

**“TEM QUE TER ORGANIZAÇÃO”. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UM
ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO.**

**“MUST HAVE SETUP”. EDUCATIONAL PLANNING: A STUDY WITH TEACHERS
IN TRAINING.**

Rosangela Cristina Machado Bertram

Escola Municipal Padre Martinho Stein - Timbó-SC.

rcmbertram@yahoo.com.br

RESUMO Este artigo resulta da dissertação de mestrado que teve como objeto de pesquisa a representação social de um grupo de professoras em formação de nível médio acerca do planejamento. Nesta pesquisa o planejamento é compreendido como uma temática que perpassa os diferentes espaços sociais e como prática social é composto, por um lado, de relações entre os sistemas econômicos, políticos e educacionais e, por outro, pela interdependência entre esses sistemas para realizar-se como atividade social. A pesquisa é discutida a partir de dados coletados em oficinas pedagógicas realizadas pela pesquisadora com um grupo de 22 alunas do curso de normal/magistério de uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do município de Timbó, SC. A representação social do grupo se materializa em quatro categorias de análise: organizacional, administrativa, pedagógica e política. Compreendendo que as representações sociais convencionalizam objetos, pessoas ou acontecimentos e os localizam em uma determinada categoria, é possível afirmar que, para este grupo, é nuclear o planejamento como um organizador da ação, ancorando a construção da escola como um espaço organizado e dos registros como modelo de organização.

Palavras-chave: Planejamento Educacional. Representações Sociais. Práticas Escolares.

ABSTRACT This paper results from research that had as its object of research to social representation of a group of student teacher about the mid-level planning. In this research planning is understood as a theme running through the different social spaces and social practice consists, firstly, the relationship between economic systems, political and educational and, secondly, the interdependence between these systems to be held as a social activity. The research is discussed from data collected in educational workshops conducted by the researcher with a group of 22 students from the normal course / teaching a high school in the state schools in the city of Timbó, SC. The social representation of the group is embodied in four analysis categories: organizational, administrative, pedagogical and political. Understanding

that social representations conventionalized objects, people or events and are located in a particular category, it is clear that for this group, is central planning as an organizer of the action, anchoring the building of the school as an organized space and records as a model of organization.

Keywords: Educational Planning. Social Representations. School Practices.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que planejar é pensar a ação, o planejamento, seja ele racional ou espontâneo, é uma ação contínua que acompanha o homem em todas as atividades que realiza, desde as mais simples até as mais complexas e acompanha o homem desde os tempos mais remotos. A trajetória da humanidade foi acompanhada pelo planejar a ação.

Pelos relatos históricos, sabe-se que os primeiros instrumentos foram fruto de muito pensar sobre, de planejar, de avaliar e de replanejar, até que estes se tornassem úteis e que cumprissem a função para que foram criados. Eles não surgiram num piscar de olhos e a partir destes, muitos outros artefatos e instrumentos foram surgindo. “O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar” (MENEGOLLA, 1997, p.15).

Pensar o dia-a-dia é um ato de planejar as ações para o alcance dos objetivos traçados. Poucos conseguem se livrar do ato de planejar, mesmo que se eximam do ato de executar, de registrar e de avaliar o planejamento. Pensar sobre o que faz, já é planejar.

A previsão da ação no contexto educativo é necessária pela constituição organizacional da escola. E neste sentido o planejamento educativo, embora parta de uma realidade é dirigido pelas normas do sistema educacional e não pode estabelecer princípios mistificadores ou dominadores, considerando que as interações sociais que acontecem na escola, permitem um envolvimento coletivo no processo (MENEGOLLA, 1997).

No coletivo da escola as ideias surgem como tempestades, há sempre alguém ou alguma situação que promove ideias novas. As interações entre adultos e crianças ou jovens, faz surgir novas ideias o tempo todo e elas são dirigidas pelo conjunto de representações do grupo.

Nesta pesquisa o conjunto de ideias, metáforas e imagens é conceituado como representações sociais porque “do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma *rede* de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias” (MOSCOVICI, 2004, p. 210).

As pessoas são ou agem de acordo com os conceitos que construíram ao longo de suas vidas, do ambiente que conhecem e da amplitude do seu campo de visão. Há sempre uma forma específica de pensar a ação e esta está relacionada à maneira pessoal de ver o mundo.

Na história do planejamento educacional cada período tinha um modelo próprio de educação, adaptado aos objetivos militares, sociais e econômicos. O planejamento educacional teve uma importante função na organização da sociedade. A educação pode ter sido uma colaboradora no processo de transformação social, atuando como um instrumento para alcançar as reformas necessárias.

O planejamento educacional para Mendes (2000, p. 19) é uma “macroestrutura que se subdivide em microestruturas, que possui uma relação dialética e que se caracteriza por um estilo globalmente articulado de ação e que é preciso inventar formas de articulação”.

Articular é unir por meio de uma ou mais articulações e por isso não pode ser uma tarefa designada a um grupo distinto. O planejamento, seja ele educacional ou não, não deveria ser pensado sem a representatividade de uma vasta rede interdisciplinar, capaz de desenvolver a visão da complexidade e do dinamismo das estruturas sociais.

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 habilidade criativas, todo discurso sobre a tomada de decisão democrática dos indivíduos não possui qualquer substância.

A tomada de decisão democrática envolve a integração de todos os setores da atividade humana e social, num processo global para a solução de problemas

comuns. Esta integração pode ser caracterizada como planejamento participativo. Gandin (2000, p. 108) afirma que “o grande remédio é a participação porque ela é a mola para a conscientização”.

A participação traz a possibilidade do pluralismo de ideias, da aceitação das diferenças e exercita a autonomia. A autonomia está garantida na legislação nacional, LDB 9396/96, no seu Art.12 (inciso I) que estabelece a incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico. Esta garantia é um ensaio para as possíveis transformações que a escola pode promover e para uma proximidade com a autonomia.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PLANEJAMENTO

A autonomia na escola é uma possibilidade de ter uma compreensão própria acerca do processo educativo, de deixar emergir a diversidade da escola respeitando e promovendo a heterogeneidade. O planejamento pode efetivar a autonomia e conseqüentemente a participação.

