

Nilton Carvalho dos Santos Junior

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

**O planejamento no ensino da Educação Física escolar:
Desafios e limitações**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2018

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Nilton Carvalho dos Santos Junior

Mestrado em Docência e Gestão da Educação

**O planejamento no ensino da Educação Física escolar:
Desafios e limitações**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PORTO, 2018

III

Nilton Carvalho dos Santos Junior

**O planejamento no ensino da Educação Física escolar:
Desafios e limitações**

Assinatura: _____

Trabalho de Projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa pelo Mestrando Nilton Carvalho dos Santos Júnior, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, realizado sob a orientação do Prof. Doutor Pedro Cunha.

PORTO, 2018

IV

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral dissertar sobre a importância do planejamento de aulas na prática pedagógica da disciplina de Educação Física. A escolha desse tema se justifica pela pouca discussão sobre o assunto e a sua contemporaneidade, procurando contribuir para o desenvolvimento dessa área e, em especial, aos docentes. O método utilizado na pesquisa é de natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica.

Foi possível concluir que a Educação Física, no Brasil, busca sua consolidação e identidade como disciplina escolar e, por essa razão, o planejamento de aulas é fundamental para possibilitar a previsão de conteúdos e atividades para uma ou diversas aulas. Esse planejamento será a sequência de tudo o que o professor pretende desenvolver em cada aula, o que lhe possibilita sistematizar os conteúdos, diversificando-os e tornando-os adequados a cada turma, além da possibilidade de fazer mudanças que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, foi possível compreender que existem benefícios associados ao uso dos planos de aulas pelos professores de Educação Física, embora seja possível concluir que esses educadores dividem-se entre os que apoiam e buscam fazer o planejamento de aulas e aqueles que acreditam que é um documento desnecessário e dispensável e, portanto, não o elaboram. Além disso, há limitações que dificultam a prática pedagógica, como: formação acadêmica carente, falta de formação continuada, pouca ou nenhuma estrutura física escolar e a inexistência de materiais e recursos.

Palavras-chave: Educação Física; Plano de ensino; Plano de aulas; Educação.

ABSTRACT

The present work has as general objective to discuss about the importance of class planning in the pedagogical practice of the discipline of Physical Education. The justification for choosing this theme considers that there are just a few studies and discussions in this area and its contemporaneity, in addition to the expectation of contributing to this academic field.

The research method follows a qualitative study, with bibliographic research. It was possible to conclude that Physical Education, in Brazil, seeks its consolidation and identity as a school discipline and, for this reason, the planning of classes is fundamental to enable the prediction of contents and activities for one or several classes. This planning will be the sequence of everything that the teacher intends to develop in each class, which allows him to systematize the contents, diversifying them and making them according to the profile of each class, in addition to the possibility of making changes that can enrich the process of teaching and learning. This way, it was possible to understand that there are benefits associated to the use of the lesson plan by Physical Education teachers, even though it is possible to conclude that these educators are divided between those who support and and look for making the lesson planning and those who believe that is an unnecessary and indispensable document and, therefore, do not elaborate them. Besides that, there are limitations that interfere the teaching practice, as: deprived academic formation, absence of continued formation, inappropriate physical structure and the inexistence of materials and resources

Keywords: Physical Education; Teaching plan; Lesson plan; Education.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Vera Sonia e Nilton
Carvalho. Em especial a minha esposa
Karini da Silva Pinto.

AGRADECIMENTOS

Ao nosso bom Deus pela presença constante e proteção divina.

A minha família, em especial meus pais Vera Sonia e Nilton Carvalho que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e motivando.

A minha irmã Mirian Souza, meu grande referencial.

Aos meus amigos que sempre me proporcionaram momentos divertidos e de grande aprendizado.

A minha esposa Karini da Silva Pinto que além de uma super companheira é meu porto seguro, reflexo de organização, compromisso e planejamento em nossa vida.

Ao Prof. Doutor Pedro Cunha pela dedicação no processo de orientação.

E a todos que de forma direta e indireta colaboraram nessa conquista.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
DEDICATÓRIA.....	VII
AGRADECIMENTOS.....	VIII
ÍNDICE.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	X
I Introdução.....	1
1. Objetivos.....	2
2. Metodologia.....	2
II. Educação Física escolar.....	5
III. O planejamento da educação.....	23
1. Planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino.....	24
2. O planejamento na unidade escolar.....	31
i. Planejamento educacional.....	35
ii.Planejamento curricular.....	36
iii. Planejamento de ensino.....	36
iv. Planejamento de curso.....	41
v. Planejamento de unidade.....	42
vi. Planejamento de aula.....	43
vii. O plano nacional de educação.....	44
viii. Plano de desenvolvimento da educação.....	53
IV. O planejamento de aulas em Educação Física.....	56
1. As influências do planejamento de aulas na prática pedagógica.....	79
V. Considerações Finais.....	94
VI. Referências Bibliográficas.....	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Diretrizes, consensos e metas do PNE 2014-2024.....	52
Quadro 2. Exemplo sugestivo de plano de aula para a Educação Física....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Unidades escolares sem infraestrutura para a prática pedagógica.	91
Figura 2. Falta de infraestrutura na educação básica.....	92

ABREVIATURAS E SIGLAS

CONED – Congresso Nacional de Educação

Ideb – Índice de desenvolvimento da educação básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação

PAV – Programa Acelerar para vencer

PCB – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

SASE – Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino

SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem

SNE – Sistema Nacional de Educação

I INTRODUÇÃO

Desde o ensino infantil até a educação superior, professores, encontram dificuldades e dúvidas em relação ao planejamento de suas aulas. Questões que envolvem a seleção de conteúdos e metodologias que podem ser utilizadas, as formas de avaliação dos alunos diante da diversidade de estratégias e, principalmente em relação aos múltiplos caminhos que podem ser tomados para desenvolver um conteúdo fluído nas aulas (Bauman, 2003).

Ao longo de muito tempo as ações dos professores foram organizadas a partir de planos de ensino cujo elemento central era um pensamento pedagógico sobre o ato do ensino, logo, a ação do professor era o foco do plano. Na contemporaneidade, por sua vez, as propostas evocam a importância de conceber um processo de parceria em sala de aula, tomando o aluno como colaborador do processo de ensino e aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2009).

Esse processo contemporâneo desloca o foco do docente e do ensino, impondo-o sobre a aprendizagem e fazendo do aluno o protagonista da educação, conforme defendem as teorias construtivistas e sociointeracionistas. Nesse contexto, o planejamento se atribui de grande importância, podendo constituir-se como um objeto de teorização e desenvolvendo-se a partir da ação do professor. Prática pedagógica que envolve a tomada de decisão sobre objetivos que devem ser alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance de objetivos, estratégias e recursos que serão adotados a fim de facilitar a aprendizagem (Gil, 2012).

O plano de ensino ou programa disciplinar, por seu turno, deve apresentar informações que possibilitem identificar a disciplina, bem como a ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografias básica e complementar das disciplinas. Existe um modelo padrão a ser seguido, devendo apresentar uma sequência coerente e elementos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Nesse bojo, o plano de ensino servirá de norteador para o trabalho do professor, facilitando o desenvolvimento da disciplina e a participação dos alunos. Para além, quando elabora-se o plano de ensino o professor deve ponderar sobre o que deseja que seu aluno aprenda. Por essa razão, a base do plano de ensino deve ser o perfil dos alunos que compõem cada turma, bem como as concepções do projeto pedagógico da escola.

Sendo assim, ao tratar da disciplina de educação física, é possível partir da premissa de que o plano de aulas se apresenta como uma importante forma de planejar as aulas, buscando uma previsão mais global para as atividades de determinada disciplina durante o período do curso, podendo ainda empreender modificações durante o período letivo a fim de adequar o conteúdo curricular às demandas da escola e dos alunos.

Diante do exposto fica uma inquietação: Qual é a importância do planejamento de aulas para a prática pedagógica na educação física escolar?

1. Objetivos

Como objetivo geral tem-se a importância do planejamento de aulas para a prática pedagógica na disciplina de Educação Física.

Para dissertar sobre a importância do planejamento na Educação Física faz-se necessário expor os objetivos específicos:

- Conceituar a educação física escolar e sua evolução;
- Abordar sobre o planejamento de ensino de forma geral; e,
- Debater sobre a importância do planejamento de aulas para a prática pedagógica na disciplina de educação física.

2. Metodologia

Lakatos e Marconi (2015) explicam que: Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. Sendo assim, é

possível compreender que a pesquisa científica demanda de planejamento e sistematização. O que ocorre pois não é apenas um processo investigativo ou um mero modelo de inquirição, mas a pesquisa científica objetiva levar a um entendimento mais profundo sobre determinada temática e, se for possível, solucionar uma questão.

Para Lakatos e Marconi (2015) a pesquisa demanda de planejamento, organização e detalhamento, abordando etapas pretendidas a fim de cumprir a esses propósitos. O que deve ocorrer com a observação, ao longo do desenvolvimento, de itens como: selecionar o tema, definir o problema, o processo a ser adotado para coletar dados e ainda como serão empreendidas as análises e os tratamentos de dados, bem como a apresentação dos resultados.

De acordo com Fioreze (2002) o método é requerido em todo e qualquer tipo de pesquisa, pois a escolha do método será intimamente atrelada à validação dos resultados, de modo que: O método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimento que permitam alcançar um determinado objetivo. Portanto, o método de pesquisa será ao pesquisador um instrumento tão útil quanto um mapa é ao viajante. De forma que, por essa razão, a metodologia de pesquisa se atribui de natureza *sine qua non*¹ em pesquisas, especialmente as científicas.

Araújo (2010) complementa dizendo que isso acontece pois: A ciência é [...] metódica. Pretende fornecer um modelo de realidade na forma de um conjunto de enunciados, que permitem obter explicações acerca de fenômenos e o que são, [...] suscetíveis de algum tipo de confirmação ou refutação[...]. Ao passo que Santos e Candeloro (2006) apontam que existem dois principais tipos de pesquisa, qualitativa e quantitativa, elucidando-as como:

A pesquisa de natureza qualitativa é aquela que permite que o acadêmico levante dados subjetivos, [...], ou seja, informações pertinentes ao universo a ser investigado, que leve em conta a ideia de processo, de visão sistêmica, de significações e de contexto cultural. [...] A pesquisa quantitativa é a que tem o objetivo de mensurar algumas

¹ *Sine qua non* é um termo latino derivado do campo do direito e que significa “sem a qual não”, uma expressão comumente utilizada no vocabulário acadêmico-científico para designar uma ação ou condição indispensável, imprescindível e essencial.

variáveis, transformando os dados alcançados em ilustrações como tabelas, quadros, gráficos ou figuras (Santos; Candeloro, 2006).

Conforme Neves (1996, p. 1) a pesquisa de natureza qualitativa pode ser descrita também como: “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]”.

Torna-se possível compreender que a pesquisa qualitativa não tem como finalidade a apresentação de dados numéricos, estatísticos e manipuláveis, tampouco utiliza fórmulas matemáticas, cria representações gráficas ou tabelas com dados compilados. Oliveira (2002) menciona que algumas problemáticas científicas e hipóteses, somente podem ser investigadas por meio da pesquisa qualitativa, sobretudo em temáticas que possuem uma carga maior de subjetividade de abordagem e resultados.

Outras problemáticas e hipóteses, por sua vez, somente podem ser solucionadas por meio da pesquisa quantitativa, já que requerem informações estatísticas e dados manipuláveis. O autor explica que para o tratamento qualitativo de uma problemática, objetiva-se esclarecer a relação de causa e efeito de determinado fenômeno a fim de que, conseqüentemente, se torne possível adequá-lo em busca da verdade e da razão. De forma que, para a pesquisa empreendida nesse estudo, é pertinente fazer uso da pesquisa qualitativa, uma vez que, o fenômeno estudado trata-se do planejamento no ensino da Educação Física escolar, compreendendo que tal fenômeno tem desafios e limitações e que necessita mais estudos nessa área.

Para essa pesquisa, optou-se ainda pelo objetivo exploratório que, como explica Gil (2017), explicita uma questão/problema de pesquisa e/ou uma hipótese, possibilitando a familiarização com a temática proposta. Uma das principais ferramentas da pesquisa exploratória é o levantamento bibliográfico e, por isso, esse procedimento também foi o eleito para a presente pesquisa. Conforme o autor, a pesquisa bibliográfica utiliza conteúdos já publicados relacionados ao tema, como livros, publicações acadêmico-científicas, materiais audiovisuais, etc.

II EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Prado (2015) explica que, diferente do que se pensa, a Educação Física escolar não deve ser totalmente dissociada do esporte, pois um de seus objetivos é o de promover a socialização e integração entre os alunos e o esporte, de forma que a disciplina no currículo escolar pode proporcionar essa relação. A autora comenta que muitas vezes é transferida ao aluno uma carga elevada em relação ao alcance de resultados, impactando aspectos psicológicos de forma negativa.

A inserção da Educação Física como disciplina escolar não aconteceu por acaso, parte de referências históricas associadas a ideias voltadas ao higienismo e ao militarismo. Para Castelani (2015) a prática esportiva no Brasil pode ser considerada datada de 1810, quando foi criada a Academia Real Militar. Nessa época, a prática esportiva era permitida somente aos homens, sendo que a inserção de mulheres nessas práticas, ocorreu apenas em 1874.

Darido e Souza Jr. (2015) comentam que, antes da Educação Física se tornar uma prática reconhecida como ocorre na contemporaneidade, as práticas esportivas atravessaram algumas fases importantes para sua evolução e representação na escola contemporânea.

Ghiraldelli Jr. (1991) menciona a primeira fase da educação física, a fase higienista (eugenia), explicando que: [...] a Educação Física higienista é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma 'sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo.

Segundo Gallardo (1998), ao final do século XIX, a educação física escolar foi iniciada no Brasil, momento em que o país passava por uma transição de sociedade escravista para uma formação social capitalista, seguindo a maioria das tendências que eram originárias da Europa. A principal preocupação da educação física nesse período era a formação de um novo homem, capaz de sustentar uma nova política econômica e social emergente.

Castelani (2015) aponta que nessa fase a educação física seguia a premissa de educar o físico e a saúde corporal, compreendendo-se que o físico era o único elemento tratado pela educação física, objetivando melhorar a saúde. Essa característica não foi somente atribuída pelo pensamento militar, mas foi, especialmente, advinda da classe médica:

[...] mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social [...] auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira (Casteliani, 2015, p. 39).

Soares (1996) explica que a classe médica tinha a intenção de curar o homem de todos os males humanos, dentre os quais, acreditavam que havia formas de curar: preguiça, imoralidade, entre outras questões não físicas por meio de práticas que os afastassem de tudo o que pudesse causar prejuízos à sua saúde e moral.

Dessa forma, implementavam programas disciplinares e de exercícios corporais nas escolas, visando o desenvolvimento e fortalecimento físico e moral dos sujeitos. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991) Assim, a perspectiva da educação física higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema de saúde pública pela educação.

Ainda conforme o autor já citado, havia a separação de meninos e meninas nas aulas, já que cada gênero tinha objetivos específicos a alcançar. Enquanto os homens deveriam se tornar produtivos, fortes e, possivelmente militares, no futuro, às mulheres eram designadas atividades direcionadas a torna-las mais femininas e prontas para serem boas mães e donas de casa.

Em 1989 com a proclamação da república brasileira, houve mudanças ideológicas no campo social e educacional do país. O processo educacional estava sob a ótica e ideias dos republicanos liberais, portanto asseguravam um modelo educacional baseado no comportamento, visando disciplinar os sentidos, os gestos, a pureza e a limpeza.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

O projeto republicano era dito civilizatório, levando em conta a urbanidade e a assepsia do corpo, ou seja, mudanças de hábitos higiênicos como fortalecimento de qualidade de vida. Logo, a escola seria o local adequado para a introdução de ideias higienistas, por consequência a Educação Física ganhou espaço.

Gallardo (1998) entende que os higienistas contribuíram, em grande parte, para a cultura de exclusão e marginalização que se formou e perdurou durante muito tempo na Educação Física. Pois nessa fase predominava a etnia branca e o gênero masculino, além de ser totalmente inviável que pessoas com deficiência pudessem participar dessas atividades. Também passaram a ser excluídas pessoas que, devido a razões étnicas ou socioeconômicas, não se encaixavam nos padrões da época.

Ainda que os métodos higienistas tornassem mais sólida a proeminência social da classe burguesa branca, que não era muito habituada com a ideia de ter atividade física, que era a ginástica nas escolas de seus filhos. Portanto, “para a classe dominante, o exercício físico era lazer, preenchimento do ócio e do tempo livre e não deveria ser levado à mesma condição das atividades intelectuais que elas valorizavam” (Gallardo 1998, p. 16).

Ghiraldelli Jr. (1991) explica que uma informação importante para entender a próxima fase da educação física, a fase militarista, é que:

Não se deve confundir a Educação Física militarista com a Educação Física militar. Apesar de, no caso concreto, ambas estabelecerem ligações, a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereótipos, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna.

