artigos	02
PEPSIC	• Processo ensino-aprendizagem	12 artigos	01
	• Representação Social dos professores	04 artigos	01
	• Plano de aula	zero	-
CAPES	• Processo ensino-aprendizagem	112 dissertações	02
	• Representação Social dos professores	26 dissertações	03
	• Plano de aula	5 dissertações	02
TOTAL			33

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE B - Questionário

Prezado (a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, intitulada “*O Plano de Aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da Educação Básica*”. Apresenta como objetivo investigar e compreender as *representações sociais* que os professores dos anos finais do ensino fundamental, das escolas públicas de Patos de Minas, têm construído sobre o plano de aula realizado por eles em sala.

Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores, desse nível de ensino, estão construindo sobre o plano de aula e a relação, na perspectiva deles, com o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Responda as questões com liberdade, algumas podem ser assinaladas mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Orientanda: Érica Pereira Silva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira

A) PERFIL DOS DOCENTES:

b. () Mestrado. Área:

1. Sexo

a. () feminino b. () masculino

2. Faixa etária

a. () até 29 anos b. () de 30 a 40 anos
c. () de 41 a 49 anos d. () acima de 50 anos

c. () Doutorado. Área:

3. Cargo

a. () Efetivo b. () Contrato temporário

7. Tempo de magistério:

a. () até 3 anos b. () de 3 a 10 anos
c. () 10 a 20 anos d. () 20 a 30 anos
e. () mais de 30

4. Regime de trabalho

a. () 20 h/s b. () Dedicção exclusiva (DE)
c. () 40 h/s (sem DE)

5. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

8. Há quanto tempo você trabalha como docente dos anos finais do ensino fundamental?

a. () até 5 anos b. () de 6 a 10 anos
c. () de 11 a 15 anos d. () mais de 15 anos

6. Possui pós-graduação(ões)?

a. () Não. b. () Sim

Em caso afirmativo, especifique nível e área.

a. () Especialização. Curso:

9. Trabalha em outro serviço além da docência?

a. () Não b. () Sim.

Qual? _____

10. Sua opção pela docência se deve:

a. () ao gosto de ser educador
b. () à influência de familiares

- c. () ao mercado de trabalho
 d. () à formação acadêmica que foi possível
 e. () à realização profissional
 f. ()
 outro: _____

11. Você repetiria essa escolha?

- a. () Sim b. () Não

Por quê?

B) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

12. a). Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque:

O MEU PLANO DE AULA

1. _____
 2. _____
 3. _____

- b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.
 c) Justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

C) SOBRE O PLANO DE AULA

13. Você planeja suas aulas:

- a. () diariamente b. () semanalmente
 c. () mensalmente d. () semestralmente
 e. () anualmente f. () não planejo
 g. () outra: _____

14. Se realiza o planejamento das suas aulas, você o elabora:

- a. () sempre sozinho
 b. () com a equipe de professores da área.
 c. () raramente com a equipe de professores da área.
 d. () com a equipe de professores da área e com a especialista da escola.
 e. () outros _____

15. Se realiza o planejamento com os professores da área ou com a especialista da escola, quais as contribuições dessa atividade para sua prática pedagógica?

16. Sobre o seu plano de aula:

- a. () realizo apenas para atender as exigências da escola.
 b. () pouco aplicado na prática.
 c. () permite verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.

17. Em relação ao conteúdo programático do seu plano, você:

- a. () inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

_____, ____/____/____
Local

Data

Nome do participante da pesquisa _____

Identificação (RG) participante da pesquisa _____

Identificação (RG) do responsável: M 1411948

Título do projeto: **O Plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da Educação Básica.**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Vania Maria de Oliveira Vieira - e-mail: vaniacamila@uol.com.br

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959

E-mail: cep@uniube.br

Você, _____

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *O Plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da Educação Básica*, de responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

A proposta dessa pesquisa, que toma como objeto de estudo *o plano de aula dos professores da Educação Básica*, integra um estudo maior *“Aprendizagem na adolescência e práticas pedagógicas: as representações sociais de professores da Educação Básica”*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Uniube. O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais que os professores dos anos finais do ensino fundamental, das escolas da região de Patos de Minas, estão construindo sobre o plano de aula realizados por eles em sala.