Considerar as representações sociais dos envolvidos no processo educativo e promover a participação de todos é uma das possibilidades de resignificar o processo de construção do conhecimento.

Historicamente o planejamento era um instrumento regulador do Estado e muitas vezes ainda o é, porém o planejamento pode instaurar movimentos contraditórios, que caminhem para o exercício da democracia. Um dos mecanismos para esta caminhada é conhecer a realidade e a partir dela planejar.

A realidade é conhecida quando se está em contato com ela, quando as representações sociais podem ser manifestadas. As representações sociais como teorias do senso comum, são construídas coletivamente e capazes de influenciar as práticas sociais.

Para Abric (2000, p. 28), “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

O conceito de Representações Sociais foi inicialmente apresentado por Moscovici, em 1961, no trabalho “La Psicanalyse: Son image ET son public”. Ele

investigou neste estudo o modo como a teoria psicanalítica penetrou no pensamento popular na França e como foi se transformando a partir da apropriação dos sujeitos.

A teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici é uma crítica ao caráter individualista da Psicologia Social que separa o indivíduo do contexto social. Em oposição a individualização, Moscovici fundamenta-se numa perspectiva sociológica, oposta à concepção individualista da Psicologia Social.

As representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar o comportamento (SÁ, 1996).

A objetivação e a ancoragem são os processos que geram as representações sociais. A objetivação une a idéia de “não familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Materializar uma abstração é transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2004, p.71)

A ancoragem é um processo que transforma algo não familiar no sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que parece ser familiar (MOSCOVICI, 2004). “Ancorar é, pois, 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” (MOSCOVICI, 2004, p. 61)

O objetivo norteador desta pesquisa é compreender a representação social que professores em formação têm acerca do planejamento, é de enfoque qualitativo, onde a realidade é uma construção social da qual o investigador participa.

Pesquisar as representações sociais de professores em formação pode mostrar que as representações se tornam capazes de influenciar os comportamentos dos indivíduos participantes de uma coletividade. A coletividade faz, ao mesmo tempo, exteriorizar nosso modo de ser e de pensar e interiorizar o modo de ser dos outros.

O planejamento é uma prática cotidiana nas instituições de ensino, é relevante considerar, a partir das representações sociais dos professores a construção social do conceito de planejamento educacional, seja ele plano de aula, de unidade, de curso ou projeto-político pedagógico.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir de oficinas pedagógicas ministradas pela pesquisadora, por meio da pesquisa participante. As oficinas foram gravadas e filmadas e os dados foram transcritos. As falas dos sujeitos foram analisadas a fim de identificar as representações sociais acerca do planejamento educacional. As representações sociais circulam na linguagem e orientam os comportamentos, a observação complementou as falas transcritas e possibilitou identificar a representação social do grupo de professoras em formação.

A escola selecionada para campo de pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino no município de Timbó, SC, que oferece o curso de normal/magistério. A série escolhida foi o 4º ano do curso (última etapa). O grupo era composto por 22 alunas na faixa de idade de 18 a 40 anos.

A representação social do grupo pesquisado foi materializada em quatro categorias de análise: **organizacional, administrativa, pedagógica e política**. A classificação em categorias pressupõe um ponto de vista baseado num consenso, o objetivo é “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opinião” (MOSCOVICI, 2004, p. 70).

AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na categoria **organizacional**- a forma prevista, a discussão está centrada na escola como uma organização, pois as pessoas interessam-se e praticam alguma forma de organização, e conseqüentemente de planejamento nas suas rotinas diárias.

A objetivação da idéia de planejamento como organização é compartilhada pelos sujeitos desta pesquisa que as repetem com facilidade, pois são naturalizadas na sua realidade. “Planejamento é **organização**, pois tudo que fazemos e queremos que o resultado seja agradável devemos ser e ter **organização** para tudo. (S5 menos de 20 anos/não atua¹). “Devemos fazer planejamento para nos manter **organizados** nos diversos conteúdos e também **organizar** atividades que propiciem interesse para com as crianças”. (S10 25 a 30anos/atua). (Grifos nossos)

¹ Identificação dos Sujeitos da Pesquisa (S- n° de ordem, idade, atuação – ou não – no magistério)

Aceitar que a escola é um espaço social organizado, onde tudo funciona como uma engrenagem é compreender que há um grande desafio, o de dominar estas regularidades, e este pode ser um limite a ser superado através do planejamento. Porém não se pode ter a ilusão de que o que dá vida à escola é o planejamento. A participação de todos os atores sociais envolvidos no contexto escolar é o que pode dar vida, movimento à escola. “[...] Numa concepção libertadora, sujeitos, projeto e organização devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas, construtoras e destinatárias da libertação” (VASCONCELLOS, 1999, p. 37).

Observando a materialização das ideias nos dizeres dos sujeitos, é possível identificar alguns sentidos. O planejamento aparece como organizador da ação e como uma possibilidade de atingir resultados agradáveis que despertem interesse.

A representação compartilhada pelo grupo e reforçada pelo contexto se cristaliza e é traduzida em operações de pensamento e ação na interação cotidiana com o mundo (ALMEIDA, 1999). A representação pode ter sentidos diferenciados, uma vez que as experiências de cada um são particulares.

[...] cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e, ao mesmo tempo, coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado, tanto pelo indivíduo como pelo grupo, como referência para a interação positiva, ou negativa, de um objeto. (ALMEIDA, 1999, p. 25).

O pensamento está associado às representações sociais do indivíduo, como ele pensa sobre si e sobre o mundo. Sua ação é orientada a partir do que pensa, de como vê o mundo e como o mundo se apresenta para ele.

A apropriação da organização como um valor se dá na escola pelas regularidades sociais que estão postas nas regras, nos espaços, horários, separação das turmas etc. A cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, a linguagem oficial que permeia o espaço escolar (GIROUX, 1983).