Castelani (2015) explica que a educação física escolar nessa fase passou a ser impactada por novas influências advindas da área militar, especialmente após a ocorrência da primeira guerra mundial. Dessa forma, sobre esse período que marcou a fase militarista da educação física, explica:

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

A partir dos anos 30, aconteceu uma importante etapa que definiu os rumos do capitalismo industrial no país, no lançamento das bases de um novo modelo; pressupostos necessários à que esse modelo viesse a se desenvolver plenamente na década de 50. Marcado por um intenso processo de modernização e por reformas políticas bastante significativas, operou-se no país, naqueles anos, a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade de base urbano-industrial [...] na qual o setor industrial passaria a ser o elemento dinâmico da economia (Castelani, 2015, p. 81).

De acordo com Castelani (2015) essa sociedade passou a exigir trabalhadores competentes, habilidosos e saudáveis, capazes de suportar longas jornadas de trabalho, pois a sociedade ainda mantinha uma cultura escravista arraigada. Além disso, existia uma preocupação em preparar para combate, formando contingentes de corpos ágeis e fortes, em condições para suportar grandes desgastes.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1991), por meio de decreto promulgado na década de 1920, determinou o método denominado de método do exército francês, como o oficial da educação física no Brasil. O autor explica que: “Em 1931, quando do início da vigência de legislação que colocou a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o método francês foi estendido à rede escolar” (p. 25).

Gallardo (1998) comenta que, em 1933, a escola de educação física do exército foi fundada a fim de servir como base para todos os caminhos e decisões sobre a educação física nacional. O autor comenta que a primeira escola de formação de instrutores de educação física, fundada em 1907, sendo conhecida como escola de educação física da força policial do estado de São Paulo. Em 1922 contrataram-se militares no centro militar de educação física do Rio de Janeiro para ministrar as aulas de ginástica das escolas.

O objetivo era formar futuros militares, dando continuidade aos princípios militaristas e higienistas. Foi possível notar que a educação física passou a assumir rumos ainda mais militares, com propostas de adestramento físico, como forma mais eficaz de preparação do aluno para cumprir o dever de defender seu país dos perigos internos e externos. Na constituição nacional de 1937, foi descrita a finalidade de promoção da disciplina, moral e condicionamento

físico, objetivando o preparo dos cidadãos para cumprir seus deveres com a economia e defesa nacional. Como explícito nos arts. 131 e 132 do documento:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937).

Nessa época, a prática da educação física foi considerada um significativo auxílio para fortalecer o Brasil como nação, ao passo que o método visava aprimorar a sociedade. O desporto era um ato de moralização do corpo, de forma que o exercício físico tinha o potencial de refletir nas atividades profissionais do homem. A prática da educação física era também considerada como uma forma de defender a nação do então inimigo, o comunismo, além de ser uma forma de alavancagem do processo de industrialização.

Em 1938 houve a proibição, no ensino secundário, da matrícula de alunos com limitações físicas que os impedissem de frequentar as aulas de educação física. Nesse contexto, algumas ideias bastante radicais emergiram, como a sugestão da esterilização da prole de pessoas nessas condições, a fim de evitar que as enfermidades fossem transmitidas entre as gerações.

A proibição de alunos com limitação física foi adotada da juventude hitlerista alemã e *avanguardisti* italiana. E em 1942, devido à guerra mundial, passaram a ocorrer diversas questões envolvendo as filosofias da educação física e, nesse mesmo período a prática de esportes passou a se direcionar para o desenvolvimento econômico, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse ambiente, o patrão da indústria não somente era chefe, mas atuava também como educador, disciplinador dos trabalhadores. De modo que o esporte era considerado não somente um objeto de consolidação da empresa no ambiente econômico, mas também desenvolvia a saúde dos trabalhadores e, conseqüentemente, ditava sua capacidade de produção. A Educação Física com viés militarista destacava a formação do homem obediente e adestrado.

Ao mesmo passo em que entende como estranho e até mesmo assustador avaliar essa parte da história da educação, já que é possível notar que, em nenhum momento, existiu, nessas premissas da educação física, a natureza pedagógica desse ensino. Nesses momentos, somente contavam os objetivos de tornar os alunos em futuros homens que servissem a pátria. Essa tendência se encontra ainda presente em algumas escolas em relação à educação física, já que as influências militaristas criaram raízes duradouras e fortes na disciplina.

Ghiraldelli Jr. (1991) sintetiza que é ainda possível encontrar vestígios dos princípios que nortearam a prática da ginástica desportiva fascista em qualquer aula de educação física do Brasil. Pois nesse período surgem as abordagens de ginástica pelo método francês, a calistenia, o método natural austríaco, a fim de substituir o método alemão que foi inserido em 1860.

No fim do Estado Novo a Educação Física entra em sua fase pedagogicista, com a pré-elaboração de uma constituição que gerou debates em diversos meios educacionais, mas que na prática houve somente uma regulamentação acerca do funcionamento e manutenção do que já estava estabelecido na educação, sem novidades, mas, retirando-a do caráter militar, a educação física passou a entrar como prática educativa.

Nessa perspectiva, ao tratar da formação acadêmica em Educação Física, o período e os métodos de formação passaram a ser muito diferentes de outros cursos universitários, pois o estudo da Educação Física somente era requisitado como formação secundária, com período de duração de dois anos, diferentes de outros cursos superiores que também foram criados nesse período – como pedagogia, filosofia e letras – que possuíram um período de formação de quatro anos.

De forma que, em 1945 o curso acadêmico de educação física foi ampliado de dois para três anos de duração e, posteriormente, em 1950, para ingressar nesse curso, passou-se a exigir a prestação do vestibular e do certificado de conclusão de curso clássico ou científico – do nível secundário – para o exercício da profissão. A tendência pedagogicista apresenta um foco diferenciado, questionando a sociedade a fim de encarar a educação física não apenas como prática promotora da saúde, disciplinadora e adestradora da juventude, mas sim, como uma prática educativa capaz de promover através da ginástica, da dança e o desporto, a preparação dos alunos para o convívio democrático e respeito ao próximo.

Nesse momento a Educação Física passa a ser vista como algo útil e bom socialmente, que deve ser respeitado além das lutas políticas e interesses diversos dos grupos ou classes sociais. Portanto, entre 1945 e 1964, ocorreu um aumento significativo nos estudos sobre a Educação Física comparada, de modo que tanto publicações brasileiras, quanto internacionais, passaram a publicar artigos em que eram explícitos os benefícios de organização dos esportes e da educação física no âmbito da educação em países desenvolvidos.

Ghiraldelli Jr. (1991) explica que a finalidade da educação física na fase pedagogicista era de desenvolver habilidades fundamentais à vida, formando caráter e um membro adequado para a sociedade e família, um cidadão, com o aproveitamento saudável das horas vagas e a preparação para o trabalho. Essa nova perspectiva sobre a educação física passou a modificar, gradativamente, a prática e postura dos professores.

Para além das finalidades e tarefas assumidas pelo professor de educação física, seu principal objetivo era de formar cidadãos. O crescimento da rede de ensino público é intrinsecamente atrelado à evolução da educação física na fase pedagogicista entre 1950 e 1960. Pois devido ao desenvolvimento industrial e do advento da urbanização no país, ocorreu uma visualização, por parte de elites dominantes, de uma pressão popular acerca de novas oportunidades de ascensão social.

De forma que as classes populares passaram a reivindicar para si o direito à educação pública. Na década de 1950 a Educação Física recebeu um dos principais impulsos vitais, com base na ideologia nacionalista-desenvolvimentista que era a bandeira do governo de Juscelino Kubistchek. Premissa que pregava o desenvolvimento limitado à industrialização e ao intenso aumento produtivo.

[...] buscava o amortecimento e o mascaramento da luta de classes, obviamente não poderia inspirar um projeto educacional voltado para o homem concreto, ou seja, para o homem inserido no contexto real de uma sociedade enodoada pelos conflitos classistas. A Educação Pedagogicista, envolvida por esse pensamento, vai dirigir seu discurso para a entidade humana abstrata, deslocando a Educação Física para a tarefa de “promover o homem” como ser genérico e incapaz de sustentar divergências com seus semelhantes (Ghiraldelli Jr., 1991, p. 41).

Todos esses quesitos influenciavam nas escolas por meio do esporte, cujos objetivos eram arraigados nessa ideologia, cumprida por meio das aulas de educação física. Segundo Gallardo (1998, p. 19): “[...] o esporte levaria a criança a compreender que entre ela e o mundo existem os outros indivíduos, e que para a convivência social é importante a obediência a regras claras e precisas”. Sendo que por meio do esporte o sujeito aprende a ganhar e perder através de seu esforço pessoal.

Em seguida, a educação física entra na denominada fase competitivista que, conforme Rei e Ludorf (2012) foi iniciada junto com o golpe militar de 1964, época em que ocorreu uma intensa repressão e censura à imprensa e expressões artísticas, que eram opostas ao sistema militar, que passou a governar o país. Policiais, escritores, intelectuais, artistas e músicos de diversos estilos e setores, passaram a ser perseguidos, agredidos e até mesmo exilados do país quando existia algum indício de seu desrespeito ao sistema.

Alguns elementos importantes nessa fase são: caráter altamente tecnicista; a educação física é elevada a um nível superior, assim como os esportes, e os atletas passam a ser considerados ídolos; as seleções eram formadas por atletas militares que foram medalhistas em olimpíadas; o espírito ufanista brasileiro é elevado; e, propagandas incentivavam a população a praticar o nacionalismo e manter a fé no Brasil como nação.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

A educação física competitivista, tinha como ideia central cansar os estudantes ao ponto de que não houvesse tempo ou disposição de sua parte para a militância política – pois a ditadura militar enfrentou grande oposição dos movimentos estudantis.

Esse período de ditadura militar gerou dois principais produtos no Brasil, um deles foi o medo – relacionado aos constantes casos de tortura e repressão; e o do aumento substancial da burocracia legislativa. Um dos reflexos dessa burocracia foi a resolução datada de 1971, da secretaria de educação de São Paulo, que abria a possibilidade de criação de turmas de treinamento nas redes de ensino do 1º e 2º grau.

Com essa resolução o governo de São Paulo criou dois tipos distintos de Educação Física na escola. O primeiro tipo era destinado aos alunos que demonstravam mais habilidade e melhores conhecimentos dos esportes, participantes da educação física e elite e, como consequência, integrantes do grupo de treinamento. Do outro lado, a turma dita normal de ginástica, formada por alunos sem nenhuma afinidade com os esportes e de baixo desempenho para as práticas.

A segunda turma fora conhecida como “rebotalho”, que significa o “resto”, o “refugo”. A fim de promover uma hierarquização e elitização social, a educação física competitivista tomou por objetivo a competição e a superação individual, como valores principais e também desejáveis para uma sociedade moderna. Sobre isso, Ghiraldelli (1991) explica que a Educação Física seguiu rumos competitivos e de cultuação do atleta-herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao pódio.

Nesse sentido os alunos que fossem consagrados como campeões dos esportes, ganhavam direito a bolsas de estudo, entre outros benefícios, o que significa que o mais importante era o desempenho desportivo, descartando qualquer desempenho profissional ou intelectual. O esporte de alto nível foi o foco central dessa fase, podendo ser massificado, para fazer emergir os destaques e consagrar o país com vitórias olímpicas.

Gallardo (1998) comenta que, por meio da análise da legislação desse período, a Educação Física surge como uma atividade e como elemento curricular obrigatório, objetivando despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos alunos. De modo que a educação física sustentada pelo regime militar perdurou entre 1964 e 1985, tornando possível sua caracterização como regime conforme a burguesia industrial nacional, os capitalistas internacionais e a tecnoburocracia militar e civil.

Em meados da década de 1970, tal acordo se fragilizou e começou a se diluir, desligando esses poderes uns dos outros. As camadas populares da sociedade passaram a utilizar essa fragilidade para pressionar e reivindicar a redemocratização do Brasil. Sendo que o final da ditadura militar aconteceu tendo como marco a eleição de Tancredo Neves, fazendo emergir uma nova abordagem de pensamento.

Junto com essa transformação emerge a fase da Educação Física popular, que aborda conceitos como inclusão, cooperação, lazer e qualidade de vida que passam a fazer parte da disciplina. Para Ferreira (2006) a saúde como tema deste período da Educação Física engloba diversos assuntos como o sedentarismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros.

É possível caracterizar a Educação Física popular como uma prática social advinda da classe trabalhadora e de iniciativas relacionadas ao movimento operário e popular. Movimento que foi iniciado junto a fase da república, com diversas correntes de pensamento disputando a hegemonia do movimento, especialmente em suas primeiras quatro décadas de existência.

Ghiraldelli Jr. (1991) comenta que, no início desse processo de vanguarda da orientação social-democrata, à frente estavam adeptos do anarquismo que, posteriormente perderam sua hegemonia, bem como os anarco-sindicalistas que, por meio de divergências de opiniões, geraram a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB), cuja influência fora grandiosa sobre as classes populares urbanas.

O PCB organizava campeonatos de esportes nos bairros populares, que tinham muitos adeptos, promovendo e organizando um campeonato, na década de 1920, que estimulou jovens operários das fábricas a praticar esportes lúdicos. O movimento operário e popular começou a se preocupar novamente com a educação e, especialmente com a educação física na fase de redemocratização do Brasil.

O intuito do partido era privilegiar uma sociedade democrática advinda da organização, mobilização e solidariedade dos trabalhadores. De forma que a natureza pedagógica ainda não era presente na educação física desse período já que, como explica Soares (1996, p. 52): "[...] desenvolver e fortalecer físico e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência".

Portanto, devido ao fato de as aulas serem aplicadas por instrutores físicos do exército brasileiro, cuja característica era a rigurosidade militar, houve a permanência do uso do método militar de ensino. De forma que a educação física escolar foi, durante muito tempo e mesmo ao longo das fases descritas, compreendida como uma atividade prática, sem qualquer identidade pedagógica, o que torna difícil que, ainda no presente, essa disciplina busque sua consolidação pedagógica no ambiente escolar.

A fase mais atual da Educação Física se refere a tendência social, em que ocorre uma busca pela socialização da disciplina, bem como a preocupação em inserir práticas que incluam todos os participantes, como pessoas com deficiência, idosos, pessoas em situação de rua, entre outras camadas da sociedade que, anteriormente, foram excluídas e marginalizadas da prática dos esportes.

Darido e Souza Jr. (2015) afirmam que a educação física passou por muitas fases em que foi altamente atrelada a diversos preconceitos e exclusão, de forma que o status social reduzido era imputado à disciplina desde o início de sua existência e, embora estivesse

discriminada em lei, a educação física demorou demasiadamente para ser posta em prática no ambiente escolar.

Ao trabalhar essa etapa contemporânea da Educação Física, Gallardo (2000) elucida que no primeiro e segundo grau de ensino, a disciplina, é encarada como atividade que objetiva despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do sujeito. Objetivos que foram descritos na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB) nº 5.692/71. Sendo que, ainda no início dessa etapa, a aptidão física continuou uma premissa fundamental para a elaboração do planejamento de aulas.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a Educação Física passou a tomar novos caminhos, fazendo surgir movimentos de renovação. Nessa época, houve uma substituição em massa de instrutores militares responsáveis pela aplicação das aulas nas escolas, por profissionais da Educação Física.

A partir da década de 1980 amplia-se o debate sobre os pressupostos e especificidades da Educação Física. Nesse momento surgem abordagens pedagógicas como a psicomotricidade, o construtivismo, a saúde renovada, dentre outras.

Dentre as abordagens, ganha destaque a psicomotricidade, uma vez que, era desenvolvida, inicialmente, a fim de recuperar pessoas mutiladas pela guerra, na tentativa de resgatar a imagem e funcionalidade corporal e que, posteriormente se ampliou para outras áreas, como a educação física. Nesse sentido, Ferreira e Sampaio (2013) apontam que:

A Psicomotricidade é o primeiro movimento a se articular como uma abordagem da Educação Física Escolar, seus princípios extrapolam a ordem biológica e de rendimento corporal, inserindo na prática o conhecimento de ordem psicológica. A Psicomotricidade busca desenvolver fatores como a noção de corpo, tonicidade, equilíbrio, estrutura espaço-temporal, lateralidade, coordenação motora global e coordenação fina. A saúde, nesta abordagem, é vista de forma indireta como resultado do desenvolvimento dos fatores psicomotores, afetivos e cognitivos.

Gallardo (2000) explica que o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, houve um delineamento de novas perspectivas para a Educação Física. Sendo que no art. 26 dessa legislação, foram gerados intensos movimentos de debate entre os profissionais de educação, já que abre-se espaço para inúmeras interpretações, como: a educação física no ambiente escolar como área de conhecimento ou atividade; organização e seriação do espaço escolar; não obrigatoriedade no ensino noturno; preparação profissional para atuação na área, dentre outros.

Com a nova LDB é que a Educação Física se tornou obrigatória no ensino básico e, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, emerge uma nova concepção dessa disciplina com base nos estudos de influências que o meio físico e social possuem sobre o desenvolvimento humano. A Educação Física avança na perspectiva da ampliação de seus conteúdos e na compreensão da cultura corporal.