Os resultados dessa identificação, após a conclusão do projeto, poderão contribuir no sentido de oferecer reflexões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica, e conseqüentemente, na formação dos alunos.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas. E caso queira, e, se for selecionado a partir de um sorteio aleatório, será também convidado para uma entrevista individual com o objetivo de complementar os dados obtidos no questionário. A entrevista ocorrerá em um sala adequada na própria instituição de ensino e será utilizado um gravador. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

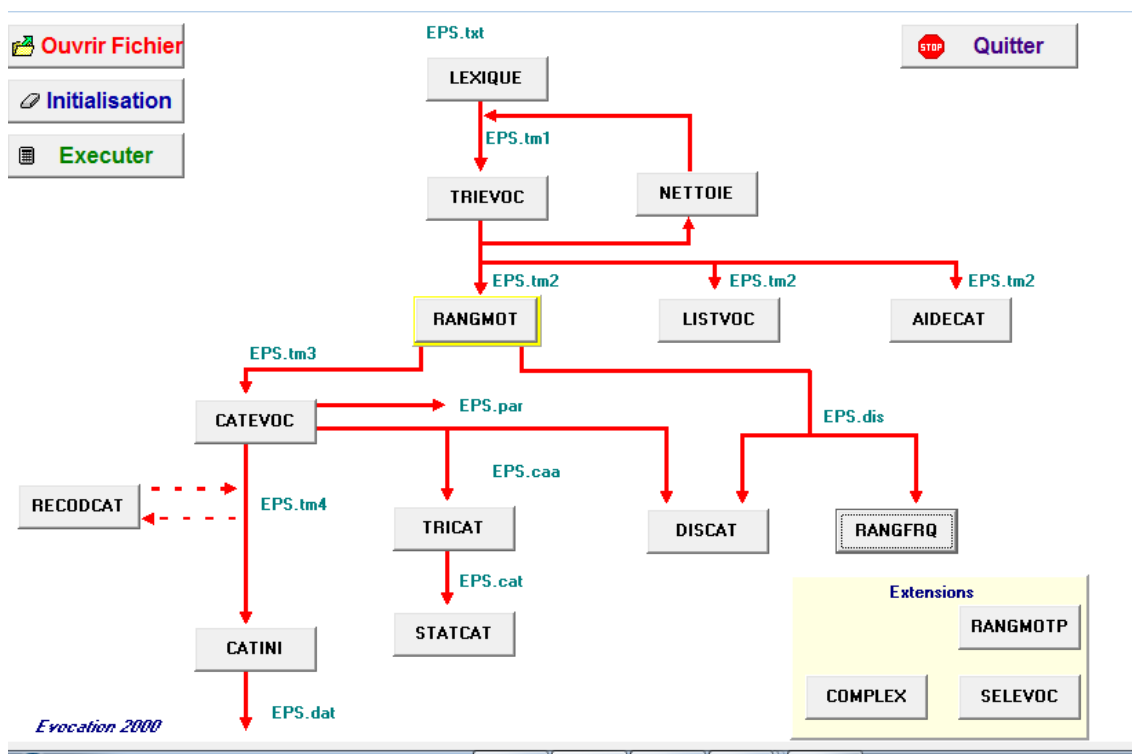
Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do participante da pesquisa

Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A – Relatório do EVOC



fichier initial : EPS.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 60

nombre de lignes du fichier final : 60

```

fichier initial: C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P S\EPS.TXT
Fin creation mots
  nombre de ligne en entree :    60
  nombre de mots :    180
  
```

```

Fichier Inicial: C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P S\EPS.tm1
NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER
FIN TRI SANS PROBLEME
Nombre d enregistrements en entree:    180
Nombre d enregistrements en sortie:    180
  
```

```

Fichier Initial: C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P S\EPS.tm2
  
```

Nous avons en entree le fishier: C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC
ERICA P S\EPS.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT: Aplicabilidade

1Novidade 2*Pesquisa 3Aplicabilidade
1Conhecimento 2*Organização 3Aplicabilidade
1*Conhecimento 2Organização 3Aplicabilidade
1Responsabilidade 2Novidade 3*Aplicabilidade
1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
1
1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade
1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
1
1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade

MOT: Aprendizagem

1Construção 2*Organização 3Aprendizagem

MOT: Burocrático

1*Burocrático 2Mecânico 3Cansativo
1Burocrático 2*Dedicação 3Rotina
1*Burocrático 2Dedicação 3Pesquisa
1Burocrático 2*Organização 3Escolha
1*Organização 2Burocrático 3Participação

MOT: Cansativo

1*Burocrático 2Mecânico 3Cansativo

MOT: Conhecimento

1Reflexão 2Responsabilidade 3*Conhecimento
1*Organização 2Criatividade 3Conhecimento
1Organização 2Rotina 3*Conhecimento
1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
1*Conhecimento 2Criatividade 3Funcional
1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
1Rotina 2*Conhecimento 3Flexível
1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
1*Conhecimento 2Organização 3Aplicabilidade
1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa
1Pesquisa 2*Conhecimento 3Flexível
1*Conhecimento 2Criatividade 3Flexível
1Conhecimento 2*Organização 3Pesquisa
1Conhecimento 2*Organização 3Aplicabilidade
1Registro 2Responsabilidade 3*Conhecimento
1*Conhecimento 2Organização 3Criatividade
1Responsabilidade 2*Conhecimento 3Realização
1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
1Conhecimento 2*Organização 3Sequência
1Dedicação 2*Conhecimento 3Flexível
1Conhecimento 2*Flexível 3Criatividade
1*Conhecimento 2Novidade 3Flexível
1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa
1Preparo 2*Conhecimento 3Criatividade
1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Novidade

MOT: Construção

1Construção 2*Organização 3Aprendizagem

MOT: Criatividade

1*Organização 2Criatividade 3Conhecimento
 1Criatividade 2*Organização 3Responsabilidade
 1*Conhecimento 2Criatividade 3Funcional
 1Responsabilidade 2Pesquisa 3*Criatividade
 1*Criatividade 2Flexível 3Responsabilidade
 1Pesquisa 2*Organização 3Criatividade
 1*Conhecimento 2Criatividade 3Flexível
 1Organização 2*Flexível 3Criatividade
 1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível
 1*Participativo 2Responsabilidade 3Criatividade
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade
 1Organização 2Criatividade 3*Pesquisa
 1*Pesquisa 2Sequência 3Criatividade
 1Criatividade 2*Organização 3Sequência
 1Conhecimento 2*Flexível 3Criatividade
 1*Organização 2Criatividade 3Pesquisa
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade
 1*Conhecimento 2Organização 3Criatividade
 1Preparo 2*Conhecimento 3Criatividade
 1Criatividade 2Reflexão 3*Flexível
 1Registro 2*Dinâmico 3Criatividade
 1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível

MOT: Dedicção

1Dedicção 2*Conhecimento 3Flexível
 1*Burocrático 2Dedicção 3Pesquisa
 1Burocrático 2*Dedicção 3Rotina

MOT: Dinâmico

1Dinâmico 2Responsabilidade 3*Organização
 1Registro 2*Dinâmico 3Criatividade

MOT: Escolha

1Escolha 2*Flexível 3Preparo
 1Burocrático 2*Organização 3Escolha

MOT: Escolhas

1Responsabilidade 2Escolhas 3*Flexível

MOT: Flexível

1Organização 2*Flexível 3Criatividade
 1*Conhecimento 2Criatividade 3Flexível
 1Escolha 2*Flexível 3Preparo
 1Flexível 2*Organização 3Novidade
 1Pesquisa 2*Conhecimento 3Flexível
 1Novidade 2*Pesquisa 3Flexível
 1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível
 1Responsabilidade 2Escolhas 3*Flexível
 1Rotina 2*Conhecimento 3Flexível
 1*Criatividade 2Flexível 3Responsabilidade
 1Dedicção 2*Conhecimento 3Flexível
 1*Conhecimento 2Novidade 3Flexível

1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível
 1Conhecimento 2*Flexível 3Criatividade
 1Organização 2*Pesquisa 3Flexível
 1Criatividade 2Reflexão 3*Flexível