A parte objetiva da representação social de planejamento, construída pelos sujeitos desta pesquisa, gira em torno do processo de racionalização. Este processo de sistematização e otimização na geração de resultados está instalado nas diferentes situações da vida cotidiana e não é diferente na instituição escolar, que

pode reproduzir ou transformar a sociedade. A escola com um perfil formativo aprende a lidar com a sociedade, construindo paradigmas, optando por posturas e aceitando desafios para conviver com as construções sociais que ocorrem cotidianamente, compreendendo as relações sociais.

A escola, como organização histórica, não tem como se furtar do que é esperado dela. Assume o papel que lhe é reservado, como instituição que cresce e se desenvolve a partir “das crises sociais e políticas, como um processo essencialmente cultural e individual e se revela explicitamente como o campo de lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente” (CHARLOT, 1986, p. 22).

Na diversidade que constitui o espaço escolar, *“planejamento tem que ter organização para se encontrar diante de tantas atividades e avaliações”*. (S4- 20 a 25 anos/ não atua). “Ao identificar as escolas como espaços culturais que encarnam valores políticos, histórias e práticas conflitantes, torna-se possível investigar como as escolas podem ser analisadas como uma expressão de uma organização mais ampla da sociedade” (GIROUX, 1986).

As representações que construímos são sempre o resultado de um esforço constante em tornar algo não familiar em algo familiar e depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão, o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções (MOSCOVICI, 2004).

Neste sentido estamos diante da parte figurativa ou objetivada da representação social de planejamento, a organização. O processo de planejar preservando as formas de ação dentro de uma seqüência lógica, organizada, pode ser conceituado como determinístico, que usa modelos para compreender as ações a realizar em função das previsões, ou do que possa vir a acontecer.

Como um ato intencional, o planejamento pode tanto dar espaço para a transformação, como para a alienação e estagnação da ação, já que “assim como as organizações complexas e as que mudam rapidamente, os sistemas escolares devem estar mais voltados ao risco, confiando tanto nos processos, como nas pessoas” (FULLAN, 2000, p. 122).

“Planejamento é renovar-se sempre, aprender e passar a diante”. (S18 perfil não informado) *“Não só planejar o que o educador quer. Fazer uma pesquisa e estar atento aos interesses dos alunos”* (S14- 20 a 25 anos/ atua). *“Transformar uma*

criança, um ser, que raciocina, que é crítico o suficiente para enfrentar a realidade da sociedade" (S13- 25 a 30 anos/ atua).

Para estas professoras em formação, o planejamento está relacionado a elementos além da organização, inclui primordialmente reflexão e participação na construção da qualidade do processo educacional, volta-se para a totalidade e conceituado como um processo de tomada de decisões, direciona-se para a ação-reflexão-ação.

Na categoria **administrativa** - Responsabilidade em Fazer, a ideia objetivada pelos sujeitos acerca do planejamento é a responsabilidade. "*A responsabilidade no cumprimento dos horários, freqüência, compromisso*" (S1 menos de 20 anos/não atua). "*Responsabilidade de preparar atividades*" (S12 20 a 25 anos/atua). O planejamento "do ponto de vista administrativo, teria por função uma reforma educacional planejada, com vistas a preservar a eficiência e a equidade na provisão da educação" (FERNANDES, 2006, p. 10).

O incentivo à participação do conjunto da administração pública e dos agentes sociais atuaria como uma garantia do desenho técnico dos planos e o compromisso com a execução (FERNANDES, 2006). Esta visão tecnicista de planejamento não está preocupada em renovar técnicas de planejamento, mas acrescentar novas habilidades ao planejador. O planejamento é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo. Planejar implica responsabilidade "*para com os conteúdos e educandos, com a escola*" (S14; 20 a 25 anos/atua). "*Assumir responsabilidade consigo e com os alunos*" (S7; 20 anos/não atua).

A responsabilidade é um critério normativo e que se apresenta como um dos aspectos do sistema de valores do grupo. O planejamento, para qualquer sociedade, responde aos valores dessa sociedade. No aspecto sociológico, "o planejamento preocupa-se com a adequação política e cultural dos acontecimentos científicos e tecnológicos, evidenciando as relações de dominação social e a diferença entre classes sociais" (PADILHA, 2001, p. 53).

O planejamento é um instrumento que dirige todo processo educativo, é uma das ações comuns da educação, seja em qual nível for. A responsabilidade por fazer planos, pode levar ao formalismo desprovido de sentido. "*Responsabilidade, sem ela fica sempre mais difícil*" (S8- 20 a 25 anos/não atua). "*Ser responsável em todos os atos e ações*" (S13- 25 a 30 anos/atua). "O formalismo, a atividade desprovida de

sentido para o sujeito, o burocratismo, com certeza são outros fatores que podem gerar profundo desgaste da idéia de planejamento” (VASCONCELLOS, 1999, p. 32).

O cumprimento de prazos não discutidos e o preenchimento de formulários impostos transformam o planejamento num saber pronto, *técnico*, transformando o plano numa exigência formal (VASCONCELLOS, 1999).

A Teoria das Representações Sociais traz o processo da objetivação como a união da ideia de não-familiaridade com a de realidade, afirmando que ela se torna a verdadeira essência da realidade. “A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala” (MOSCOVICI, 2004, p. 71). “*Nem todo mundo tem, mas responsabilidade é essencial para um bom planejamento*” (S2- menos de 20 anos/não atua). “*Ter responsabilidade no que faz e vai fazer*” (S13- 25 a 30 anos/não atua). Os sentidos estão incorporados em nossas falas, de uma maneira anônima, elementos que são preservados e colocados como material comum do dia-a-dia, cujas origens são obscuras ou esquecidas (MOSCOVICI, 2003).

A responsabilidade como essencial, “*e que nem todo mundo tem*”, dá indícios de que mesmo sendo uma responsabilidade atribuída ao professor, planejar ou não planejar vai depender da sua escolha. Fica evidenciado que a norma existe, mas pode ser burlada por uma decisão pessoal, independente dos resultados que essa decisão possa trazer. “Planejamos porque outros nos pedem/obrigam, mas não porque acreditamos naquilo” (VASCONCELLOS, 1999, p. 38).