Mizukami (2016) explica que, na contemporaneidade, os professores, de forma geral, orientam-se por meio de abordagens do processo de ensino e aprendizagem que podem ser classificados em cinco tipos, sendo:

- Tradicional – cujo adulto é considerado um ser pronto e finalizado, enquanto que o aluno é considerado um adulto em miniatura, precisando receber informações para atualizar-se. O professor, nesse bojo, é o centro do saber, detentor do conhecimento e o aluno executa suas prescrições sem questionadas, sendo elas fixadas por autoridades exteriores, em uma relação professor-aluno construída verticalmente;
- Comportamentalista – cuja origem se dá no pensamento empirista, que considera o conhecimento como resultado direto da experiência. O sujeito é considerado como produto do meio e que reage a ele, tomando como base resultados experimentais do planejamento de contingências de reforço. Sendo o professor o responsável pelo planejamento e desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem a fim de que o desempenho do aluno seja ampliado ao máximo

possível, fazendo com que o aluno somente alcance os objetivos intermediários e finais durante o processo;

- Humanista – cujo enfoque central é a tendência encontrada de forma predominante no indivíduo, pois o ensino é centralizado no aluno, já que existe uma: “[...] preocupação igualitária à vida psicológica e emocional do indivíduo e a preocupação com a sua orientação interna, com autoconceito, com desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal” (Mizukami, 2016, p. 38). O professor, por sua vez, funciona como facilitador da aprendizagem, criando condições para a aprendizagem dos alunos;
- Cognitivista – parte de uma premissa interacionista, de forma que o sujeito e o mundo são analisados de forma conjunta, com base no princípio de que o conhecimento é gerado a partir da interação entre eles. O sujeito é considerado como um sistema inacabado, em processo constante de reestruturação, buscando um estágio final que nunca será alcançado totalmente. O professor propõe problemas aos alunos, sem dar as soluções, pois sua função é provocar desequilíbrio, propor desafios, oferecendo suporte e orientando-os para que adquiram autocontrole e autonomia. Tornando o aluno o mais independente possível, capaz de observar, formar, levantar hipóteses, argumentar, etc.; e,
- Sociocultural – se trata de uma abordagem interacionista que possui ênfase no sujeito como elaborador e criador de conhecimentos. Nessa abordagem, a educação se torna mais ampla e não mais restringe-se a situações formais de ensino e aprendizagem. A relação entre professor e aluno passa a ser horizontal e não é imposta ou forçada. O produto acadêmico gerado dessa relação não é o mais importante, o que importa é o processo de cada aluno. Há então uma inversão de papéis, de forma que o educador se torna aprendiz e o aluno se torna educador, o que significa que há uma participação conjunta desses agentes no processo educacional.

Essas abordagens servem de norte para a aplicabilidade dos conteúdos disciplinares e, segundo Gomes (2008), para cada abordagem, emerge uma visão de ser humano, de mundo, de

sociedade e cultura, de conhecimento, educação, escola, processo de ensino e aprendizagem, professor – sua relação com os alunos, de metodologia e avaliação. O que torna crucial que ocorra um processo eficaz de planejamento do ensino.

Machado et al. (2010) explicam que a Educação Física no espaço escolar, encontra um espaço ideal para construir sua responsabilidade na formação dos cidadãos, com a capacidade de posicionamento crítico diante de novas modalidades de cultura corporal em movimento. Munido desse tipo de conhecimento, o indivíduo deve ter condições de produzir e reproduzir, transformar a cultura do corpo.

Explicam ainda que a Educação Física escolar pode preparar o aluno a fim de torná-lo um praticante de atividades lúdicas, capaz de adotar o esporte e outros elementos da cultura corporal para a sua vida. Deve saber extrair desses aspectos o melhor para manter sua saúde, bem-estar e qualidade de vida.

Dessa forma, segundo Machado et al. (2010), o processo de ensino da Educação Física na escola deve ser um elemento que envolve três dimensões, sendo: saber fazer, saber sobre e saber ser. Sendo a partir delas que o sujeito construirá autonomia suficiente para tomar conhecimento do quanto e porque deve realizar atividades e desenvolver suas habilidades, demonstrando uma tendência em equilibrar a mente e o corpo.

Freire (2007, p. 10) menciona que: “Que a educação seja uma prática corporal, uma prática de corpo inteiro; que se dirija tanto ao indivíduo quanto à sociedade, de modo que João aprenda a ser João, e Maria aprenda a ser Maria, porém ambos disponíveis para o outro, para a sociedade”.

Nessas vertentes, se torna possível também, subdividir a questão do conhecimento que será apreendido, classificando-o em: aprendizado das habilidades motoras – como o arremesso, salto e corrida; e o aprendizado lúdico – que conta com jogos, danças, lutas. Ambos os tipos ensinarão ações de antecipação, localização, lateralidade, entre outros.

Batista (2006) explica que o conhecimento de si e das próprias mudanças naturais do corpo humano antes, durante e após a atividade física, também serão aprendidos. Além disso, o aprendizado de regras e valores, percepção, reconhecimento de sensações e emoções ao longo dos movimentos. Fatores esses que se tornam parte do conhecimento do sujeito, fazendo-o mais capaz de utilizar, da melhor forma possível seus potenciais e capacidades motoras.

É preciso considerar que a atividade física é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, além de ser um estímulo ideal e diversificado para a função psicomotora, associando-se diretamente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

De acordo com Batista (2006) é necessário promover o desenvolvimento de habilidades motoras elementares, além de inserir elementos lúdicos, como jogos e brincadeiras diversificadas, como meio de motivação para a prática das atividades. A Educação Física escolar envolve ainda o desenvolvimento da coordenação como um todo, por meio de jogos recreativos e brincadeiras.

Entende-se, portanto, que quando a criança vai à escola, possui expectativas sobre diversos aspectos, sobretudo em relação à formação de vínculos sociais com colegas e professores, além das atividades que serão executadas nesse período. Situações que envolvem professores desmotivados, falta de materiais e infraestrutura, tendem a causar grande desinteresse nos alunos.

Quando a Educação Física se torna desinteressante na escola, é uma tendência favorável para que os alunos busquem outras atividades que, em sua perspectiva, pareçam mais interessantes. Isso pode gerar a falta nas aulas ou a busca pela prática de atividades físicas fora do ambiente escolar.

Ferreira (2006) explica que é necessário fazer com que os professores considerem todos os componentes envolvidos em busca por um novo formato para a elaboração das aulas de

educação física, na tentativa de demonstrar o valor real dessa disciplina no ambiente escolar. Sobre essa perspectiva nota-se a responsabilidade sobre o desenvolvimento físico de uma criança.

Dessa forma, diversas crianças aprendem e praticam determinadas atividades que estão relacionadas à sua realidade, cultura e origens, o que significa que é necessário enfatizar a importância da participação dos professores. Isso deve ocorrer no sentido de valorizar e adequar as aulas na tentativa de estimular a criança sobre o que lhe é de interesse. Esse estímulo tende a tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e estimulantes.

Batista (2006) aponta que alunos de séries escolares iniciais tendem a possuir muita energia acumulada, sendo uma necessidade direcionar essa energia para algo útil e benéfico ao seu desenvolvimento, especialmente por meio das atividades físicas. Para isso, é preciso que o professor tenha conhecimento de ampla gama de atividades lúdicas, sobretudo de jogos e brincadeiras que possam transformar os esportes em atividades interessantes e estimulantes ao intelecto, físico e desenvolvimento de forma geral.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam sobre a educação física, o objetivo dessa disciplina nas séries escolares iniciais e os objetivos que precisa alcançar à finalização do ciclo dessa etapa de ensino são:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1997).

Dessa forma, para que esses objetivos sejam atingidos e a Educação Física escolar cumpra suas finalidades sociais e também educacionais de forma plena, é necessário entender a disciplina de forma geral. Para isso, é preciso ter conhecimento sobre a capacidade da educação física para ofertar ao aluno um desenvolvimento completo. Assim, é necessário que instituições de educação reestruturem a disciplina no sentido de torná-la mais interessante e estimulante, assim como seus professores, equipamentos e conteúdos de aula.

III O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Uma das temáticas mais complexas que permeiam o processo de gestão e organização da educação paira sobre a questão do planejamento. Isso porque, ao longo do caminho trilhado pela educação brasileira, em diversos momentos e experiências, o planejamento tomou para si uma função essencialmente burocrática e de controle do trabalho de outrem. O que ocorreu tanto no campo da organização de sistemas de ensino, quanto no interior das escolas.

Padilha (2017) elucida que construir planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade.

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir bjetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (Padilha, 2017).

Essas práticas que são importantes para a organização da educação escolar e da unidade de ensino em si. Dessa forma, o planejamento assume a função de mediar e articular o trabalho coletivo na educação, nos diversos níveis existentes e que se integram e articulam por meio do planejamento participativo. Sendo assim, o planejamento na educação pode ocorrer em níveis diferentes, partindos sistemas de ensino, passando pelas escolas e chegando até o trabalho do professor e o dia a dia em sala de aula.

No sentido legal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – nº 9.394/96) estipula, em seu art. 9º, que uma das incumbências principais da União é elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal atribuição também é estabelecida como ação dos estados e municípios quando formam seus sistemas de ensino. Os estabelecidos de ensino possuem como uma de suas atividades a elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

Ainda conforme a legislação mencionada, aos docentes cabe, entre outras funções, a participação no processo de elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaboração e cumprimento do plano de trabalho, seguindo, para isso, a proposta pedagógica do estabelecimento. Assim, o planejamento na educação pode ser classificado em alguns níveis para que alcance, por fim, o plano nacional, esses níveis serão abordados nos tópicos seguintes.

1 Planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino

Goldberg (2013) explica que, em termos literais, planejar significa submeter determinada realidade a um plano específico. Logo, o planejamento é definido como um processo de controle, uma vez que ele direciona e determina as ações de um indivíduo em busca de determinado objetivo. Por isso é possível conceber o planejamento como um processo de tomada, execução e teste de decisões, decisões que serão consolidadas por meio de um plano.

Explica ainda que o plano ou programa será, nesse sentido, o mecanismo de planejamento, cujas decisões que se constituem serão, por sua vez, a matéria-prima do planejamento e classificadas em, basicamente dois tipos: as decisões relacionadas aos objetivos ou metas; e as decisões relacionadas aos meios ou estratégias. Nesse sentido, nota-se que uma decisão será sempre o ato de escolher entre alternativas, ao passo que:

O elenco de alternativas disponível em um dado momento para o planejador, inclui-se no sistema de dados [...]. Dados são fatos ou relações passadas, determinadas ou medidas. A cada alternativa, por sua vez, pode ser associada a estimativa da probabilidade de suas consequências ou de seus efeitos. O conjunto de métodos e técnicas para estimar essas probabilidades constitui o sistema de previsão (Goldberg, 2013, p. 64).

Sendo que o conjunto formado por eles, forma um sistema de valores que é indicado também no mesmo modelo. Esses elementos – sistema de dados, de previsão e de valores – permitem que o planejador elabore critérios para a tomada de decisões sobre as metas e estratégias.

Goldberg (2013) ressalta que o planejamento também é, contudo, um processo de natureza executória, pois são definidas e aprovadas as decisões consubstanciadas em um plano ou programa, em que a etapa posterior será a execução desse planejamento. Portanto, as decisões devem refletir-se em ações que, por sua vez, gerarão resultados. O planejamento pode ser então uma forma de controle da realidade, o que significa que sua validade dependerá desse controle ser racional, isto é, implicar em uma seleção mais adequada de objetivos e estratégias.

De acordo com Ferreira e Fonseca (2011), no século XX vigorou uma ideia que associou o plano propriamente dito à institucionalização da centralização. Nesse entendimento, o estado e o planejamento assumiram a equivalência de um poder autocrático, centralizado. A partir dessa orientação decorrem interpretações distintas, dentre as quais, a relação entre a descentralização e a democracia, atribuindo ao planejamento o estatuto de uma técnica neutra, apontando para a ideia de que toda a sociedade é representada na formulação de políticas públicas.

Nesse sentido o planejamento aponta para uma dimensão técnica importante, a fim de atender às demandas básicas da população e organização socioeconômica do país. Em sua dimensão política, se torna um objetivo de pesquisa de alguns estudiosos, que tentam entender as distintas funções. Assim, o planejamento assume diversos formatos, como o total, central ou totalitário.

O último tipo é caracterizado pelo fato do Estado ser o único agente a tomar as decisões políticas para toda a sociedade, enquanto o planejamento limitado é compatível à democracia. Portanto, o planejamento é um elemento integrador entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza. Entende-se que o planejamento é um processo histórico de controle social.

A implementação do processo de planificação das sociedades capitalistas, expressa as relações de conflito de classes. Logo, no contexto das tensões vivenciadas no aparelho estatal,

o planejamento toma a função de racionalidade, com o objetivo de organizar a política do Estado com finalidades econômicas, sociais, políticas e administrativas.

Planejar a educação no nível dos sistemas e redes de ensino, consiste em tomar decisões, bem como em implementar ações que formam a esfera da política de educação em si. O planejamento educacional é uma forma específica de intervenção do Estado no âmbito educacional. Essa intervenção está relacionada, de maneira diversas, a condições históricas com outras formas de intervenção estatal na educação – seja por meio da legislação ou da educação pública.

Portanto, visa implementar determinada política educacional de Estado, estipulada com a finalidade de levar o sistema de educação ao cumprimento de finalidades e funções a ele atribuídas na qualidade de instrumento desse Estado. Ao debater sobre o planejamento no campo da educação, é necessário detectar o papel da educação como ferramenta do Estado e cuja relação do planejamento educacional forma com outras formas de intervenção estatal na educação. Ao compreender o planejamento como uma realização política, Melo (2004, p. 19) caracteriza que:

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de forma múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

Nessa perspectiva, o planejamento educacional se encontra não somente subordinado à política, mas compreendido como ferramenta de poder a que caberia a tarefa de operacionalizar o projeto de transformação da sociedade. Assertiva que leva a compreender que o debate sobre o planejamento educacional envolverá relações de poder e forças contraditórias que podem revelar a característica política hegemônica do Estado.

No bojo histórico, o Brasil possui o planejamento educacional como uma forma de controle do Estado sobre a educação. O ápice disso pode ser observado durante o regime militar,

iniciado na década de 1960. Os anos pelos quais se prolongou esse período, foram produzidos sucessivos planos dos quais resultou uma ampla e intensa burocratização do sistema de educação. Na tentativa de tornar viável o controle, o Estado desencadeou um processo de burocratização das instituições.

Posteriormente à análise histórica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Félix (2012) expõe que, quando se configura um Estado de natureza totalmente intervencionista, o processo de burocratização do sistema escolar é intensificado. Dessa forma, na década de 1970, o processo foi verificado de forma mais enfática, devido às relações que foram estabelecidas entre a burocracia existentes e o Estado autoritário. A autora prossegue dizendo que as relações que foram estabelecidas nesse período, são resultantes de um processo histórico de formação do Estado capitalista brasileiro que advém do período colonial.

Esse recorte histórico somente se justificaria pelo fato de ser nesse período que ocorre a consolidação da forma de Estado intervencionista, com uma emergência que poderia ser atribuída a uma causa mais imediata, que foi o golpe militar de 1964. Segundo Félix (2012), a criação de instrumentos e órgãos no aparelho estatal que assumiram o planejamento, execução e controle sobre a política econômica do país, foi possível observar nos governos posteriores a 1964 e, de forma mais sistemática na década de 1970, quando são incumbidos de executar os planos nacionais de desenvolvimento.

Conforme a autora, a otimização dessa burocracia seria correspondente às demandas de desenvolvimento econômico no Brasil, implicando, por seu turno, a modernização da gestão público e impactando, para além do setor econômico, diversos outros setores, como a educação. Foram criados aí os planos setoriais de educação e cultura, sendo o primeiro ao longo do governo Médici e os dois últimos nos governos Geisel e Figueiredo, respectivamente.

Félix (2012) faz uma análise sobre cada um desses planos e constata que seus objetivos centrais era a intensificação do processo de burocratização do sistema escolar brasileiro a fim de adequá-lo ao projeto econômico do país. Tal processo se tornou evidente a partir da avaliação

dos planos setoriais de educação e cultura. Se tornou mais clara, em todos os planos, as relações firmadas por parte do governo entre a política econômica e social e, de maneira mais específica, a política educacional, desencadeando a predominância de interesses econômicos da classe dominante.

No cenário do sistema capitalista, a administração escolar não é uma função que tenha autonomia quando se trata do contexto econômico, político e social. Com isso, a principal função administrativa escolar é tornar o sistema escolar cada vez parecido com uma organização burocrática, possibilitando que o Estado tome o controle sobre a educação, adequando-a ao projeto econômico do país.

Esse momento passou a descaracterizar o ensino como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação que teve como critério a produtividade, no sentido que lhe foi atribuído pela sociedade capitalista. A autora também ressalta que, contudo, caso a organização burocrática da escola seja configurada como uma ameaça à especificidade da educação diante do controle que detém por parte do Estado, esse controle ocorreria de maneira relativa, já que, na escola, são reproduzidas as contradições geradas no cerne da sociedade. A relação antagônica firmada entre as classes sociais mantém o movimento como algo contraditório no sentido estrutural.