MOT: Funcional

1*Conhecimento 2Criatividade 3Funcional

MOT: Mecânico

1*Burocrático 2Mecânico 3Cansativo

MOT: Novidade

1Novidade 2*Pesquisa 3Flexível
 1Responsabilidade 2Novidade 3*Aplicabilidade
 1*Organização 2Responsabilidade 3Novidade
 1Novidade 2*Pesquisa 3Aplicabilidade
 1Flexível 2*Organização 3Novidade
 1*Conhecimento 2Novidade 3Flexível
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Novidade

MOT: Novidades

1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade
 1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade

MOT: Organização

1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
 1Flexível 2*Organização 3Novidade
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
 1*Organização 2Criatividade 3Conhecimento
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
 1Criatividade 2*Organização 3Responsabilidade
 1Organização 2Criatividade 3*Pesquisa
 1Construção 2*Organização 3Aprendizagem
 1Conhecimento 2*Organização 3Aplicabilidade
 1*Organização 2Responsabilidade 3Novidade
 1Pesquisa 2*Organização 3Criatividade
 1Organização 2Rotina 3*Conhecimento
 1Conhecimento 2*Organização 3Pesquisa
 1Dinâmico 2Responsabilidade 3*Organização
 1Organização 2*Flexível 3Criatividade
 1*Conhecimento 2Organização 3Aplicabilidade
 1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
 1Organização 2*Pesquisa 3Flexível
 1Burocrático 2*Organização 3Escolha
 1*Organização 2Burocrático 3Participação
 1*Conhecimento 2Organização 3Criatividade
 1*Organização 2Criatividade 3Pesquisa
 1Conhecimento 2*Organização 3Sequência
 1Criatividade 2*Organização 3Sequência

MOT: Participativo

1*Participativo 2Responsabilidade 3Criatividade

MOT: Participação

1*Organização 2Burocrático 3Participação

MOT: Pesquisa

1Pesquisa 2*Organização 3Criatividade
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade
 1Responsabilidade 2Pesquisa 3*Criatividade
 1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
 1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa
 1Novidade 2*Pesquisa 3Aplicabilidade
 1Pesquisa 2*Conhecimento 3Flexível
 1Novidade 2*Pesquisa 3Flexível
 1Conhecimento 2*Organização 3Pesquisa
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade
 1Organização 2*Pesquisa 3Flexível
 1*Burocrático 2Dedicação 3Pesquisa
 1*Organização 2Criatividade 3Pesquisa
 1*Pesquisa 2Sequência 3Criatividade
 1Organização 2Criatividade 3*Pesquisa
 1*Organização 2Pesquisa 3Conhecimento
 1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa

MOT: Preparo

1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa
 1Escolha 2*Flexível 3Preparo
 1Preparo 2*Conhecimento 3Criatividade
 1Preparo 2Conhecimento 3*Pesquisa

MOT: Realização

1Responsabilidade 2*Conhecimento 3Realização

MOT: Reflexão

1Reflexão 2Responsabilidade 3*Conhecimento
 1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
 1*Conhecimento 2Aplicabilidade 3Reflexão
 1Criatividade 2Reflexão 3*Flexível

MOT: Registro

1Registro 2Responsabilidade 3*Conhecimento
 1Registro 2*Dinâmico 3Criatividade

MOT: Responsabilidade

1*Participativo 2Responsabilidade 3Criatividade
 1Criatividade 2*Organização 3Responsabilidade
 1Responsabilidade 2Pesquisa 3*Criatividade
 1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível
 1Reflexão 2Responsabilidade 3*Conhecimento
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade
 1*Criatividade 2Flexível 3Responsabilidade
 1Responsabilidade 2Escolhas 3*Flexível
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Organização
 1*Organização 2Responsabilidade 3Novidade
 1Dinâmico 2Responsabilidade 3*Organização
 1Responsabilidade 2Novidade 3*Aplicabilidade
 1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade
 1Registro 2Responsabilidade 3*Conhecimento
 1*Conhecimento 2Responsabilidade 3Novidade
 1*Criatividade 2Responsabilidade 3Flexível

1Responsabilidade 2Novidades 3*Aplicabilidade
 1Responsabilidade 2*Conhecimento 3Realização
 1Responsabilidade 2*Pesquisa 3Criatividade