Ter responsabilidade *no que faz e vai fazer*, acentua a responsabilidade individual e remete a pensar que só o professor é responsável pelo planejamento, sendo que este faz parte de um sistema macro que funciona como uma engrenagem e que faz os sistemas micro funcionarem.

O planejamento sendo parte dessa engrenagem é caracterizado por um sistema dialógico, compartilhado, um exercício democrático. “O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático e centralizado que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais” (PADILHA, 2001, p. 25).

Na categoria **Pedagógico** - O Fazer em si, considera-se que a prática docente é uma prática sócio-histórica que se organiza e se desenvolve através de saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser teoricamente

fundamentada e transformada. Essa transformação se dá a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que organizam tais práticas e das condições do contexto.

O pedagógico é outro aspecto objetivado pelos sujeitos desta pesquisa e é aqui compreendido como um conjunto de ideias dos educadores, sinalizando as ações práticas que realizam em sala de aula “Tratando-se, pois de uma construção formal do conhecimento, a objetivação orienta as percepções e os julgamentos do indivíduo em uma realidade socialmente construída” (ALMEIDA, 1999, p. 258).

Visto como um conhecimento prático, a atividade pedagógica não existe num espaço de abstração. Adquire concretude, no coletivo esclarecido de um grupo (FRANCO, 2005). No fazer pedagógico, mediante o uso de diversas formas de comunicação são expressas representações sociais.

Pode-se atribuir uma virtude preditiva às representações sociais, “uma vez que, segundo o que o indivíduo diz, podemos não apenas conhecer suas concepções sobre variadas questões, como também podemos deduzir sua orientação para a ação. Sendo, portanto, um indicador que se reflete na prática cotidiana” (FRANCO, 2004).

O fazer pedagógico se organiza em função do conjunto de ideias, crenças, conhecimentos presentes no grupo e a partir da estrutura social que, em grande parte, determina o que e como os membros de um grupo pensam. O pensar sobre a prática, organizar as ideias, decidir quais as ações que serão realizadas, enfim planejar a ação está relacionado às representações sociais.

O conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo, que representa a situação social e cultural do indivíduo em seu grupo. Enquanto formas de conhecimento prático, as representações sociais orientam as ações no cotidiano, a partir de duas forças monumentais. “De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas” (SPINK, 1995, p. 121).

No exercício da prática educativa, convivem dimensões envolvendo as diferentes linguagens, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer (FRANCO, 2005).

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. (FRANCO, 2005, p. 11).

No conjunto destas dimensões que aparecem no momento da construção de um planejamento, o conhecimento da área de atuação é um deles. *Eu acho que para montar um planejamento precisamos de **conhecimento** para escolhermos o tema, as atividades, e **conhecimento** para elaborar* (S14- 20 a 25 anos/ atua). *Para fazer o planejamento é necessário preparar bem, com um objetivo específico, usando bastante **conhecimento*** (S16- 20 a 25 anos/ atua) (Grifos nossos).

A defesa de que é preciso *ter conhecimento* e usar *bastante conhecimento* para elaborar um planejamento, se faz a partir da ideia de que um bom planejamento é aquele feito por um professor que é capaz de ensinar bem a sua disciplina, ou o conteúdo que irá trabalhar. O reforço do conhecimento como instrumental de maior peso no planejamento inibe a construção de que o professor “é membro de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina” (AZANHA, 1998, p. 22).

Ao reconhecer que além de *dominar bem* a disciplina e *ter bastante conhecimento*, (S16 e S14), as estudantes não evidenciam situações educativas que podem levar o professor a agir desta ou daquela forma. Isso não quer dizer que submeter-se às exigências das circunstâncias significa estar alheio a tais exigências. O professor pode estar avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis e compreendendo o jogo de poder que está por trás das práticas pedagógicas (FRANCO, 2005).

Franco (2005) discute a essência da prática pedagógica, a ação-crítico-reflexiva, que foi esvaziada de sentidos com a emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo com o modo correto de fazer as coisas na busca da competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora.

É necessário “*conhecimento para elaborar*” o planejamento (S14- 20 a 25 anos/atua). As técnicas são evidenciadas nestes dizeres e distanciam a imagem do professor com responsabilidade social. As escolhas remetem a pensar que toda prática tem uma intencionalidade, carregada de concepções que precisam estar claras para uma prática consciente e ética.

As escolhas no ato de planejar, pautadas na diversidade de conteúdos que circulam na sociedade, podem ter sua origem tanto em produções culturais mais remotas, constituintes do imaginário social, quanto em produções locais e atuais. O contexto pode ser definido não apenas pelo espaço social em que a ação se desenrola como também a partir de uma perspectiva temporal.

Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos da sociedade, o imaginário social (SPINK, 1995).

A perspectiva temporal remete a pensar na história pessoal e social do indivíduo no seu grupo de pertença, ou seja, o contexto de produção das representações sociais. “Quanto mais nos ativermos ao aqui-e-agora da interação, mais nos defrontaremos com a diversidade e a criação” (SPINK, 1995, p. 122).

O planejamento tem que sempre trazer NOVIDADES para os alunos, pois ficar na “mesmice” já era! Temos que sempre estar inovando aquilo que passamos para nossos alunos (S17 menos de 20 anos/atua). O destaque para novidades e mesmice pode estar relacionado ao que a futura professora vive enquanto aluna e o que está sendo construído enquanto imagem de prática pedagógica. O tempo vivido que almeja práticas pedagógicas, com novidades, para não ficar na mesmice aparece como indicar da necessidade de mudança na prática pedagógica.

Na escola as práticas não mudam por decreto, por imposição legal e só mudam quando são socialmente construídas novas concepções dos processos de aprender e ensinar.

Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva frente ao mundo e acima de tudo, mudar implica no reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. Essa busca só se dá no coletivo, portanto as mudanças só podem ocorrer quando o grupo de docentes passa a se constituir em um coletivo de docentes, com compromisso com a mudança. (FRANCO, 2005, p. 8).