De acordo com Félix (2012), a escola, logo, não se apresenta somente como agência de reprodução de relações sociais, mas sim como espaço em que se reproduz o movimento de contradição da sociedade que gera os elementos de sua própria transformação. Isso porque se o plano é situado na articulação do saber e poder, no local em que o pensamento deixa de ser puro, mas no local cuja ação ainda não é nada a não ser um projeto, a perspectiva do planejamento educacional como uma questão do exercício de poder, funciona com uma abordagem funcionalista em que esse plano torna-se funcional não devido ao todo social, mas sim, a uma vontade política que pode ser alienada do projeto da própria sociedade que faz uso do plano como mecanismo para viabilizar seu projeto.

Nesse contexto são estruturadas três principais concepções da política educacional, sendo cada uma delas engendrando de maneira específica pelo planejamento. De forma que uma concepção ingênua de política educacional consolida, como premissa, que a educação possui suficiente autonomia para demarcar seus fins, sendo que caberá ao Estado cuidar para que sejam cumpridos.

Logo atribui-se uma neutralidade aparente do planejamento educacional, que trataria de comportar mais um caráter técnico do que propriamente político. Ao passo que, em um segundo ponto de vista, a política educacional assumiria natureza libérrima como ponto inicial da ideia de que são os interesses coletivos que traçam os rumos que devem ser tomados.

Nessa concepção entende-se que o planejamento se embasa de legitimidade, já que as decisões são tomadas em nome de todos ou da maioria. Enquanto a terceira concepção da política educacional, a realista, parte da premissa de que as decisões tomadas nesse sentido são articuladas aos interesses de grupos hegemônicos, formando, logo, um problema que é fundamentalmente político.

Com base nessa abordagem, o planejamento educacional seria reflexo das relações entre o poder e o saber em uma sociedade determinada. Seria possível pensar em uma concepção de planejamento educacional articulada a princípios, de fato democráticos e comprometidos com um projeto de educação para a emancipação humana.

Ao refletir sobre essa questão, Baía Horta (1991) acredita que certamente isso seria possível, porém, entre tais premissas e métodos estariam: a concepção de uma direção política e pedagógica transparente e coletiva; o diagnóstico e a priorização dele resultante definidos de forma participativa e extensiva a todos os elementos da ação educacional – como financiamentos, currículo avaliação, dentre outros.

O autor prossegue dizendo que o conhecimento maior da realidade para qual se está planejando é outro ponto a considerar, assim como a definição de objetivos consistentes e

alinhados às ações; o redirecionamento continuamente necessário; e, especialmente, a concepção da autonomia das unidades escolares, o que deve ocorrer com base em um projeto educativo consensual, comprometido com uma educação para a emancipação.

Pinto (1994) explica que o princípio que norteia esse planejamento educacional, isto é, a participação, pode ser entendido com base em quatro dimensões que são:

- Processo – como tal, envolve a participação que se constrói e desenvolve por meio de inúmeras pequenas ações, no cotidiano da educação. É algo que não pode ser adquirido de forma repentina por meio de ato jurídico ou decreto;
- Objetivo – de forma precisa, para poder ser caracterizado como participativo, o processo deve tomar como propósito, como objetivo, a participação plena e irrestrita de todos os agentes do processo;
- Meio – que consiste na construção da participação por meio da precisa participação, isto é, participando efetivamente. Portanto, o meio será o próprio método da proposta; e,
- Práxis – caso a participação seja compreendida como processo cujos seres humanos constroem, de forma consciente, tomando como finalidade a participação plena, ou a democracia real, então é possível entendê-la como uma prática de natureza política.

Ao falar sobre um Estado federativo, como é o caso do Brasil, é necessário ressaltar que relações formadas entre o poder central e os entes federados subnacionais, nem sempre evoluíram de forma contínua e linear ao longo do tempo. Contudo, Abrúcio e Franzese (2007) apontam que foram formadas por momentos de maior ou menos centralização. Ao mesmo passo em que qualquer ação que tome como premissa um regime colaborativo entre os entes federados, será desafiada a, conforme Krawczyk (2008, p. 803): “[...] lidar com uma série de contradições presentes nessa forma de governo, como unidade versus diversidade, poder local versus poder geral e união versus autonomia [...]”.

Em que pese, não restam dúvidas de que essas contradições históricas refletem diretamente o planejamento das políticas de educação que ocorrem tanto em nível local quanto nacional. Assim, o planejamento da escola é concretizado, portanto, quando há a elaboração de seu projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva, o planejamento deve tomar como pauta o princípio da busca da unidade entre teoria e prática, se instituindo como momento de privilégio de tomada de decisões sobre as finalidades da educação básica.

2 O planejamento na unidade escolar

Ainda que de forma implícita o planejamento é algo presente no cotidiano, pois o simples ato de pensar nas ações e obrigações do dia, é uma forma de planejar. Como não há a certeza do que realmente pode acontecer ao longo do período futuro, existe uma pressão por prever, imaginar e tomar decisões preventivas. Porém, ao fazer isso, espera-se sempre tomar as decisões mais assertivas para que as situações cotidianas alcancem os objetivos esperados. De forma que, ao considerar o planejamento educacional cotidiano, é possível entendê-lo sob diversas perspectivas, conforme a de Martinez e Oliveira (1997 apud Welchen; et al., 2012, p. 176) significa:

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Esse tipo de conceito não é caracterizado por um tipo específico de planejamento, mas pode ser também entendido como planejamento econômico, industrial ou mesmo como o tipo de planejamento proposto por esse estudo, o planejamento de uma disciplina educacional. Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 25) complementam essa ótica dizendo que:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, 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.

Dessa forma, é possível entender que a escola detém um papel fundamental na formação e desenvolvimento do ser humano, sendo um aliado insubstituível dessa concepção que se tem de escola. Portanto, será o planejamento educacional que possibilita que ela tenha uma organização metodológica do conteúdo que será desenvolvido pelos professores em sala de aula, com base na necessidade e conhecimento de mundo dos alunos que, por seu turno, são os principais interessados e, possivelmente os principais beneficiários do êxito nesse tipo de organização metodológica que objetiva o crescimento do homem na sociedade.

Na ótica de Martins (2001), o planejamento no bojo da unidade escolar é caracterizado como meio, por natureza, do exercício do trabalho pedagógico coletivo, isto é, como forma ímpar de superar a forma fragmentada e burocrática de realização de tal trabalho. Ao definir o projeto político-pedagógico, são materializados diferentes momentos de planejamento, como: a definição do marco referencial; a elaboração de um diagnóstico; e a proposição de uma programação objetivando implementar ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Assim, o autor explica que conceber o planejamento escolar sustentado na ideia do projeto político-pedagógico é algo que emerge no Brasil a partir da crítica ao modelo de planejamento técnico-burocrático, que foi consolidado no regime militar. Tal modelo, como mencionado, buscou produzir uma maior adesão entre as proposições da esfera governamental e das ações de escolas propriamente ditas.

Martins (2001) aponta que, com esse objetivo, o planejamento das unidades escolares passou a ganhar novos contornos de instrumentos a serviço da viabilização do controle. Por conta desse caráter burocrático, o planejamento passou a ser encarado como simples instrumento técnico e foi amplamente criticado ao longo do processo de redemocratização do Brasil. No momento contemporâneo, a fim de tentar contrapor essa tecnicidade, porém, sem negar a necessidade do planejamento, passou-se a disseminar a necessidade de elaborar o projeto político-pedagógico a fim de democratizar o planejamento escolar, incorporando nele a premissa da participação popular.

De acordo com Martins (2001) a intervenção estatal na educação acontece por meio de ações que objetivam produzir alterações no sistema educacional. Quanto tais propostas envolvem um conjunto relativamente amplo de ações, as mesmas caracterizam um processo de reforma educacional. Essas proposições tomam como pauta algumas concepções de educação, escola, trabalho docente, currículo e, com frequência são o resultado de mediações advindas de relações de poder que são estabelecidas no processo de formação de proposições.

Tais concepções e mediações são explicitadas na forma como são incorporadas por parte das escolas, considerando a implementação de proposições oficiais, geralmente alcance-se, sequencialmente, um conjunto de ações que formam o planejamento no campo de sistemas e redes de ensino. Todavia, as propostas e ações possuem um alcance limitado sobre as escolas, mesmo que atuem como um importante elemento ideológico que confere legitimidade a determinadas mudanças propostas.

O alcance relacionado ao planejamento no bojo do sistema educacional, especificamente sobre as escolas, é verificado ao passo em que as mudanças propostas se confrontam com as práticas consolidadas. Tal processo, conforme Martins (2001), faz com que as escolas atribuam proposições oficiais como significados que, muitas vezes são diferentes das formulações originais.

Portanto, mesmo que as escolas reinterpretem, reelaborem e redimensionem as proposições oficiais, não é possível menosprezar a importância desse nível de planejamento no que tange à produção de transformações do sistema de educação. Esse que é, ao longo da história, capaz de adquirir legitimidade, tanto por meio de discursos de inovação educacional, quanto por articular-se com um ideário pedagógico já consolidado.

Isso porque, com efeito, questões de natureza burocrática, atreladas às graves questões socioeconômicas que impactam grande parte dos usuários da unidade escolar, dominam o contexto e relações de trabalho, ocupando espaço central e tomando o lugar que deveria ser ocupado pelas questões pedagógicas. Observar o cotidiano escolar permite uma ótica mais

ampla do campo de tensão formado pelo imbricamento entre a normal formal e a vivenciada, isto é, entre a instituição idealizada e a vivenciada, uma vez que essa ressignifica a outra.

Nota-se que o planejamento da escola não se restringe ao programa de conteúdo estruturado em cada disciplina, mas sim na inclusão global da escola em seu papel social, suas metas e objetivos. Não podendo esquecer que a escola faz parte de um sistema educacional vinculada a secretaria de educação, na qual também determina expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento.

Isso implicaria considerar que, na relação entre esses campos de planejamento, são produzidas mediações que, certas vezes, deixam de lado o puro e simples controle de que propõe as políticas educacionais. Nesse contexto se consolida a autonomia das escolas e se constituirá, portanto, de maneira sempre relativa. Assim, no que tange à organização da educação nacional, vale mencionar que na LDB, o planejamento das unidades escolares é delegado aos cuidados da própria instituição.

De acordo com a lei de diretrizes e bases nº 9394/96 caberá aos gestores da escola junto ao corpo docente, elaborar esse planejamento. Considerar a participação dos professores é algo ressaltado como de grande importância, já que os professores desempenham um papel crucial nesse processo, que é aplicar esse planejamento considerando suas necessidades pedagógicas e, especialmente, zelar pela aprendizagem significativa dos alunos, além de fomentar estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento escolar, entre outras ações.

Também cabe ao professor fazer uma reorganização de seu planejamento de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, considerando seu objetivo, que deve ser de preparar o aluno não somente para encarar de forma confiante o futuro, mas especialmente, de fornecer aos alunos, condições para aprendizagens necessárias ao sujeito, a fim de que ele se sobressaia de situações que requeiram raciocínio lógico (Brasil, 1996).

Considerando as premissas da LDB, sintetiza-se que o professor possui a incumbência não somente de ministrar as aulas em dias letivos e horas/aulas determinadas, mas também deve participar integralmente dos períodos que são voltados ao planejamento, além de consolidar sua participação da elaboração da proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996).

Planejar o conteúdo a ser aplicado ao longo do ano letivo é uma tarefa que envolve professores, diretores, coordenadores pedagógicos e todos os membros da equipe de profissionais de educação da escola. O planejamento voltado para as unidades escolares apresenta variações, podendo ser de cunho educacional, curricular ou de ensino.

i. Planejamento educacional

O planejamento de um sistema educacional paira sobre a tomada de decisões acerca da educação no conjunto do desenvolvimento geral do Brasil. A formulação desse tipo de planejamento demanda a proposta de objetivos de longo prazo que determinem uma política de educação. No que tange ao planejamento educacional, a ótica é mais ampla e o processo é enfrentado de maneira global, pode-se então defini-lo como “um processo de abordagem racional e científica, dos problemas de educação, incluindo a definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional” (Luckesi, 2006, p.112).

Esse tipo de planejamento é executado por parte do governo federal por meio do PNE e da legislação em vigor, por meio deles se torna possível estabelecer formas de atuação e calcular custos que serão necessários para que as unidades de ensino realizem seus objetivos, a fim de otimizar o sistema educacional. Saviani (2016, p. 23) sobre esse tipo de planejamento, explica:

A palavra reflexão vem do verbo latino ‘refectire’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.

Portanto, o planejamento educacional será uma ferramenta que possibilita programar ações docentes, além de ser um momento propício para fazer pesquisas e reflexões intimamente relacionadas à avaliação.

ii. Planejamento curricular

O planejamento curricular, por sua vez, objetiva ser funcional, a fim de promover não somente a aprendizagem do conteúdo, mas também, de criar condições favoráveis a aplicação e integração de tais conhecimentos. O principal problema atrelado ao planejamento curricular, é a formulação de objetivos educacionais a partir daqueles que são expressos nos guias curriculares oficiais. Nesse sentido, a escola não deve somente executar o que se prescreve por parte dos órgãos oficiais. É preciso ter em mente que, ainda que o currículo seja, em linhas gerais, pré-determinado, cada escola deve interpretar e realizar esses currículos à sua própria maneira. Luckesi (2006) comenta que:

O planejamento curricular é uma tarefa multidisciplinar que tem por objetivo a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem. É, dessa forma, a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação.

Dessa forma, a escola deve buscar adaptar os conteúdos às situações concretas, por meio da seleção de experiências mais propícias a contribuir de forma efetiva para o alcance dos objetivos dos alunos, de suas famílias e da comunidade como um todo.

iii. Planejamento de ensino

Finalmente, o planejamento de ensino toma como pauta um nível mais específico no contexto escolar, estando alicerçado no planejamento curricular da escola, as atividades são direcionadas e sistematizadas cultivada pelo professor junto as sesu alunos. Esse é um tipo de planejamento que será totalmente variável em características entre uma instituição e outra.

Existem premissas que envolvem o planejamento do ensino a fim de considerar a dinamicidade do conhecimento escolar e sua articulação com a realidade histórica.

O planejamento de ensino consiste na tomada de decisões diante da análise de informações coletadas e disponíveis para racionalizar o uso de recursos para atingir objetivos específicos, portanto produzir conhecimentos com o significado de processo, reflexão permanente sobre os conteúdos apreendidos a fim de analisá-los sob perspectivas diferentes. Isso significa desenvolver uma atitude de curiosidade científica, investigação da realidade, sem aceitar como conhecimentos perfeitos e finalizados, os conteúdos que são transmitidos pela escola.

O processo de seleção da cultura que é materializado no currículo e, de forma específica, nos conhecimentos que são trabalhados, devem ser intimamente relacionados à experiência de vida dos alunos, não como simples aplicabilidade dos conteúdos ao cotidiano, mas sim, como possibilidade de condução de uma apropriação significativa de tais conteúdos.

O planejamento de ensino se torna entendido de maneira estreitamente atrelada às relações que são produzidas na escola e o contexto histórico-cultural cuja educação é realizada. Nesse sentido a tomada de decisões é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição de ensino.

Nota-se também a necessidade de considerar a articulação entre o planejamento do ensino e o planejamento geral da escola, que é apresentado por meio de seu projeto político-pedagógico. O planejamento de ensino será verificado, por sua vez, como integrador entre a escola e o contexto social. Por conta dessa natureza integradora que possui, se torna elementar que o planejamento tome como pauta alguns elementos como:

- Ao estudar o cenário real da escola e sua relação com o contexto, demanda-se caracterizar o universo sociocultural da clientela escolar e evidenciar os interesses e necessidades dos alunos; e,

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

- Ao organizar o trabalho didático propriamente dito, implicam-se questões como:
 - Definir objetivos – de forma específica em três níveis de aprendizagem: aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos;
 - Previsão de conteúdos – tomando como critérios de seleção a finalidade de que atuem como ferramenta de entendimento crítico da realidade e funcionem como elo gerador da autonomia;
 - Seleção de procedimentos metodológicos – que devem ser elaborados considerando os níveis diferentes de aprendizagem e também a natureza da área do conhecimento; e,
 - Estipular critérios e procedimentos avaliativos – considerando a finalidade interventiva e retomada no processo de ensino e aprendizagem, o que deve ocorrer sempre que houver necessidade.

Avaliar a aprendizagem no planejamento de ensino tem relevância especial, pois não é possível se constituir de forma única como uma verificação do que foi aprendido por parte do aluno. Mas, antes de tudo, deve funcionar como um parâmetro de avaliação do trabalho do professor. O estabelecimento de critérios com maior ou menor rigor na avaliação não é algo complexo.

O complexo, nesse caso, é saber atuar com os resultados obtidos, a fim de construir mecanismos de análise que possibilitem intervir no processo de ensino e aprendizagem, no momento em que ele ocorre. Avaliar a aprendizagem, nesse contexto, não é algo que ocorre somente após a conclusão do período letivo – seja bimestre, semestre, etc. – mas é um processo que, ausente, compromete de forma irreversível a qualidade do ensino.