MOT : Rotina

1Rotina 2*Conhecimento 3Flexível
 1Organização 2Rotina 3*Conhecimento
 1Burocrático 2*Dedicação 3Rotina

MOT : Sequência

1*Pesquisa 2Sequência 3Criatividade
 1Criatividade 2*Organização 3Sequência
 1Conhecimento 2*Organização 3Sequência
 1Conhecimento 2*Organização 3Sequência

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P S\EPS.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC
 ERICA P S\EPS.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P
 S\EPS.dis et C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ERICA P S\EPS.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
Aplicabilidade		: 8 :	0*	2*	6*		
moyenne :	2.75						
Aprendizagem		: 1 :	0*	0*	1*		
Burocrático		: 5 :	4*	1*			
moyenne :	1.20						
Cansativo		: 1 :	0*	0*	1*		
Conhecimento		: 27 :	14*	7*	6*		
moyenne :	1.70						
Construção		: 1 :	1*				
Criatividade		: 22 :	6*	5*	11*		
moyenne :	2.23						
Dedicação		: 3 :	1*	2*			
moyenne :	1.67						
Dinâmico		: 2 :	1*	1*			
Escolha		: 2 :	1*	0*	1*		
Escolhas		: 1 :	0*	1*			
Flexível		: 16 :	1*	4*	11*		
moyenne :	2.63						
Funcional		: 1 :	0*	0*	1*		
Mecânico		: 1 :	0*	1*			
Novidade		: 7 :	2*	2*	3*		
moyenne :	2.14						
Novidades		: 2 :	0*	2*			

Organização	:	24	:	10*	11*	3*
moyenne :		1.71				
Participativo	:	1	:	1*		
Participação	:	1	:	0*	0*	1*
Pesquisa	:	17	:	3*	8*	6*
moyenne :		2.18				
Preparo	:	4	:	3*	0*	1*
moyenne :		1.50				
Realização	:	1	:	0*	0*	1*
Reflexão	:	4	:	1*	1*	2*
moyenne :		2.25				
Registro	:	2	:	2*		
Responsabilidade	:	20	:	8*	10*	2*
moyenne :		1.70				
Rotina	:	3	:	1*	1*	1*
moyenne :		2.00				
Sequência	:	3	:	0*	1*	2*
moyenne :		2.67				


DISTRIBUTION TOTALE	:	180	:	60*	60*	60*	0*	0*
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*		



Nombre total de mots differents : 27
Nombre total de mots cites : 180

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	9	9	5.0 %	180 100.0 %
2	*	4	17	9.4 %	171 95.0 %
3	*	3	26	14.4 %	163 90.6 %
4	*	2	34	18.9 %	154 85.6 %
5	*	1	39	21.7 %	146 81.1 %
7	*	1	46	25.6 %	141 78.3 %
8	*	1	54	30.0 %	134 74.4 %
16	*	1	70	38.9 %	126 70.0 %
17	*	1	87	48.3 %	110 61.1 %
20	*	1	107	59.4 %	93 51.7 %
22	*	1	129	71.7 %	73 40.6 %
24	*	1	153	85.0 %	51 28.3 %
27	*	1	180	100.0 %	27 15.0 %




Fréquence Minimale 
 Fréquence Intermediaire 
 Rang moyen 

Rang < 2

Conhecimento	27	1,704
Organização	24	1,708
Responsabilidade	20	1,700

Rang >= 2

Criatividade	22	2,227
Flexível	16	2,625
Pesquisa	17	2,176

Fréquence
 >=
 10

4
 <=
 Fréquence
 <
 9

Burocrático	5	1,200
Preparo	4	1,500

Aplicabilidade	8	2,750
Novidade	7	2,143
Reflexão	4	2,250

ANEXO B: Comprovante de aprovação pelo Comitê de ética

Saúde
Ministério da Saúde

Plataforma
Brasil


Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Plano de aula e as implicações no processo ensino-aprendizagem: as representações sociais dos professores da Educação Básica.
 Pesquisador Responsável: VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 51424415.9.0000.5145
 Submetido em: 26/11/2015
 Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_632187

LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento	Nome	Atribuição	E-mail	Currículo	Tipo de Análise	Ação
323.208.176-20	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	vaniacamila@uol.com.br	Letras CV	PROPONENTE	