Os tempos vividos são evidenciados pelas professoras que recordam aulas já vividas ou fazem menção a experiências enquanto professoras. Os conteúdos que circulam entre o grupo são evidenciados numa perspectiva temporal mais remota

constituente do imaginário social. “*Eu lembro de um ano que eu comecei a 4ª série aqui. Eu já tinha problema [não entendia a matemática] e ainda hoje eu detesto matemática, não gosto, pois não entendo, eu não consigo calcular de cabeça, no papel até vai [...]*” (Transcrição 14/4/2009-4ª oficina).

A funcionalidade das representações, a socialização e os conteúdos culturais cumulativos - imaginário social apresentam a complexidade e o paradoxo que é conceituar as representações sociais. “Quanto mais englobarmos em nossa análise o tempo longo, e, portanto, os conteúdos do imaginário social, mais nos aproximaremos das permanências que formam os núcleos mais estáveis das representações” (SPINK, 1995, p. 122).

O senso comum não pode ser catalogado em conteúdos buscando estabilidade e homogeneidade, pois ele é heterogêneo e não possui uma lógica por traz dele, mas sim uma série de contradições. Na diversidade do senso comum, há sempre uma determinada ordem social que sustenta. “As representações sociais são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos de *imprinting social*” (SPINK, 1995, p. 122).

As contradições e diversidades remetem a estudar as representações como um processo, como teoria e prática. A relação teoria-prática é apenas uma das relações que interferem na prática. “[...] a prática tem relações com o contexto maior, com estruturas da instituição, com necessidades biológicas, vontades e desejos dos sujeitos, além da relação com a teoria” (VASCONCELLOS, 1999, p. 45). “*Os professores precisam ser muito criativos para assim despertar o interesse dos alunos. Com os problemas da sociedade moderna, violência, drogas, assaltos, mortes, estupros etc, as crianças estão cada vez mais rebeldes e com falta de interesse, por isso precisamos nos utilizar da criatividade para planejar aulas produtivas, mas que sejam divertidas e interessantes*” (S1- menos de 20 anos/não atua).

O contexto da sociedade moderna é levado em consideração e representa uma justificativa para que as aulas sejam mais *divertidas e interessantes*, sem deixar de considerar a produção. Esta produção aparece associada ao conteúdo.

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). (VASCONCELLOS, 1999, p. 43).

O planejamento é uma ferramenta intencional, resultado do conjunto de ideias, representações sociais, que podem resultar em ações transformadoras, que se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social” (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1995, p. 65) *“Todo planejamento que o professor educador se dedica, consegue atingir quase todos os seus objetivos, consegue envolver a sua turma. Quando há dedicação, conseqüentemente há pesquisas, inovações, criatividade, etc. Professores/educadores dedicados estão difíceis de encontrar por aí”* (S6 menos de 20 anos/ não atua).

Na mesma afirmativa há a crença na possibilidade de transformação, *“Quando há dedicação, conseqüentemente há pesquisas, inovações”* e a denúncia contra o professor, *educadores dedicados, estão difíceis de encontrar* (idem).

Pode não parecer evidente que uma noção tão ampla quanto a de representações sociais, que nos remete a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais, tenha a ver com as práticas pedagógicas *in vivo*.

Eu me ponho em reflexão: onde eu peço e aonde eu deveria melhorar? Então eu me avalio, eu faço uma reflexão sobre mim. É fácil eu falar, eu aplicar, por em prática, agora por no papel e escrever, ler? Passar para meus alunos através da teoria é difícil. (Transcrição da 4ª oficina - 14/4/2009).

O planejamento é o pensar sobre a ação e o registro escrito é uma maneira pessoal de organização de cada professor, que tanto serve para lembrança do que foi pensado, como um referencial para repensar o planejamento.

Dissociar a tarefa de registro escrito com a ação prática do planejamento pode ser justificado pela atuação profissional ou não das 22 professoras, conforme registrado no perfil dos dezessete (17) sujeitos que responderam a pesquisa. Oito (8) alunas já atuam na educação, sendo que destas, seis (6) atuam na educação infantil, uma atua no ensino fundamental e uma em cargos de secretaria.

O planejamento visto como uma técnica aparece dissociado de sua função de prática social histórica que tem como produto a própria história. *“Falar pra mim é*

fácil, agora pôr no papel, planejar alguma coisa no papel, ou fazer uma leitura, para mim é me crucificar” (Transcrição 14/4/2009 4ª oficina). Os dizeres trazem as marcas negativas do processo de escrita para este sujeito. O registrar é “deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WASCHAUER, 1993, p. 61). A história vivida com o processo de escrita se apresenta de maneira dolorosa e poderá se perpetuar nas práticas de registro desta futura professora.

Discutir a construção de uma representação buscando compreender de que maneira ela intervêm em nossa atividade cognitiva e até que ponto ela é independente ou determinante, nos remete a aceitarmos que sempre existe certa quantidade, tanto de autonomia, como de condicionamento em cada ambiente, seja natural ou social. As representações podem se apresentar de maneira convencional ou prescritiva.

A primeira, a convencional, dá uma forma definitiva e localiza a representação em determinado tipo, distinto e compartilhado por um grupo de pessoas. A segunda, a prescritiva, se impõe sobre nós como uma força irresistível e essa força é a combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2004).

Convencional ou prescritiva as representações mostram o que nós percebemos e imaginamos e constituem um ambiente real e concreto. “Através de sua autonomia e das pressões que elas exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são *nada mais do que idéias*)” (MOSCOVICI, 2004, p. 40), podem atuar como se fossem realidades inquestionáveis. As idéias se apresentam como realidades inquestionáveis que temos que confrontar, repetindo o fragmento da transcrição acima: “*É fácil eu falar, eu aplicar, por em prática, agora pôr no papel e escrever [...]*” (Transcrição 14/4/2009 4ª oficina). O sentido aparece como uma dificuldade que se materializa na linguagem, trazendo o peso de sua história e ainda relacionando com as práticas vividas na escola.

Cada professor tem a sua habilidade, eu não consigo ver um professor que tenha estas duas habilidades. Um professor às vezes fala melhor, explica melhor, não saberia colocar no papel, outro já sabe colocar no papel (Transcrição da 4ª oficina -14/4/2009).