O planejamento de ensino possui um roteiro organizado para sua elaboração, formado por elementos como: justificativa da disciplina, conteúdos, objetivos gerais e específicos, metodologia e avaliação. Sendo todos esses itens relacionados à construção que a escola e os professores tomam como princípio elementar da função da educação, da escola, das especificidades das disciplinas e seus objetivos sociais e também pedagógicos.

Esses elementos objetivam garantir a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, a fim de que a previsão de ações docentes permita ao professor realizar um ensino de qualidade e evitar improvisos e cair na rotina, tornando as aulas enfadonhas. Esses elementos são materializados nos referenciais político-pedagógicos da prática pedagógica dos professores. Sobre isso, Vasconcellos (1995) defende que:

[...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (Vasconcellos, 1995, p. 143).

Leva-se em consideração que a avaliação é o processo pelo qual se determinam o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido. E que portanto a avaliação do desempenho do aluno não pode se tornar, tampouco, um mecanismo de coerção utilizado pelo professor como uma forma de exercer, arbitrariamente o poder. Avaliar, na qualidade de mecanismo disciplinar, tende a traumatizar e anular individualidades, diante da imposição da ótica de mundo do que, de forma pretensa, acredita que é detentor do saber.

Logo, a avaliação da aprendizagem devem ser um mecanismo pelo qual o professor terá condições de saber se houve e, em que medida ocorreu, a apropriação do conhecimento significativo por parte do aluno. Deve ainda possibilitar ao professor o reconhecimento e o fato de se houve ou não a adequação em termos de opções metodológicas, assim como evidenciar em que medida as relações pedagógicas estipuladas, foram contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Lopes (1992), a avaliação da aprendizagem se torna um mecanismo fundamental para auxiliar no planejamento das ações dos professores. Partindo dessa perspectiva, o planejamento do ensino agrega como diretrizes centrais:

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

- O fato de que a ação de planejamento implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
- A necessidade de priorização da busca pela unidade entre teoria e prática;
- Fazer com que o planejamento parta da realidade concreta e volte-se para o alcance das finalidades da educação básica determinadas no projeto escolar; e,
- Reconheça a dimensão social e também histórica do trabalho docente.

Nesse sentido, o planejamento ultrapassa a natureza instrumental meramente técnica, adquirindo a condição de conferência da materialidade às ações que são politicamente determinadas por sujeitos da escola. Um dos principais desafios, nessa abordagem, é de produzir coerência entre o planejamento da escola e o que é efetuado por cada professor, ao nível de ensino, de fato. Sobre isso, Cruz (1995) menciona algumas possíveis dificuldades que podem surgir dessa relação:

- Diversos professores tendem a não acreditar que o plano geral da escola seja efetivamente praticado ou concretizado, muitos docentes acreditam que o projeto político-pedagógico ficará somente no discurso teórico da escola – o que efetivamente ocorre em muitas;
- Algumas instituições escolares desejam que o planejamento participativo seja uma forma de organizar a escola, ao invés de assumir sua real aplicabilidade, que é de ser um instrumento de transformação social;
- Não existe clareza teórico-conceitual e metodológica de determinados conceitos utilizados com alguma frequência em marcos de referência, tais como: democracia, participação, justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, consciência crítica, etc.; e,
- Por outro lado, existe um desconhecimento generalizado e que camuflado em como a escola e outras instituições de ensino reproduzem os mecanismos de discriminação e controle social, de injustiça, consumismo, tutela e outros, por meio de práticas educativas realizadas.

Considerando essas dificuldades, diversos professores optam pelo isolamento de suas ações, o que compromete efetivamente a possibilidade de potencializar o trabalho pedagógico por conta do não reconhecimento de sua natureza coletiva. Justamente nesse ponto é que a força do trabalho coletivo deve ser demonstrada não em forma de imposição, mas sim, como um catalisador que objetiva orientar o trabalho pedagógico de forma mais consistente e orgânica ao projeto político-pedagógico da escola.

Em síntese, é possível dizer que o planejamento de ensino consiste na especificação do planejamento do currículo, traduzindo em termos mais sólidos e operacionais o que o professor pretende executar em sala de aula a fim de conduzir os alunos ao alcance de objetivos educacionais que foram propostos. É necessário, para tanto, assumir a possibilidade e a desejabilidade de superar obstáculos impostos pelo formulário tradicional, previamente traçado, impresso ou fotocopiado, em que são delimitados objetivos, conteúdos, estratégias e métodos de avaliação.

Logo, é altamente necessário assumir a ação pedagógica que precisa de um preparo mínimo, pois mesmo que tenha o livro pedagógico como principal instrumento de comunicação no trabalho em sala de aula, deve-se considerar outras possibilidades didáticas e metodológicas para tornar o processo educacional mais atrativo e significativo. Nesse sentido, existem três tipos de planejamento de ensino: o planejamento de curso, o planejamento de unidade e o planejamento de aula.

iv. Planejamento de curso

O planejamento de curso se apresenta, necessariamente, como uma breve amostra do que será desenvolvido e das atividades que serão executadas em uma classe, durante algum período de tempo, geralmente considerando o ano ou semestre letivo. O plano de curso, é um instrumento que possui como objetivo referenciar os conteúdos, as metodologias os

procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem concernentes às unidades escolares.

Deve ainda indicar conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do período, estipulando atividades e procedimentos de ensino e aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos que são propostos. A seleção e indicação de recursos que serão utilizados, escolha e determinação de formas de avaliação mais adequadas a cumprir os objetivos determinados e conteúdos que serão desenvolvidos, também serão descritos nesse plano.

v. Planejamento de unidade

Vasconcellos (1995) explica que o plano de unidade diz respeito aos assuntos de uma disciplina que forma um todo e que são desenvolvidos no espaço que corresponde a uma ou algumas aulas. Nesse caso, o importante é entender que a elaboração dos planos de unidade não é um impeditivo para que o professor proceda também com o planejamento de cada aula. Isso porque o planejamento da unidade deve considerar três principais etapas, sendo:

- Apresentação – cujo professor identifica e estimula os interesses dos alunos visando tirar o maior proveito possível de seus conhecimentos anteriores, relacionando-os ao tema da unidade;
- Desenvolvimento – etapa em que o professor deve apresentar e organizar uma situação de ensino e aprendizagem a fim de estimular a participação dos alunos em sala de aula, tornando as aulas mais ativas e dinâmicas, além de testando os conhecimentos adquiridos, habilidades e atitudes dos alunos; e,
- Integração – etapa em que é necessário que o aluno demonstre tudo o que aprendeu ao longo do desenvolvimento da unidade, como uma forma de sintetizar esse conhecimento.

Nesse sentido, todas as profissões requerem um aprimoramento profissional que é dependente da acumulação de experiências, conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre a

ação e, na ação, por sua vez, considerando uma prática constantemente transformadora visando alcançar sempre o melhor desempenho.

vi. *Planejamento de aula*

De acordo com Piletti (2001) o plano de aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

Porém dificilmente o professor completará em uma única aula o desenvolvimento de uma unidade didática ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem é formado por uma sequência articulada de etapas, sendo: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento de matéria nova; consolidação – por meio da fixação, exercícios, recapitulação, sistematização, etc.; e, síntese integradora, aplicação e avaliação.

Vasconcellos (1995) explica que isso significa que não se deve preparar uma aula, mas sim, um conjunto de aulas e, em geral, o plano de aula do professor assumirá a forma de um diário ou seminário. A aula será a forma predominante da organização didática do processo educacional, pois é nesse momento que o professor organiza ou cria situações pedagógicas, com as condições e meios necessários para que os alunos assimilem, de forma ativa, os conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas.

Por tanto um plano é considerado adequado quando segue os princípios da coerência e coesão; continuidade e sequência; flexibilidade; objetividade e funcionalidade; e precisão. De forma que, como o planejamento demanda pensar no futuro, ele também é formado pelos elementos básicos do planejamento de ensino, cujo objetivo é descrever de maneira clara o que se pretende alcançar como resultado da atividade pedagógica.

Para Fusari (2008) o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...).

O plano de aula é um instrumento básico para alcançar os objetivos. É preciso ter um critério positivo de seleção para escolher os conteúdos mais centrados, mais importantes e atuais. O conteúdo selecionado deve ser associado aos objetivos que foram determinados e, mais importante, o professor deve estar apto a levantar a ideia central do conhecimento que será trabalhado em sala de aula.

Portanto, Vasconcellos (1995) explica que o plano didático, como resultado total desse processo, não deve ser algo estático e rigoroso, mas deve estar em contato direto com os outros níveis de planejamento, pois é possível que novas ideias ocorram e, certamente, novos enfoques se tornem mais oportunos. Assim, os procedimentos existem e devem ser utilizados da melhor maneira possível para que, ao final, sejam alcançados resultados positivos.

Para tanto, é necessário comparar a grande diferença existente entre um professor adequadamente preparado, que executa seu planejamento de acordo com os aspectos que formam o contexto da sala de aula, e um profissional que ignora ou negligencia mudanças que acontecem constantemente no processo educativo.

vii. O plano nacional de educação

Como foi possível observar até esse ponto, o planejamento educacional ocorre em distintos níveis, no campo dos sistemas e redes de ensino, nas unidades escolares e no ensino, como um todo. Portanto, é crucial que o gestor da educação entenda essas dimensões que podem ser atingidas pelo planejamento em educação. Isso porque, quando a situação é definida não

somente por relações e dinâmicas internas à escola, engendra-se no contexto mais amplo em que está inserida.

Conforme Moura (2013) o PNE, de acordo com seu estabelecimento atual, toma como objetivo assegurar a continuidade de políticas educacionais ao longo de um dado período. Essa é a parte adequada de sua missão de articulação de medidas da União, estados e municípios, aplicando, por meio de ações, metas e objetivos, princípios que norteiam a educação nacional, formulados na constituição federal e na LDB. Portanto, é um documento plurianual implementado por meio de projeto de lei junto ao congresso nacional.

Por outro lado, a constituição federal de 1988, por meio do art. 214 determina que será estabelecido por lei o plano nacional de educação, com duração plurianual. De forma complementar, que a LDB determina que é de incumbência da União elaborar o PNE, contando com a colaboração de estados, Distrito Federal e municípios. O PNE é uma ferramenta importante da política de educação, já que nele se definem diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Moura, (2013), para além disso, determina também a formação e valorização do professor, o financiamento e gestão da educação, por um período de dez anos. O objetivo desse plano é orientar as ações do setor público nas três esferas governamentais. De forma que se constitui como um mecanismo importante que contribui para o debate dos rumos da política de educação no Brasil. Sendo que nesse momento de redemocratização do Brasil, emerge a nova constituição que traz a educação como tema central da assembleia constituinte.

Vale dizer que, na qualidade de plano nacional, o PNE não é limitado à união, mas deve subsidiar e envolver todos os outros planos elaborados por entes federados. Os objetivos e metas que são fixados nele devem ser constituídos em objetivos e metas do país. Portanto, se trata de um plano de Estado, não de governo, de forma que toda a sociedade pode ser considerada herdeira de suas ações e metas, sendo proprietária de seus compromissos.

Ainda que ocorra a mudança de governo e sejam alternados os partidos políticos no poder, o plano é continuado, mesmo que sejam efetuados ajustes ao longo de sua vigência. Ao passo que o plano global da execução da educação como um todo, não é um plano da secretaria da educação ou das redes de ensino – estadual ou municipal. Isso, conforme Moura (2013), torna notável a essencialidade da articulação dos diversos setores da administração pública e sociedade no debate e elaboração do mesmo, pois esses agentes conduzirão o plano a uma ação mais ampla de diversas forças do governo e sociedade que visam alcançar o ideal que foi proposto nele.

O autor explica que, em consonância com as premissas da LDB, em que foi determinado que a união encaminhasse ao congresso nacional o PNE, munido de diretrizes e metas para os dez anos seguintes, os mecanismos constitucional e legal que determinaram o primeiro PNE do período de redemocratização estavam dispostos. Nesse período, houve ainda a continuidade do entendimento da LDB de 1961, quando foram definidas as atribuições diferentes para a LDB e para o PNE.

Moura (2013) explica que na constituição de 1988, houve um caminho exatamente para esse sentido, quando previu-se que a união deveria legislar, de maneira privativa, acerca das diretrizes e bases da educação nacional. Isso deveria ocorrer conforme o art. 22 da lei e, ao mesmo passo, deveria determinar o estabelecimento de um plano nacional de educação plurianual, conforme a constituição.

Assim, não haveria concorrência entre a LDB e o PNE e, acerca dos impactos da LDB de 1996 sobre a educação nacional, destaca justamente a questão da consolidação da ideia do PNE, como cita o autor na seguinte passagem:

[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecedores da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político (Saviani, 2007 apud Moura, 2013).

Prossegue dizendo que o primeiro PNE pós-1988 entrou em pauta no debate, logo após a aprovação da LDB e, ao final da década de 1990, deu-se o passo para que, em 2001, fosse formulado o PNE 2001-2010. O processo de tramitação no congresso das propostas do PNE não ocorreu sem gerar conflitos e embates de projetos.

Segundo Moura (2013) na realidade foram apresentados dois projetos de lei, que foram conjuntamente apresentados, por um lado foi uma proposta formulada a partir da articulação de distintas entidades que se organizaram no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse fórum participou da elaboração da proposta que se consolidou no II Congresso Nacional de Educação – CONED, evento em que foram consolidadas também diversas entidades em favor dessa temática.

Por outro lado, foi encaminhada uma proposta ao poder executivo por meio do ministério da educação, que posteriormente foi expressa na criação da lei nº4.173/98. O processo de elaboração desse projeto fez com que o ministério da educação tivesse como principais interlocutores o conselho nacional de educação, o conselho nacional de secretários estaduais de educação, e também o conselho nacional dos secretários municipais de educação, entre outras entidades da sociedade civil.

Contudo, após três anos tramitando no congresso e com diversos debates envolvendo a sociedade civil organizada e entidades da área da educação, o PNE foi sancionado por meio da lei nº10.172/01. Ainda assim, porém, o plano que foi aprovado nessa ocasião, resultava da fusão de duas propostas que foram encaminhadas, sem ser mais do que uma carta de intenções do governo direcionada à área de educação.

Moura (2013) explica que esse plano foi formado por 295 metas e 11 temas, cada um deles com três subitens, sendo: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas. Durante o período de vigência, diversos problemas foram evidenciados tanto em sua formulação quanto em sua execução. Ao passo que a ineficácia em consolidar as metas e propostas estabelecidas, foi um marco inegável desse primeiro plano.

O autor comenta que foram análises e avaliações importantes empreendidos nos últimos anos que apontaram, entre outros, a ausência de ferramentas concretas de financiamento das propostas, falta de articulação com o plano plurianual e suas revisões, incoerências internas das propostas, sobreposição de metas, não regulação de ações envolvendo o regime de colaboração da federação, ausência de monitoramento sistêmico dos processos de execução e distanciamento entre o texto da lei que foi aprovado e as reivindicações dos movimentos organizados da sociedade. Assim:

Com a missão de preencher a lacuna do PNE anterior, o Ministério da Educação enviou ao Congresso Federal sua versão do PNE 2011-2020 (Brasil, 2010). Na Câmara dos Deputados o projeto tramitou por quase dois anos, em Comissão Especial criada para a discussão. O novo Plano é composto de apenas 20 metas, cada qual com estratégias de implementação. De acordo com o MEC, isto viabilizará a cobrança e acompanhamento da sociedade. O tema é efervescente no legislativo e tem provocado enorme mobilização. O número de emendas ao projeto na câmara (2.915) constitui um marco histórico, já que nunca um projeto de lei recebera tantas propostas de retificações na Câmara Federal. Atualmente o projeto aprovado pela Câmara dos Deputados tramita no Senado Federal (Moura, 2013).

O PNE em vigor no momento, abarca o decênio 2014-2024, de forma que a complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas existentes na regulamentação de normas de cooperação e uma visão patrimonialista existente em diversos setores da gestão pública, tornam a atividade de planejar a educação, algo altamente desafiador. Isso porque, nesse contexto, o planejar envolve assumir compromissos com esforço contínuo de eliminação das desigualdades históricas do Brasil (Brasil, 2014).

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Para tanto, é necessário adotar uma nova atitude, fomentando maneiras orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, ainda que isso ocorra sem que as normas de cooperação federativa sejam regulamentadas. Por meio da emenda constitucional nº 59/09, a condição do PNE foi modificada, passando de uma disposição transitória na LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Isso significa que:

[...] planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014).

Considerando esse contexto, não há como trabalhar de maneira desarticulada, uma vez que o enfoque central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE. O apoio aos distintos entes federativos nesse trabalho, o que é uma tarefa inerente ao ministério da educação, que realiza isso por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Esse alinhamento dos planos de educação em estados, Distrito Federal e municípios, é um passo fundamental para a concepção do sistema nacional de educação (SNE), por meio de esforços que podem auxiliar na consolidação de acordos nacionais que reduzirão as lacunas de articulação federativa no âmbito da política pública nacional (Brasil, 2014).

O PNE 2014-2024 foi aprovado por meio da lei nº 13.005/14, se tornando um marco crucial para as políticas públicas de educação. Possui 20 metas que conferem ao país um horizonte cujos esforços dos entes federativos e da sociedade, devem convergir a fim de consolidar um sistema educacional que possa concretizar a todos o direito à educação, diluindo as barreiras de acesso e permanência, eliminando desigualdades, promovendo os direitos humanos e assegurando a formação para o trabalho e exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o elemento matricial do atual PNE é o fato de suas metas determinarem patamares objetivos que devem ser alcançados por parte da educação brasileira em diversas áreas, até 2024. Tal cenário demonstra a importância do papel do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para oferecer subsídio ao monitoramento e avaliação do plano (Brasil, 2015).

Além da publicação de indicadores relacionados ao rendimento escolar, à avaliação institucional e ao índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), atividades que já executadas pelo Inep, a lei do atual PNE também passou a atribuir ao órgão a função de, a cada dois anos, publicar estudos que possam aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. Tal missão que se coaduna com as atribuições legais do Inep no planejamento, coordenação e contribuição para o desenvolvimento de estudos e pesquisas de educação, como é determinado pelo decreto nº 6.317/07.

O primeiro resultado desse trabalho é a disponibilização dessa Linha de Base, que apresenta um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira e diagnóstica a situação atual das metas. O que os dados contidos nesse texto explicitam é que, de modo geral, nos últimos anos ocorreu uma evolução nos indicadores educacionais, evidenciando os processos de melhoria em curso. De outro lado, porém, as análises esclarecem que ainda coabitam na sociedade brasileira desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos (Brasil, 2015).

Assim, a universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e valorização dos profissionais de educação e professores, entre outros objetivos do PNE. Esses que devem ser observados sobre cada uma das dimensões e que impõem, algumas vezes, uma apropriação desequilibrada de oportunidades de educação (Brasil, 2015).

Os indicadores e suas desagregações apresentadas, passam a assumir um significado especial, sobretudo ao considerar sua função de explicitar onde e sobre quais populações serão impostas as privações do direito à educação, subsidiando a tomada de decisões institucionais e o controle democrático.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (Brasil, 2015).

Considerando as questões públicas que motivam o PNE, é possível visualizá-las nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliação do acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e também nos desafios relacionados à valorização de profissionais da educação, gestão democrática e financiamento da educação. Nessas condições, o objetivo geral do PNE e que pode ser apreendido de suas diretrizes, paira sobre a indução e articulação dos entes federados na elaboração de políticas públicas que melhorem – equitativa e democraticamente – o acesso e qualidade da educação nacional (Brasil, 2015).

Nesse sentido, o PNE possui como metas, questões representativas de reações a situações de insatisfação e, portanto, direciona-se na promoção de mudanças que partem de determinadas interpretações da realidade, de problemas e suas causas, refletindo assim os valores, ideias, atitudes políticas e um projeto determinado de sociedade. No nível de problematização mais amplo que é expresso pelas diretrizes que podem ser tomadas como forma de representação do consenso histórico das forças políticas e sociais do país que devem servir de baliza para os planos, desde sua elaboração até a avaliação final:

[...] o PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas (Brasil, 2015).

As dez diretrizes do atual PNE se apresentam como transversais e referenciam todas as metas que compõem o plano, buscando uma síntese de consensos acerca dos grandes desafios de educação do Brasil e podendo ser categorizadas em cinco principais grupos. Também pode-

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

se vislumbrar uma relação mais ou menos intensa em cada conjunto de metas com alguma diretriz em especial. Isso possibilita uma classificação das metas à luz da diretriz com a que possui maior relação, como é possível observar no quadro seguinte (quadro 1):

Diretrizes	Consensos	Meta (s) relacionada (s)
Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais	I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.	de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.
Diretrizes para a promoção da qualidade educacional	IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.	6 e 7; 10; 13.
Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação	IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.	15 a 18.
Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos	VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País. X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	8 e 19.
Diretrizes para o financiamento da educação	VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.	20

Quadro 1 – Diretrizes, consensos e metas do PNE 2014-2024
Fonte: Adaptado de Brasil (2015)

A descrição apresentada na tabela busca a associação de metas do PNE às cinco categorias de diretrizes propostas, tal esforço de sistematização pode recorrer a outros experientes, bem como classificar metas conforme as responsabilidades de cada ente federativo,

por níveis de ensino, ou ainda, em função dos públicos considerados prioritários. Essas metas podem ser agrupadas em quatro grupos principais, considerando seu foco de atuação, ficando:

- Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.
- Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.
- Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18.
- Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14 (Brasil, 2015, p. 13).

Se torna fundamental ressaltar que o PNE é caracterizado como política pública articuladora das diversas políticas de educação, com orientação pela busca de unidade na diversidade de políticas. Assim, o objetivo central parte da premissa de que as ações em todos os níveis e modalidades de ensino, serão executadas de forma articulada por parte dos entes federativos, sob pena de intensificar as desigualdades regionais ao invés de superá-las (Brasil, 2015).

Para além, a realização de uma meta é um requisito para efetivar as outras e o plano como um todo. Portanto, o PNE toma como premissa o fato de que as evoluções educacionais devem culminar do fortalecimento de instituições – como escolas, universidades, institutos de ensino profissionalizante, etc. – e também de instâncias de participação e controle social. Isso é expresso por meio de suas estratégias, que demandam de ações provenientes dos estados, municípios e da união, que atuam de maneira conjunta para consolidar o SNE (Brasil, 2015).

viii. O plano de desenvolvimento da educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado por parte do ministério da educação no ano de 2007, como um conjunto de programas relacionados às etapas diversas, níveis e modalidades da educação brasileira – desde a educação infantil até o ensino superior. Tais programas passaram a envolver aspectos distintos relacionados ao financiamento, condições de trabalho, formação de profissionais da educação, educação inclusiva, educação profissional, infraestrutura física, equipamentos e laboratórios, etc. Assim como tratou da

articulação de ações entre municípios, estados, Distrito Federal e União, na concepção de políticas educacionais (Brasil, 2007).

O PDE é articulado ao PNE ao passo em que retoma e debate as metas e diretrizes que são apontadas por ele, buscando contribuir a fim de criar condições objetivas para ser realizado. O PDE, mesmo que possa ser tomado como plano executivo cujo horizonte é aprofundado no processo de efetivação das metas quantitativas que são expressas no PNE, vai além disso, no sentido de ser um plano instrumental e operacional (Brasil, 2007).

A concepção de educação que serve de inspiração para o PDE no bojo do ministério da educação e que perpassa a execução de todos os programas que o compõem, reconhece na educação uma face do processo de dialética que é estabelecido entre a socialização e a individualização do indivíduo, tomando como objetivo construir sua autonomia, isto é, formar sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo (Brasil, 2007).

A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação (Brasil, 2007, p. 5).

Dessa forma, o PDE é evidenciado conforme a relação que forma com o PNE, pretendendo ser mais do que uma tradução instrumental desse e que, em determinado ponto, apresenta um diagnóstico positivo de problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações que devem ser tomadas para melhorar a qualidade da educação. Pode ser verdadeiro que o PDE é apresentado também como um plano executivo, um conjunto de programas que objetivam efetivar as metas quantitativas estipuladas no PNE (Brasil, 2007).

Todavia, os vínculos conceituais propostos tornam evidente que não se trata, em relação à qualidade, de uma execução caracterizada pela neutralidade. O que ocorre porque, por um

lado, o PDE é calcado em uma concepção substantiva de educação que ultrapassa todos os níveis e modalidades do ensino e, por outro, se calca em fundamentos e princípios que são historicamente excedidos, direcionados à consecução de objetivos republicanos presentes na constituição e, especialmente no que tange à uma visão sistêmica da educação e sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento socioeconômico (Brasil, 2007).

Dessa forma, na ótica do ministério da educação, o PDE se apresenta como uma ferramenta de planejamento da educação brasileira que busca a tradução de um entendimento e uma ótica mais orgânica e sistêmica da educação brasileira. Enquanto que os programas que embasam o PDE se articulam no entorno de quatro principais eixos, sendo: a educação básica, educação superior, educação profissional e educação continuada, e também a alfabetização de adultos e diversidade. Cada eixo é estruturado, por seu turno, a partir de pilares que são encarados como dimensões estratégicas para a realização de uma ação articulada e orgânica dos programas que lhes sustentam (Brasil, 2007).

IV. O PLANEJAMENTO DE AULAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Bossle (2002) explica que, de maneira geral, o planejamento trata da intencionalidade da ação humana ao invés de agir de forma aleatória, desconsiderando, assim, um fim, objetivo e um agir organizadamente para construir/alcançar o resultado almejado. O planejamento de ensino, por sua vez, será um constructo orientador da ação docente que, como processo, trata de organizar e direcionar a prática coerente com objetivos a que se propõe. De forma que: “Tem que responder às seguintes questões: -Ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? na forma de plano” (p. 31).

Dessa forma, para que seja possível concretizar essa tarefa docente, é preciso outra instância de planejamento que são: o projeto político-pedagógico e o projeto curricular, que serão norteadores da ação docente de forma coerente e também responsável, antecedendo o planejamento de ensino de forma geral. No campo do conhecimento da educação física, ao menos em publicações de maior expressão no campo acadêmico-científico, pouco existente é o material sobre o tema planejamento de ensino.

Além disso, Bossle (2002) ressalta que poucos são os autores que escrevem conteúdos sobre a didática da educação física e, como consequência, sobre o planejamento de ensino. Isso é decorrente, como explica, do pouco interesse que esse tema gera no campo acadêmico, além do fato de o planejamento ser uma questão polêmica para os professores de educação física que ainda não determinaram um debate sobre esse tema.

Oliveira (2004) explica que a educação física, quando deixou de ser considerada uma atividade e se tornou uma disciplina componente do currículo – por meio da LDB de 1996 – assumiu um novo papel no contexto escolar. Papel que passou a desencadear longos processos de debate e produções mais intensamente iniciadas na década de 1980, de cunho pedagógico formativo e informativo dos estudantes que integram o processo educacional.

Formativo a fim de contribuir para aspectos atrelados ao desenvolvimento físico, social e psicológico e, informativo a fim de contribuir com aspectos relacionados à transmissão e produção do conhecimento atrelado ao objetivo de estudo da disciplina, isto é, o movimento humano. Tal entendimento passa a requerer que a educação física escolar seja estudada e organizada para o atendimento – ao máximo possível – da condição de formação e informação.

Para tanto, coloca-se como ponto central dessa inserção pedagógica o planejamento, etapa imprescindível à estruturação e desenvolvimento de um componente curricular. É senso comum entender a Educação Física como o momento do jogar, do brincar e não o momento do refletir, pesquisar, analisar e avaliar. O processo histórico, que não temos a intenção de resgatar aqui, pois supõe-se de conhecimento geral e uma vez que muitos autores já o fizeram de várias maneiras e formas, pode muito bem justificar e clarear o porquê desse senso comum – atividade com fim em si mesma, recreação, esporte por esporte e tantos outros significados vazios (Oliveira, 2004).

Tal prática, como comenta o autor, algumas vezes leva o professor a improvisar e desenvolver atividades sem a preparação e organização devida, o que culmina na perda de sentido do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, emerge um dos principais questionamentos quando se trabalha com o planejamento curricular, isto é, como se deve organizar os conteúdos da educação física escolar.

Jahn (2004) explica que a educação física, como área de conhecimento e intervenção profissional, trata de desempenhar um papel de destaque na educação do ser humano. Uma das principais finalidades da escola, dentre outras, é o preparo do aluno para entender o mundo a seu redor. É com essa premissa em mente que deve atuar a educação física ao passo em que se enquadra como uma das disciplinas componentes do currículo escolar.

Complementa ainda que à LDB no que tange à educação física, justificando sua inclusão no contexto escolar. Uma lei que busca transformar a natureza que a educação física assumiu anteriormente, explicitando, agora, que a educação física passaria a compor a proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular da educação básica, devendo se ajustar às faixas etárias e condições da população escolar, com prática facultativa nos cursos noturnos.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Para Jahn (2004), em 2003 foi publicada a nova redação que dispunha sobre essas condições, compondo o terceiro parágrafo do art. 26 da LDB, que passou a ser:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa aos alunos que:

I – Cumpram jornada igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo decreto lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – vetado;

VI – que tenha prole (Brasil, 2003 apud Jahn, 2004, p. 36).

Explica ainda que educação física deve ser atrelada ao projeto político-pedagógico da escola e, quando o é, se caracteriza como uma conquista por parte dos profissionais da área da educação. Sendo que a participação dos professores de educação física no processo de construção desse projeto, permite a reflexão crítica do papel desse elemento curricular na escola. Tal projeto pode tomar como referência, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), em que a educação física é apresentada como:

Área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a educação física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefícios dos exercícios críticos da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1998 apud Jahn, 2004, p. 37).

O PCN foi elaborado por parte de um grupo de especialistas em diversas áreas, que apresentaram uma versão preliminar que passou por análise e deliberação junto a professores, especialistas em educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais, que deram origem a uma versão final que serviu para ampliar e intensificar as discussões em torno da reestruturação curricular das escolas em todo o país.

Zabala (1999) explica que a educação física escolar deve ter em mente a sequência dos diversos conteúdos e, de cada um deles precisa receber um tratamento periódico e integrado ao longo da etapa, considerando o grau de conhecimento que os alunos possuem, tanto no que tange à aprendizagem prévia, quanto ao desenvolvimento motor e afetivo. Também devem considerar características próprias dos conteúdos, que devem ser progressivamente graduados, de forma qualitativa e quantitativa.

O autor explica ainda que essa área orienta-se ao desenvolvimento de capacidades e habilidades instrumentais, objetivando o aperfeiçoamento e aumento das possibilidades de movimentos dos alunos. Sabe-se que a educação física se constitui em uma área curricular que toma como base conteúdos procedimentais. Todavia, não se pode limitar aos elementos perceptivos e motores, mas sim, deve-se colocar ênfase também em aspectos de expressão, comunicação, afetividade e cognição.

Ao falar sobre o plano de aula, Pimenta e Carvalho (2008) explicam que se trata de um instrumento cotidiano para o professor, um documento em que se definem objetivos de determinada aula, a estratégia pedagógica a ser utilizada para mediar a relação entre o objeto de conhecimento e o aluno, além da forma como ocorrerá a avaliação de tal processo. Isso leva a notar que o plano de aula será um detalhamento mais específico do plano de ensino e:

Portanto, o professor deverá rever seus objetivos gerais e a sequência de conteúdos (unidades didáticas) propostas no plano de ensino, organizando conceitos, problemas e ideias a serem discutidas com os alunos em torno de uma de uma ideia central, de modo que o aluno possa ter uma percepção clara do assunto em questão, bem como atribuir sentido para a mesma (Pimenta; Carvalho, 2008).

Para cada unidade didática, o professor pode organizar tópicos que dizem respeito aos seus objetivos específicos de ensino/aprendizagem. Para cada tópico também é importante que sejam previstas algumas estratégias metodológicas que proporcionem a introdução ou sensibilização para o assunto, o desenvolvimento e então o estudo ativo do assunto, por meio da sistematização e aplicação do mesmo.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Pimenta e Carvalho (2008) apontam que as atividades que formam essas estratégias metodológicas podem ser a exposição dialogada, a solução de problemas, a sistematização e também a aplicação de conteúdos por meio de atividades. Ressaltam os autores que é preciso entender ainda que os planos de ensino podem conjugar a realidade sociocultural dos alunos, a fim de proporcionar aprendizagens mais significativas.

Zabala (1999) explica que é especialmente importante entender que cada tipo de realidade escolar é única e, logo, a responsabilidade de adotar o projeto que melhor se adéque à sua realidade, é do grupo de professores que compõe o corpo docente das escolas. A fim de exemplificar como deve ser feita a elaboração do projeto pedagógico – ou plano de aulas – para a educação física, o autor apresenta um modelo que pode facilitar na construção de novos projetos, sendo adaptado à cada realidade escolar (quadro 2):

Item	Conteúdo
Introdução	Deve apresentar uma visão geral do planejamento de aulas.
Concepção de ensino de educação física	Apresentando ideias sobre o propósito da educação física escolar e a motivação do ensino da disciplina na escola.
Objetivo geral da educação física	Apresentar o objetivo geral da educação física na instituição escolar.
Conceitos fundantes	Apresentar conceitos teóricos relacionados às premissas expostas nos itens anteriores.
Recomendações metodológicas	Apresentar as metodologias de ensino pretendidas para as aulas.
Programa por segmento e séries (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, etc.)	O item deve ser subdividido a fim de apresentar as informações: - Eixo temático - Tema - Tópico - Competências/habilidades
Recomendações para avaliação	Apresentar possíveis métodos de avaliação dos conhecimentos adquiridos e a periodicidade com que serão aplicadas

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

Bibliografia básica	Indicação de materiais que embasarão os conteúdos do semestre (ou período determinado) para leitura básica.
---------------------	---

Quadro 2 – Exemplo sugestivo de plano de aulas para educação física
Fonte: Adaptado de Zabala (1999)

Segundo Oliveira (2004), os professores encontram inúmeras dificuldades em organizar a sistematização dos conteúdos, o que significa que, muitas vezes, não sabem bem com o que trabalhar em cada série escolar. Isso ocorre porque as outras disciplinas escolares possuem conteúdos sistematizados que apontam, de forma clara, o que se deve trabalhar ao longo das séries escolares. Contudo, a educação física não possui esse tipo de sistematização, o que gera dúvidas e desarticulação dos trabalhos, que são executados em uma sequência lógica.