Não podemos desconsiderar que pode haver um mito em torno do planejamento, “como se planejar levasse necessariamente a acontecer, o fato de ter feito um bom plano ‘garantiria automaticamente’ uma boa prática pedagógica” (VASCONCELLOS, 1999, p. 30). “Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WASCHAUER, 1993, p. 61).

Pensar antes de agir, organizar a ação através do registro e registrar os resultados da ação, sintetizam o conceito de planejamento como uma “ferramenta de trabalho intelectual” (VASCONCELLOS, 1999, p. 46).

O planejamento como uma construção contínua do professor, ajuda a recriar a prática, assegurando e enriquecendo as atividades profissionais. O registro da prática é “O espaço de apropriação do pensamento, reflexão (teoria e estudo da prática) do professor, se dá no diário. Registro da reflexão sobre a prática cotidiana, aplicação e planejamento de sua ação junto a seus educandos [...]” (WASCHAUER, 1993, p. 15).

O registro do planejamento, mesmo sendo entregue para a coordenação da escola no início do ano letivo, ou nos bimestres, pode ser reconstruído diariamente, a partir das práticas pedagógicas que vão sendo vivenciadas, tornando-se mais uma proposta de trabalho, do que um plano seguido fielmente.

Não há processo, técnica ou instrumento de planejamento que faça milagres. O que existem são caminhos, mais ou menos adequados. De qualquer forma, o **fundamento primeiro** de qualquer processo de planejamento está num nível mínimo (considerando que a realidade é sempre contraditória e processual), pessoal e coletivo, de compromisso (desejo, ética, responsabilidade) e competência (capacidade de resolver problemas). (VASCONCELLOS, 1999, p. 37).

O discurso científico sobre pedagogia nos habituou a fornecer explicações exclusivamente técnicas, relativas a procedimentos, fundadas em modelos locais de funcionamento e de mecanismos associados a características intrínsecas aos sujeitos ou ainda a modelos técnicos de aprendizagem (GILLY, 2001).

A prática não depende da ciência, mas sim da prudência. “Entre o racional e o irracional é preciso colocar, para compreender a ação, um domínio intermediário, o do razoável” (FABRE, 2004, p. 104). A questão da prudência organiza o sentido da

direção, da intencionalidade. A dimensão do coletivo das práxis é sempre o caminho para a construção de transformações éticas, desejadas e pressentidas pelo grupo (FRANCO, 2005).

O desejo do grupo considerado como o caminho para as transformações, parte do princípio de que a educação é um processo social e

para ser compreendida é necessário que seja analisada nas intersecções que compõem a estrutura social. Neste sentido, não é possível compreender o planejamento da educação sem considerar os elementos que o definem como um componente do processo social, ou um sistema de significações. (FERNANDES, 2006, p. 2).

Nesta perspectiva que privilegia a participação social no processo de planejamento, há uma posição distinta quanto ao planejamento como instrumento técnico racional. Estas duas maneiras de compreender o planejamento “convivem na mesma realidade e, não raras vezes, no mesmo sujeito. O importante é a tomada de consciência dessas influências e a definição de uma nova intencionalidade para orientar a prática do planejar” (VASCONCELLOS, 1999, p. 31).

A objetivação de planejamento para este grupo está no saber fazer, ancorado na técnica. O planejamento aparece como a grande solução para os problemas de falta de produtividade da educação escolar, sem, no entanto, questionar os fatores sócio-políticos-econômicos. A ênfase na racionalidade e a ordem lógica para tudo, vista apenas sob a ótica de quem ensina e não de quem aprende, aparece presente nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, que reproduzem a escola em que foram formados, trazem o referencial de sua formação para sua atuação como formadores.

O conhecimento vivido anteriormente as ideias passadas, são reais e aparecem nos sistemas de classificação dos objetos, nas explicações que damos ao que nos cerca.

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).

Na categoria **Políticas** - A Norma e as Relações Sociais, apresenta-se a representação não como cópia da realidade, nem como uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo, mas como um

processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente, como no caso do inconsciente *agitado* ou do complexo visível a olho nu” (ARRUDA, 2002, p. 137).

Para compreender os comportamentos é necessário considerar que entre a ilusão e a realidade existe uma infinidade de gradações que devem ser levadas em consideração, pois nós as criamos (MOSCOVICI, 2004).

A objetivação de planejamento como política é compartilhada pelos sujeitos da pesquisa que a evidenciam como o jogo de forças que mantém o processo educacional em funcionamento. “[...] Em todas as experiências brasileiras de planejamento, os planos, bem ou mal, ligavam-se à política de educação expressa ou pressuposta nos textos das Leis de Diretrizes e Bases” (AZANHA, 1993, p. 76).

O planejamento nada mais é do que o controle do sistema educacional, uma forma de manutenção e efetivação das políticas públicas em vigor. Como instrumento de racionalização da ação, ele pode contribuir para a manutenção da situação dominante, ou transformar a ação e superar a alienação.

A divisão do planejamento em níveis colabora com o sistema controlador e a organização escolar que nos “acostumamos a ver como natural e constitui o resultado de uma sedimentação temporal ao longo da qual houve conflitos e lutas em torno da definição que deveria ser adotada” (SILVA, 1992).

A naturalização das normativas perpassa os espaços sociais e na escola, com toda sua complexidade e suas implicações políticas, passa por uma análise daquelas características que a distinguem das outras instituições, encontrando diferentes possibilidades de se apresentar. O planejamento é uma destas possibilidades e através de suas metas e objetivos contribui para a legitimação do sistema.

As políticas de planejamento relacionadas para atingir as metas estabelecidas pelo sistema, se configuram como uma tomada de decisão sobre a ação, voltadas para cumprir o que está estabelecido. O planejamento é uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 41). Para esta aluna o “*Planejamento é realização para fazer com que todas as metas sejam atingidas*” (S9 35 a 40 anos/não atua). O atingir metas mencionado pela aluna

reforça a representação social de planejamento como o responsável por atingir metas e cumprir os objetivos estabelecidos.

Na escola as políticas regulam os iguais. “A política baseia-se no fato da pluralidade dos homens, ela deve, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais” (ARENDDT, 1998, p. 8).