Isso é crucial para qualquer tipo de organização curricular nas escolas, pois, no que tange ao planejamento e sistematização dos conteúdos da educação física escolar, a dúvida que paira sobre o processo é se deve a disciplina atender ao desporto, à linha desenvolvimentista que considera os níveis de desenvolvimento e complexidade de ações motoras, à vertente da cultura corporal, ou então a outra linha de trabalho. Dessa forma, desprezar qualquer uma das linhas de pensamento ou de prática pedagógica, seria como limitar a ampliação e complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma traz de forma implícita.

Pimenta e Carvalho (2008) retomam o pensamento e apontam que o planejamento será um processo de organização da prática pedagógica nas escolas, o que significa que algumas ponderações devem ser feitas. Isso porque, ainda que a atividade de planejar seja tão antiga quanto à própria humanidade, somente no início do século XX foi que o planejamento se tornou parte de todos os campos da sociedade. No mesmo período, a escola também passa a adotar e incorporar essa atividade de planejamento.

A incorporação do planejamento no campo pedagógico ocorreu e não ocorre da mesma forma em todas as realidades educacionais. Assim, torna-se possível detectar três concepções de planejamento que estão intrinsecamente presentes nas tendências do campo da educação, sendo:

- Planejamento como princípio prático – que consiste no planejamento formulado sem grandes preocupações ou formalizações, elaborado, basicamente pelo professor, tomando como meta a tarefa a ser desenvolvida em sala de aula, pois, quando são elaborados, esses planejamentos são retomados periodicamente, independente da realidade;
- Planejamento instrumental/normativo – os autores explicam que a tendência tecnicista da educação, de natureza cartesiana e positivista, percebe a elaboração do planejamento como a principal solução de problemas de falta de produtividade da educação escolar sem, porém, questionar elementos sócio-políticos e econômicos – devido a essa pretensa neutralidade, normatividade e universalidade. Nesse caso, o aluno deve aprender exatamente o que o professor planeja, reforçando a prática do ensino como mera forma de transmissão, ou ainda, de maneira oposta, como uma instrução programada. Nesse sentido, prosseguem dizendo que, planejar se torna algo compreendido como o processo de formulação do documento, dissociando-se da prática efetiva do planejamento e limitando-se somente ao preenchimento dos formulários. Como resultado, a prática da supervisão pedagógica se limita à fiscalização e controle do trabalho pedagógico, momento de que parte a crítica de alguns estudiosos que alegam que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas sim, ao contrário; e,
- Planejamento participativo – finalmente, nessa tendência de planejamento tem-se um processo que parte de determinada leitura do mundo. Processo em que é preciso avaliar e entender a realidade, além de buscar, por meio dos esforços, a participação conjunta em processos educativos. O planejamento participativo, portanto, culminará em um instrumento e uma metodologia, já que, enquanto modelo técnico, tratará de abrir espaço especial para as questões políticas que envolvem a educação.

Ribeiro (2017) explica que o planejamento na educação física, será, portanto, uma forma eficaz para o desenvolvimento positivo das aulas, especialmente em relação às ações planejadas para o alcance de objetivos propostos. O autor aponta que, como aspecto principal do planejamento de aula em educação física, é necessário desenvolver a estruturação do formato

de um planejamento. Isso deve suportar um conjunto de fatores que auxilia o professor no sentido didático, nas etapas de desenvolvimento de determinado conteúdo.

Primeiramente, explica, é preciso considerar, no planejamento, as características gerais da aula, em que o professor considera o processo de aprendizagem e as relações com o aluno, com a aula e com o processo básico de ensino. Parte da premissa de que cada aula possui uma situação específica no sentido didático e que será nela que ocorrerá a assimilação de conhecimentos e habilidades.

De acordo com Ribeiro (2017) a partir dessa percepção é possível dizer que a aula envolve situações didáticas diversas em que se apresentam objetivos, conhecimentos, problemas e desafios enfrentados nessa aula a fim de alcançar objetivos instrutivos e formativos que movem os estudantes ao aprendizado significativo. Nesse sentido, o formato da aula deve seguir algumas características elementares, como:

- Ampliação do nível cultural e científico dos alunos, garantindo profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados;
- Seleção e organização das atividades, possibilitando que o aluno forme independência de pensamento;
- Ressaltar a formação de métodos e hábitos de estudo;
- Promover no aluno hábitos de resolução de problemas em situações cotidianas e reais da vida;
- Valorizar a sala de aula como espaço e meio de formação da personalidade e de qualidades positivas no aluno; e,
- Conduzir o trabalho docente em classe por meio da promoção da coletividade, solidariedade, sem prejudicar a atenção e a singularidade de cada aluno.

O ponto seguinte do planejamento de aula que é necessário considerar, conforme Ribeiro (2017) é a estruturação didática da aula, que é um ponto importante do trabalho docente eficaz. A atuação do professor demanda uma estruturação da aula, tal como planejamento e

organização, a fim de alcançar os objetivos que foram propostos para cada aula. A opção por cada etapa que é utilizada no planejamento da aula, dependerá de qual conteúdo será abordado, dependendo das características dos alunos e sendo necessário fazer um diagnóstico prévio.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a estruturação da aula demanda criatividade e flexibilidade por parte do professor, em casos específicos de cada situação encontrada diante de uma classe. O professor não deve somente ter conhecimento e capacidade para conduzir uma aula, mas deve ser flexível em relação à metodologia, contribuindo sempre para o aprendizado do aluno. Ribeiro (2017) comenta que, cabe ao professor perceber se o conteúdo está sendo transmitido corretamente e de forma compreensível ao aluno, sempre modificando sua metodologia quando houver necessidade, até que alcance um nível de transmissão do mesmo, que permita a assimilação significativa por parte dos alunos, adequando-o à aula.

Portanto, os processos didáticos são fundamentais na estruturação das aulas. Esses processos, ou passos didáticos, como prossegue o autor são, inicialmente uma preparação de conteúdos e, conseqüentemente, a inserção do conteúdo a ser trabalhado e, logo, a transmissão e assimilação da matéria nova, transformando em problema e orientação para novas questões, por meio da articulação do conteúdo da nova matéria com a anterior e podendo, portanto, gerar uma avaliação e controle da atividade.

O tratamento didático aplicado a uma nova matéria, demanda sistematização mais profunda no trato do conhecimento, tanto no processo de transmissão quanto no de assimilação. Assim, o método de ensino e o método de assimilação coexistem, funcionando como aspectos interno e externo do processo. Ribeiro (2017) explica que, no aspecto externo, os métodos de ensino não são suficientes para o alcance do objetivo proposto, pois nesse processo, ocorre o processo de conhecimento tácito do aluno, isto é, o que ele será capaz de realizar, suas habilidades e capacidades de desenvolvimento de processos mentais.

Nesse aspecto externo o professor deve extrair do aluno o que oferece como suporte no trato do conhecimento. Isso significa que o método utilizado pelo professor para a transmissão

do conteúdo é importante, assim como os recursos que utiliza para adequar o conhecimento a ser transmitido, à capacidade de assimilação dos alunos. Nesse processo, passa a se estabelecer a assimilação e, logo, o aspecto interno se ativa. Esse processo interno implica que o professor tenha conhecimento sobre saberes da área da psicologia e da educação, de forma conjunta.

A transmissão e a assimilação de conhecimentos se expressam por meio de um caminho do não saber em direção ao saber, cujo professor devem saber sistematizar, já que os alunos não vão à escola totalmente vazios de conhecimentos, pois possuem esse conhecimento tácito que é alcançado por meio de experiências e vivências. Consolidar os conhecimentos e habilidades é uma parte importante e envolve a fixação. Esse processo ocorre por meio de tarefas e exercícios que se propõem a mobilizar a atividade intelectual, o raciocínio, o pensamento independente dos alunos.

Por essa razão, recordar atividades passadas em um processo sistematizado, gera essas situações de reforço, estudo e relação entre conteúdos anteriores e novos. A aplicação ocorre em todos os processos didáticos, direcionando a oportunidades para que os alunos criem formas de conhecimento de maneira mais criativa. Isso ocorre na vida escolar, social, na aplicação demandada de novas situações de conhecimento, bem como evidencia o entendimento mais amplo do objeto de estudo.

Pimenta e Carvalho (2008) apontam que, a partir das concepções expostas sobre o planejamento de ensino e de aulas, é importante ter em mente que, em linhas gerais, o planejamento não deve ser encarado como um elemento fechado e imutável, pois ele não deve ser ou se tornar uma prisão para o trabalho pedagógico. Deve ser encarado, sim, como um caminho que pode garantir ações pedagógicas mais comprometidas com o coletivo e o desenvolvimento da escola como um todo.

Explicam ainda que, considerando o planejamento participativo – mencionado anteriormente – faz-se uma leitura do mundo a fim de ampliar a questão da democracia, para isso, se torna necessário envolver a participação de todos, o que significa não somente contribuir

para a aceitação de propostas preparadas por grupos minoritários, mas representa também a construção conjunta que entende os interesses, intenções e benefícios das propostas. Assim:

Partindo dessa configuração, o planejamento participativo assume o caráter de modelo para superação das crises e busca uma sociedade nova, onde todos os interajam em benefícios dos ideais comuns. Esta perspectiva contrapõe-se com a visão tecnocrática e o posicionamento utilitarista da sociedade atual, na qual a pessoa é vista como objeto e valor de produção. No contexto escolar, o planejamento participativo envolve o ideal em que as pessoas sejam vistas como sujeitos ativos que têm muito a contribuir para dar sentido à educação (Pimenta; Carvalho, 2008, p. 16).

Oliveira (2004) aponta que, desse modo, é fundamental que os professores se apropriem de todos os conhecimentos possíveis e que, por meio deles, elaborem matrizes curriculares que possam propiciar avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico vivenciado. Todavia, é preciso compreender as limitações – tanto pessoais quanto estruturais dos avanços – pois isso pode minimizar possíveis choques e retrocessos pedagógicos traumáticos para todos os participantes do processo educativo.

Comenta ainda que o professor não atua com base em modelos formais ou científicos, tampouco elabora estratégias de intervenção com precisão e inequívocas conforme os modelos de ensino ou aprendizagem, ele não decide sua prática a partir de filosofias ou declaração de objetivos. Isso porque responde pessoalmente e, ao passo em que suas possibilidades, com níveis distintos de comprometimento ético-profissional, se enquadram às demandas do seu trabalho com um grupo de aluno com determinadas condições, há maior ou menor êxito.

Porém, não podemos concluir que, por isso tudo, é um mal profissional. Na sua atividade prática, pode aproveitar ideias e teorias científicas, muito embora se trate sempre de uma elaboração pessoal perante situações complexas em que se deveria contar com o tacto, com a experiência e com o saber-fazer, depurados por uma crítica realizada a partir dos valores que guiam a ação e a partir do melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser. O conhecimento científico e as teorias pedagógicas, são importantes para conhecermos melhor, para nos conscientizarmos das consequências e para descobrir, com mais clareza, caminhos alternativos. Porém, em si mesmas, não orientam diretamente a prática docente (Sacristan, 1992 apud Oliveira, 2004, s/p).

Oliveira (2004) prossegue dizendo que há uma forma clara de entender o cotidiano do professor, suas condições e a realidade que é colocada como ponto central das possibilidades de avanços na prática pedagógica. De forma que leitura, compreensão e domínio dos conhecimentos e das teorias pedagógicas ocorrem com base no “saber-fazer”, contudo, as variáveis de condições locais, estruturais, possibilidades de ação, gestão, relacionamento com outros professores, alunos e diversos outros pontos, por vezes impossibilitam a aplicação de novas ações de forma plena. Isso, conforme o autor, deve servir de alerta e, ao mesmo tempo, de reflexão para avanços que ocorrem de maneira gradativa e continuada.

Raimundo; Votre; Terra (2012) realizam um dos poucos estudos na base de dados acadêmico-científica, que se propõe a analisar as questões sobre o planejamento de ensino da educação física. Os autores tomam, para essa análise, o contexto político em que os achados de seu estudo estão sujeitos, bem como às possibilidades de interpretação e de diferentes recriações em cada unidade escolar. Isso porque os profissionais que atuam no contexto prático, geralmente não se deparam com os textos políticos como leitores ingênuos, mas os veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos.

Explicam também que, em um caso estudado em Minas Gerais, há a evidência de que professores, por meio de referências diversas, mantém uma clareza significativa acerca do processo de implementação das políticas educacionais. Fazem um estudo sobre o Programa Acelerar para Vencer (PAV), que doutrina o planejamento curricular das aulas de educação física da unidade escolar que fez parte de sua pesquisa de campo.

Sobre isso, Raimundo et al. (2012) avaliam como os professores interpretam o texto da política e organizam sua prática pedagógica em relação ao programa. Observam aproximações sobre a efetivação de uma política na prática, que pode ser considerada quase como uma peça de teatro, pois há a obra que será encenada e o seu texto, que pode ser modificado, invertido ou então suprimido. Pode ainda permanecer em cartaz por pouco ou muito tempo e possibilita criar e interpretar conforme o momento de sua execução.

Constatam, ao observar esse contexto do planejamento na prática, que o mesmo consiste em um esforço por parte do professor na execução do planejamento de forma total. Também notam que, ainda que os recursos materiais não sejam suficientes, o professor busca acertar um conjunto de ações a fim de sistematizar a prática em função do planejamento que será cumprido e da possibilidade de o aluno se apropriar desse conhecimento específico. Tal realidade é registrada na observação de campo feita pelos autores, dizendo que:

O professor, durante a reunião pedagógica com a supervisora, explica que no seu planejamento contempla o conteúdo de handebol na turma do PAV; entretanto, ao examinar o material, verifica que não tem bolas de handebol. Como havia combinado com os alunos, e não quer voltar atrás, utiliza algumas bolas de borracha e organiza pequenos jogos para poder vivenciar o esporte. O professor explica aos alunos que gostaria de desenvolver o esporte do handebol, porém, sem material, teria que adaptar o jogo com o que tinham na escola, algumas bolas de borracha (Raimundo, *et alii*, 2012).

Sobre o planejamento de educação física relacionado ao PAV abarcando os 8º e 9º anos no ensino fundamental na escola avaliada, os autores constatam que os objetivos gerais e específicos do plano convergem com a proposta do conteúdo básico comum. Sendo que os objetivos específicos são cópias da finalidade dos princípios do aprender a aprender. Enquanto os conteúdos são apresentados por meio de quatro eixos: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica e danças e expressões rítmicas, que são organizados por tópicos e habilidades.

Raimundo et al. (2012) comentam que, avaliando esses tópicos e habilidades presentes no planejamento, constatam que os conteúdos: esporte, jogos e brincadeiras, e ginástica, não possuem orientação específica do PAV. São sim, recortes de textos da proposta do conteúdo básico comum do ensino fundamental, misturados com os do ensino médio. De forma que no eixo das danças e expressões rítmicas, encontram orientações do PAV de forma total e concomitantes aos do conteúdo básico comum.

O desenvolvimento destes conteúdos na prática pedagógica revela algumas contradições pelo fato de o professor desconhecer as orientações gerais desta política. As atividades desenvolvidas, quando se aproximam da proposta, estão relacionadas à intuição e concepção do professor, mais do que ao entendimento e orientação para a

implementação da política. Ou seja, o texto foi modificado e recriado no contexto da prática, e o professor o executa segundo princípios estabelecidos por ele mesmo (Raimundo et al., 2012, p. 854).

Esclarecem ainda que a orientação metodológica do PAV é promover um trabalho pedagógico em projetos, com ações que tratem de valorizar as experiências trazidas pelos alunos e conteúdos que serão ensinados. Atuando nessa linha, o professor problematizará e inter-relacionará o que o aluno já possui de conhecimento, a fim de ampliar e aprofundar conhecimentos. Tal orientação, contudo, não foi identificada pelos autores nas atividades ou no planejamento.

Sobre esse ponto, Raimundo et al. (2012) indicam que a releitura política não é verificada somente com o professor, mas também entre supervisores e todos os demais que leem o texto e que não fizeram parte de sua concepção. O contexto prático, no que tange à pedagogia de projetos, pode apontar a uma falta de conhecimento por parte do professor sobre o tema, ou ainda, a uma dificuldade em traduzir ao seu planejamento ações dessa perspectiva pedagógica por conta da inexistência ou da baixa formação específica de atores do contexto pedagógico.

Os autores sintetizam que, no que tange ao item avaliação do plano, a descrição da forma como se pretende avaliar os alunos, envolve as orientações do PAV, com o uso de instrumentos avaliativos diferentes, tais como trabalhos e pesquisas individuais e coletivas, além da participação em aulas. Contudo, não fica claro se a verificação do progresso durante o processo de ensino e aprendizagem acontece a partir de parâmetros de comparação interindividual, tomando o aluno como foco.