Embora o planejamento exista na escola como um regulador dos conteúdos mínimos ele pode ser ignorado pelo professor. Não há processo de planejamento que faça milagre. O que existem são caminhos, mais ou menos adequados. O fundamento primeiro de qualquer processo de planejamento envolve o pessoal e o coletivo. A política que estabelece os conteúdos mínimos a serem ministrados em qualquer nível de ensino não é garantia de efetivação na atuação prática.

Nas escolas prevalece a cultura organizacional excessivamente técnica/burocrática que se constitui de modo centralizado (na equipe de Direção/Coordenação) na execução e formulação de políticas e ações, que inevitavelmente, reflete-se nos *modus operandis* concretizados no processo de planejamento. As opiniões técnicas e/ou administrativas predominam e as limitações impostas à participação da comunidade intra e extra-escolar terminam por influir no compromisso, interesse e responsabilidade pelo sucesso das políticas, planos e programas didáticos, metodológicos e educacionais. (MAUÁ JÚNIOR, 2007, p. 30).

“Então assim, a gente pode chegar com mil e duas ideias, mas a escola vai querer? Pois vais ter que trabalhar com a realidade do espaço né, não vai também mudar” (Transcrição dia 8/4/2009-3ª Oficina). Os dizeres da aluna são uma denúncia de que a escola não dá espaço para discussão, que não aceita mudança. Como um espaço altamente controlado parece lógico que não haja espaço para discussão, pois as discussões podem gerar mudanças, que nem sempre são bem aceitas.

O planejamento político se apresenta como uma forma de controle no sistema educacional através dos inúmeros planos que circulam no meio escolar, mantendo-o em processo de funcionamento. As políticas estabelecidas na escola geram as normas de comportamento e reproduzem o já instituído.

O movimento de reapropriação da responsabilidade social docente e do compromisso político da profissão produz um processo crescente de conscientização dos professores e dos gestores da prática pedagógica, em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente. Os envolvidos nas atividades educacionais carregam a responsabilidade de buscar

soluções para os problemas (FRANCO, 2005). “Planejamento é a responsabilidade de assumir o compromisso” (S10 25 a 30 anos/atua). Assumir o compromisso de decidir pelo melhor para si e para os outros, de estabelecer políticas e estabelecer a atividade social.

“A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. [...] Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo”. (ARENDDT, 1998, p. 46)

As políticas estabelecidas na escola referem-se a gestão, currículo, avaliação, arrecadação de recursos, formação de professores, normas disciplinares, regras de convivência, entre outros que dão contornos à organização escolar. “A gestão poderia ser situada como um campo específico da administração, uma vez que está relacionada com a condução das políticas a serem implementadas e prevê uma série de práticas, medidas e insumos do âmbito da administração” (FERNANDES, 2006, p. 9).

A subordinação da gestão às diferentes instâncias de educação, federal, estadual, municipal e escolar, é um campo restrito de implementação de políticas, com mecanismos institucionais diversos, dentre eles o planejamento.

O planejamento é o componente do processo social ou um sistema de significações composto, por um lado, de relações entre os sistemas econômicos, políticos e educacionais e, por outro, pela dependência desses sistemas para realizar-se como atividade social (WILLIAMS, 2000). “Planejamento é ser responsável, em todos os atos e ações” (S3-menos de 20 anos, não atua), articulando os processos de descentralização e políticas de coordenação para elaboração de uma programação de ensino. O planejamento pode garantir a participação às diferentes instâncias na gestão política e administrativa da escola, buscando articulá-las.

A responsabilidade (discurso político) é determinada ao indivíduo como medida de sua ação e é determinante para os resultados, predizendo e individualizando o espaço escolar. “Planejamento é educação, pois é a base para formar “cidadãos exemplares” (S8- 20 a 25 anos/ não atua) apresenta-se como uma metáfora recorrente.

Se certas imagens, ou metáforas, vão atrair ou não os membros concretos de um subgrupo específico e, portanto, vão ser integradas em uma representação distribuída dentro do grupo, dependerá de vários aspectos. Há que se considerar a orientação política e cultural preexistente [...]. (WAGNER, 1998, p. 170).

A orientação política e cultural preexistentes no espaço escolar está mais ocupada em comportamentos adaptativos e condicionados, e menos com a formação de cidadãos ativos e críticos. Para aceitar certas metáforas como verdadeiras é necessário compreendê-las a partir das “condições concretas em que sujeitos sociais se encontram” (WAGNER, 1998, p. 171).

As condições concretas que se apresentam é que “a educação está implicada no processo capitalista de produção, através de vínculos de natureza mais indireta como o processo de acumulação e de legitimação [...]” (SILVA, 1992, p. 181).

As instituições escolares modernas estão inteiramente sob controle do Estado. Estabelecer características específicas que tornem a escola um espaço peculiar e praticamente impermeável às tentativas de controle, é um desafio no contexto em que a escola está inserida e pelo que ela representa para a sociedade. O Estado necessita do sistema educacional, porque a própria educação é a instituição legítima, por excelência, na sociedade moderna (SILVA, 1992).

Na escola as ordens, normas, regras, são práticas naturalizadas, que perpassam os espaços administrativos e pedagógicos e regulam o comportamento dos professores e conseqüentemente dos alunos. Nas relações sociais da sala de aula as regras são reproduzidas primando pela organização de todo o espaço.

O controle passa a ser exercido por todos, que vigiam uns aos outros e os próprios alunos entram nessa vigilância para poderem cumprir as normas da escola, do sistema, estabelecendo uma relação de vigiado-vigilante.

Os sistemas organizacionais da escola são especializados em introduzir, paulatina e progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta da sociedade (SACRISTÁN e GÓMES, 1998). As ideias, os valores e as normas são interiorizados e com o passar do tempo passam a fazer parte da conduta, dos pensamentos do grupo, pois “à medida que as diferenças de pensamento vão desaparecendo *as representações se transformam em representações de representações*” (MOSCOVICI, 2004, p. 211).

[...] O processo de socialização da escola, apesar da importância do doutrinamento ideológico e da inculcação de representações particulares e idéias dominantes foi e é, sobretudo nas sociedades com fórmulas políticas de representação democrática, muito mais sutil, sinuoso e subterrâneo. (SACRISTÁN e GOMÉS, 1998, p. 17).

A escola é representada pelo grupo como um espaço que *não permite mudanças, que subtrai idéias* (Transcrição dia 8/4/2009-3ª oficina). Esta afirmativa retoma a experiência e o vivido enquanto prática, no sentido de movimento que constrói e que expressa significações, não se dá na abstração ou no isolamento, mas na relação (MADEIRA, 1991).

As circunstâncias que se apresentam na escola fazem com que as inovações, o desejo de mudar dê lugar ao conformismo. Estamos de tal modo tão mergulhados nesse processo, que naturalizamos estas práticas e somos praticamente incapazes de enxergá-las como apenas uma possibilidade, entre tantas outras, de construir espaços educativos.

O planejamento se apresenta como uma consequência do poder político, com a possibilidade de reproduzir ou de transformar. “[...] As instituições educacionais são movidas tanto por ações **técnicas** como **políticas**, e que existe um jogo de forças presente neste âmbito.” (ANDRADE, 2005, p. 29). (Grifos nossos)

Como meio de reprodução o planejamento que está atrelado a um sistema educacional hierárquico, organiza a escola na lógica da reprodução, intensificando o trabalho que a cada ano vai se tornando mais burocrático e controlador, potencializando ao máximo o rendimento, a produção.

Os sistemas de controle de frequência, de notas, de conteúdos, de objetivos, enfim o sistema organizacional da escola é o mantenedor da centralização das decisões, em que os planos de ação partem de cima para baixo, não cabendo aos comandados discuti-los e sim executá-los.

A objetivação, a cristalização da representação de planejamento, está ancorada, neste grupo, em vários elementos destacados como: **organizacionais**, que é a forma prevista, **administrativas**, zelam pela responsabilidade em fazer, **pedagógica**, relacionada ao fazer em si, **política** que explicita a norma e as relações sociais. Estes elementos polarizam o planejamento numa perspectiva de racionalização. *“Planejar é um processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais: racionalizar é um processo discursivo que se desenvolve a*

partir de proposições ou colocações evidentes e bem definidas, através das quais se pretende chegar a novas situações. (MENEGOLLA, 1997, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir é possível afirmar que o planejamento tem uma forte base na representação, tanto no que diz respeito à elaboração, quanto à realização, considerando que o pensar não é anterior à ação, mas se forma no bojo da própria ação.

O ato de planejar segue uma lógica, uma organização, que traz uma diversidade de idéias que emergem na sociedade. A lógica não só é organizada como é o princípio organizador da racionalidade.

A construção do sentido se processa no nível do pensamento e da linguagem, na diversidade de significações do contexto. Nos dizeres dos sujeitos a representação é coerente e reafirma o modo como o objeto em estudo, o planejamento, se construiu no grupo.

Os elementos normativos da representação, decorrentes das idéias, do sistema de valores e crenças das futuras professoras são acionados de forma diferenciada, conforme o planejamento se apresenta e o tipo de relação que o grupo mantém com ele. O conteúdo dos saberes identificados na pesquisa explica os mecanismos como as representações se formam.

O conceito de planejamento no processo de escolarização do grupo pesquisado está alicerçado em teorias contrárias aos movimentos dialéticos e pode ter se construído a partir da racionalização da ação. As futuras professoras compreendem a escola como um local organizado onde prevalece a técnica e são mantidas as regras e normas que garantem a cultura organizacional da escola.

Essa cultura organizacional, herdada da organização administrativa (modelo industrial), oriunda dos princípios da sociedade capitalista, pode ser caracterizada pela distancia entre a teoria e prática, planejamento e execução. Está mais preocupada no controle do processo, considerando que quem coordena não é quem executa.

REFERÊNCIAS

ABRIC , Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, Antônio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. Ed.rev. Goiânia: AB, 2000.xvii,307 p, Il.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; COSTA, Wilse Arena da. Teoria das Representações Sociais: Uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v.8, n.13, p.250-280, jan./jun.1999.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política (RN, 1995-2202)**. São Paulo: Annablume, 2005. 200p.

ARENDT, Hannah; LUDZ, Ursula. **O que é política?** Tradução de Was ist politik? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. vi, 238p.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.117, novembro/2002.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio. 1993.

_____. Proposta pedagógica e autonomia na escola. **Cadernos de História e Filosofia da educação**, 1998. Disponível em: www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/coord-pedagogic>. Acesso em: 16 agosto 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed.. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314p. (Biblioteca de ciências da educação).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994. Viii, 440, il.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Fabiana. **Planejamento Educacional**: conceitos, definições e mudanças. In: Reunião Anual da ANPed., 29, 2006. Caxambu: ANPed, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/publicacoes/.../edi5_artigofernanda_vanessa.pdf-Similares>. Acesso em: 23 junho 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. Anais da XXVIII, 2005 Anped GT 04-UNISANTOS. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/28>. Acesso em: julho de 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 136p, il. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação).

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111p, il. (AEC no Brasil, 6).

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. 95p. (Coleção educação contemporânea).

GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 321p, il.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 72, p. 145-161, mai./ago.1991.

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo. **Planejamento escolar**: um estudo a partir das produções acadêmicas (1961-2005). Marília, SP: UNESP, 2007.

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, il.

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: Boitempo, 2002. 1102p. (Mundo do trabalho).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Tradução de: Social representations: explorations in social psychology. Petrópolis: Vozes, 2004. 404 p. (Psicologia social).

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. 157p. (Guia escola cidadã, v.7).

PORTNER, Cristiano Goergen. **Esse outros que perturbam o planejamento educacional**. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0522t.PDF>>. Acesso em: 9 de agosto de 2009.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 141p. (Filosofia, 36).

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

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPINK, Mary Jane. **Desvelando as teorias implícitas**: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em sala de Aula. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico elementos metodológicos para elaboração e realização**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

WAGNER, Wolfgang. Descrições, explicações e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 321p, il.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. 584p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.