Bossle (2002) realiza um levantamento bibliográfico na tentativa de compreender o planejamento das aulas de educação física e, tomando o conhecimento de que o trabalho docente requer do professor tempo e dedicação, aponta que, por conta das atividades que envolvem seu trabalho, os planejamentos, aulas, reuniões, avaliações, etc., tendem a sobrecarregar de funções os professores.

Isso, de certo modo, limita os espaços para revisões e planejamento de sua prática pedagógica, além de colocar obstáculos à organização dessa prática. A didática, tanto no processo de formação profissional, quanto na que é confrontada no cotidiano, se dedica ao longo do tempo, ao estudo e aprofundamento do elemento ou instrumento de planejamento do ensino, como forma de orientar, cumprir seu propósito e dar suporte e respostas com base em referenciais teóricos sobre a prática.

Por outro lado, Bossle (2002) comenta que o planejamento do ensino no campo da educação física é uma questão que não recebe a devida atenção de estudiosos e pesquisadores em educação. Pois, nos achados de sua revisão, o autor faz um levantamento em diversas bases de dados acadêmico-científicas, nos principais periódicos no campo da educação física e encontra somente duas publicações que falam sobre o planejamento.

Uma dessas publicações abordou o planejamento efetivo de uma aula relacionado a um programa de educação física para crianças. Menciona que o projeto tomou como base a perspectiva construtivista, explicando os passos recomendados na organização do planejamento, considerando elementos necessários, grade curricular, planejamento anual, planos periódicos, semanais e diários, de forma didática e explicativa.

O segundo artigo, conforme Bossle (2002), trata de um relato de experiência de um professor da rede pública de ensino em relação à organização coletiva das aulas de educação física com determinada turma de alunos, porém, afirma que esse estudo não se aprofunda na questão do planejamento participativo, apenas relatando situações cotidianas. Além disso, o autor encontrou outras poucas publicações acadêmicas que não fugiram desse lugar comum na abordagem do tema.

Considerou, portanto, que o volume de produções acadêmico-científicas sobre o planejamento da educação física foi baixo e redundante na tratativa do assunto. Critica que, apesar de ser uma temática importante e que merece atenção da comunidade científica, existe

um interesse mínimo pelo assunto, uma vez que a maior parte da produção relacionada a essa área abarca a cultura do movimento.

De forma alguma classifico como mais importante esta ou aquela abordagem, apenas faço referência a quase ausência, e a necessidade de que se desenvolvam estudos que possam contemplar a prática pedagógica e a didática de ensino do licenciado em educação física, bem como, do planejamento de ensino (Bossle, 2002).

Conforme Ribeiro (2017), o professor possui um trabalho que requer uma ação constante e sistemática, por meio do desenvolvimento do estudo dos alunos sob sua coordenação, trabalhando com todos os elementos, tais como: assimilação dos conteúdos, habilidades e capacidades mentais desenvolvidas por meio do processo de ensino, tomando como ponto de partida que os alunos possuem uma experiência prévia, advinda do meio social.

Dessa forma, o processo de planejamento das aulas requer raciocínio, coordenação da ação docente, além de organização das atividades escolares, por meio da problematização do contexto social que envolve os alunos e os participantes do meio escolar. Ao professor de educação física, nesse contexto, cabe dominar o conteúdo que irá transmitir, além de ter consciência de que seu processo metodológico é altamente influente – de forma externa – na aprendizagem do aluno e na motivação para tal. Considerando que influências externas não eliminam as premissas da função do planejamento.

Ribeiro (2017) explica que a função do planejamento toma a perspectiva de gerenciar o sentido filosófico, político-pedagógico e profissional, além de coordenar as ações dos professores em sala de aula. Isso ocorre por meio dos conteúdos, métodos de ensino e objetivos da escola e do planejamento. Outra finalidade do planejamento será a articulação com o contexto do plano de aula, alterando, se for preciso, sua didática para melhorar a assimilação dos alunos e, com isso, melhorar o processo de resolução de problemas em sua vida social.

Prossegue dizendo que, considerando as funções do planejamento, é necessário então falar sobre os planos, que são sequenciais conforme a objetividade, coerência e flexibilidade.

Primeiramente, o plano servirá de guia de orientação, pois nele serão encontrados os meios para o trabalho docente, possibilitando a flexibilidade do plano de aula conforme o processo de ensino que demanda de mudanças ao longo do tempo.

Posteriormente, como expõe Ribeiro (2017), a ordem sequencial, pois, para um aprendizado significativo, é necessário criar etapas, passos de acordo com as possibilidades da ação docente. Em seguida, é preciso considerar a objetividade, já que o plano de aula deve ter um objetivo tangível, tanto no sentido das possibilidades de ensino, das capacidades dos alunos e dos recursos oferecidos pela escola.

Além disso, essa etapa deve considerar não simplesmente entender as limitações existentes, mas sim, superar essas limitações a fim de possibilitar aos alunos pensar nas condições reais do ensino e aprendizagem. O próximo passo é atribuir coerência ao plano, entre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, já que todos esses elementos devem seguir uma única linha de pensamento.

Ribeiro (2017) comenta que esse caminho deve levar o aluno à sua fonte de pensamento, para alcançar um trabalho mais eficiente, devendo ao longo do ano letivo empreender avaliações, tanto relacionadas à aprendizagem dos alunos quanto dos métodos utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. Finalmente, é necessário considerar a questão da flexibilidade, pois, no período letivo, o plano de aula servirá para ter uma direção de ensino e não somente uma linha engessada a seguir.

Um exemplo disso é que um mesmo plano de aula serve para classes distintas, porém, nem sempre deve-se seguir a mesma articulação e, por essa razão, deve acontecer uma flexibilidade no plano, modificando, sempre que for preciso para otimizar o mesmo. Assim, falando sobre sequência do plano de aula de todo o processo que o autor determina como importante para a realização de um planejamento adequado, é construído juntamente com o professor por meio de uma didática eficiente.

Assim, Ribeiro (2017) elenca, em seguida, os tipos de planos possíveis para que o professor trabalhe na escola. Esses tipos existem em três níveis de plano, os já mencionados: plano escolar, plano de ensino e plano de aula. Relembrando, o plano escolar é um documento mais amplo, conectando a escola e o sistema escolar, e também o projeto político-pedagógico da instituição. O plano de ensino, por sua vez, é um documento elaborado para um ano letivo ou um período essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, ele possibilita uma sequência de conteúdos, objetivos e desenvolvimento metodológico.

Finalmente, o plano de aula, de forma específica, paira sobre o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos no plano de ensino, que serão detalhados e divididos por conteúdo de aula. Por essa razão todos os planejamentos devem estar conectados, coordenados uns com os outros. Além disso, é preciso verificar constantemente esses planejamentos, revisando-os e refazendo-os sempre que possível, de forma que o professor ganha experiência nas situações de ensino, fazendo anotações nos planos sobre novos conhecimentos, buscando cada vez mais aperfeiçoar seus recursos de trabalho.

Jahn (2004) retoma a questão dos PCNs e algumas tendências apresentadas por esse documento para a educação física escolar que, ainda que contenha enfoques diferentes entre si, possui em comum a busca por uma educação física capaz de articular múltiplas dimensões do ser humano. Dessa maneira, aponta que as tendências são: psicomotora – definindo a educação física como meio de ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento;

Construtivista – cuja intenção da proposta é conceber o conhecimento a partir da interação entre indivíduo e mundo. Cujo conhecimento é adquirido por meio de um processo construído pelo indivíduo durante sua vida. Para cada criança, a construção desse conhecimento requer a elaboração de uma ação sobre o mundo; desenvolvimentista – cuja aposta tem como finalidade da educação física escolar, o desenvolvimento de capacidades ou habilidades motoras; e,

Crítica – cuja educação física se entende como uma área de trata de um tipo de conhecimento denominado “cultura corporal do movimento²”, tendo como temática o jogo, ginástica, esporte, dança, entre outras temáticas que se relacionam aos principais problemas dessa cultura corporal e movimento e do contexto histórico-social dos alunos.

Jahn (2004) explica que os PCNs não ignoram as propostas diversas que existem para a educação física, mas aposta na organização dos professores para conceber uma prática curricular que proporcione ao aluno o acesso às práticas de cultura corporal. Para além, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de educação física devem propiciar uma leitura melhor da realidade por parte dos alunos, possibilitando sua inclusão de forma transformadora nessa realidade.

A autora aponta que a partir da década de 1980 e, de forma ainda mais específica na década de 1990, os estudos e pesquisas sobre educação física escolar se tornaram mais amplos, com uma perspectiva mais abrangente. Estudos que, em síntese, apresentam a educação física como atividade prática e sem grandes demandas de referencial teórico que lhe servisse de justificativa e fundamento como disciplina curricular de conteúdos específicos de ensino.

Surgiram, assim, várias perspectivas metodológicas para a educação física escolar, sendo que muitas destas propostas foram implementadas ou chegaram à realidade escolar, outras não passaram de propostas. Para ser considerada como proposta metodológica de educação física, a teoria deve apresentar determinados elementos, que [...] são: conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdo de ensino; o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; os procedimentos didático-metodológicos utilizados para ensinar (Jahn, 2004).

Com a crença de que a educação física escolar, como espaço de transformação social, a autora destaca algumas propostas pedagógicas atreladas a uma concepção crítica da educação e que aborda o tema da formação emancipatória do ser humano e da coletividade. São elas:

² A cultura corporal, [...] é o resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retracados e transmitidos para os alunos na escola. Todas as atividades corporais (saltar, correr, jogar, pular, balançar, arremessar) foram construídas pelo homem em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Jahn, 2004, p. 38).

abordagem crítico-superadora, abordagem plural, abordagem da concepção de aulas abertas e experiências e abordagem crítico-emancipatória.

Segundo Jahn (2004) a abordagem denominado de crítico-superadora se construiu a partir do trabalho desenvolvido por um grupo de professores e que culminou na publicação de um livro sobre metodologia de ensino para a educação física. Essa abordagem passou a defender que a educação física deve tomar uma proposta crítica e partir, antes de tudo, de uma análise estrutural de poder e dominação presente na sociedade. Conforme a autora, ainda nessa abordagem a crença é de que o professor deve ser um educador comprometido com um projeto político-pedagógico que emerge verdadeiramente das necessidades de emancipação de uma classe que emerge dentro da estrutura atual da divisão de classes, isto é, a classe trabalhadora.

Com base nessa perspectiva, todo educador deve definir seu próprio projeto político-pedagógico, tendo em mente a clareza de questões como: “Qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses da classe que defende? Quais os valores, a ética, a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade?” (Coletivo de autores, 1992 apud Jahn, 2004).

Comenta que na concepção de educação física crítico-superadora, o trabalho se dá com base na cultura corporal, avaliada como resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade e que precisam ser redesenhados e retransmitidos para os alunos. Recomenda que a escola, nessa perspectiva, faça uma seleção de conteúdos da educação física, de forma coerente e objetivando à promoção da leitura crítica da realidade.

Ao tratar sobre a abordagem da educação física plural, Jahn (2004) explica que a mesma faz uma análise da construção cultural do corpo sob a ótica da antropologia. Parte da interpretação do movimento humano em um processo de manifestação da cultura, uma cultura própria, definida pela história do corpo e também pelas vivências de cada pessoa, para formular uma crítica à maioria dos profissionais de educação física.

A autora explica que a maioria desses profissionais não possui o costume de observar e valorizar as formas distintas de expressão dos movimentos nas aulas, o que os leva a desconsiderar todas as diferenças culturais que existem entre alunos e grupos de alunos. Logo, a proposta da educação física plural é abarcar todas as formas da denominada cultura corporal, isto é, dela devem fazer parte: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e, ao mesmo tempo, deve agregar todos os alunos, sem discriminações.

Isso se dá porque, nessa proposta: “O objetivo da aula não é a aptidão física, nem a busca de um melhor rendimento esportivo, mas sim que os elementos da cultura corporal sejam tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos” (Jahn, 2004). Nessa proposta, há ainda a defesa da ideia de que a educação física escolar deve partir do conhecimento corporal popular e suas diversas formas de expressão cultural, objetivando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo sobre a cultura humana de movimento.

A autora explica que a concepção de aulas abertas e experiências é uma das possíveis abordagens destacadas pela autora em sua pesquisa para as aulas de educação física. Nessa abordagem, é configurada uma construção de situações que se tornam experiências específicas em potencial, visando à superação de situações da vida, no presente e futuro. Esse tipo de abordagem propicia ao aluno a participação do planejamento, organização e decisões da aula.

O professor por sua vez, conforme Jahn (2004), atua como mediador em um diálogo permanente com os alunos, dando-os a oportunidade de visualizar os conteúdos esportivos em diversas condições no interior e no exterior da escola. Ao conceber a aula aberta o aluno deve ser encarado pelo professor como alguém consciente de seu papel na escola, tendo claros os objetivos e organizando seu próprio processo de aprendizagem.

Prossegue dizendo que o nível de abertura da aula dependerá do nível de possibilidade que o professor oportuniza para a participação dos alunos. Prossegue defendendo que essa proposta esclarece uma concepção de ensino aberto que não significa que o aluno é livre para

fazer o que quiser na aula, mas sim, que será orientado pelo professor conforme os objetivos do planejamento que ajudou a formular.

De acordo com Jahn (2004), as concepções abertas de ensino podem ser uma possibilidade de desenvolvimento de competências, como a autonomia, independência, criticidade, criatividade e capacidade de ação social dos alunos nas aulas de educação física. A autora destaca o trabalho de Eleanor Kunz na obra “Transformação didática do esporte”, em que apresenta uma ideia geral, por meio de quatro concepções, de como a educação física pode ser trabalhada na escola. Essas concepções são:

- **Biológico-funcional** – nessa concepção a educação física impõe prioridade ao exercício físico, atividades físicas incluindo o esporte, prescrevendo-os de forma sistemática, metódica e diferenciada para distintos grupos conforme a faixa etária e gênero. A preocupação dos profissionais que fazem uso dessa concepção é o desenvolvimento e melhoria dos métodos sistemáticos do nível de aptidão física dos alunos, conforme as especificidades de cada grupo;
- **Formativo-recreativa** – em que a educação física busca cumprir a função de contribuir para a formação da personalidade e das habilidades motoras em geral dos alunos, visando à melhoria da adaptação às demandas sociais e possibilitando ainda uma organização lúdica do tempo. Nessa concepção os professores ocupam-se com o desenvolvimento de atividades coletivas de movimento e jogos, evitando atividades competitivas;
- **Técnico-esportiva** – concepção considerada hegemônica no contexto da educação física escolar, ocupa-se em descobrir e fomentar o talento esportivo por meio da inserção e adaptação de todos à cultura esportiva. Os professores que utilizam essa concepção se interessam pelo rendimento esportivo dos alunos, bem como, seguem padrões do esporte de alto rendimento; e,
- **Crítico-emancipatória** – que é uma concepção apresentada e defendida tendo com objetivos centrais do ensino as atividades que envolvem o movimento humano, o desenvolvimento de competências como autonomia, competências sociais e objetivas. Assim, a competência social deve agir contribuindo para uma

ação solidária e cooperativa, cujos alunos, por meio da educação física, entendem os distintos papéis sociais existentes no esporte, assumindo-os e compreendendo os outros nos mesmos papéis. Isso somente ocorrerá caso haja, em aula, um clima de reflexão e diálogo entre professor e aluno, e aluno e aluno.

Prosseguindo com a percepção sobre a concepção crítico-emancipatória, Jahn (2004) explica que a competência denominada de objetiva, significa que, na prática, é instrumentalizada cada disciplina, de forma específica. O que ocorre por meio da competência objetiva é o saber cultural, historicamente acumulado e apresentado criticamente para o aluno. O ensino nessa concepção deve ser um ensino libertador, que não oferece ao aluno falsas ilusões de interesses e desejos criados e construídos por uma visão de mundo imposta pelo contexto sociocultural que é vivenciado.

Nesse ensino crítico-emancipatório, as estratégias didáticas que devem ser utilizadas pelo professor são movimentos e jogos, o que denomina de transcendência de limites. Isso consiste em confrontar o aluno e a realidade do ensino, por meio de conteúdos específicos. Resumidamente, essa forma de ensino pela transcendência de limites deve seguir três pontos principais, sendo:

- a) que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;
- b) que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
- c) por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir também o que ainda não sabem ou aprenderam (Kunz, 1998 apud Jahn, 2004, p. 44).

Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento do aluno conforme essas competências – autonomia, competência social e competência objetiva – se torna o ponto central que definirá os passos e orientará a prática pedagógica do professor de educação física. Na concepção crítico-emancipatória, há a priorização da participação dos alunos no planejamento e construção

das aulas, com respeito à sua cultura, interesses e necessidades, possibilitando-os vivenciar novas e diversificadas experiências de movimento.

Considerando as percepções apresentadas acerca do planejamento, Pimenta e Carvalho (2008) finalizam dizendo que é possível entendê-lo como uma atividade de racionalização, organização e coordenação de ações no âmbito da educação. Ao passo em que demanda clareza dos objetivos, conteúdos e métodos, uma vez que, como organização da prática educacional, é munido de intencionalidade e significado político, o que implica, diretamente no tipo de sociedade que se deseja construir.

Logo, o planejamento de aulas é o centro do trabalho do professor, já que diz respeito aos esforços empreendidos na organização da prática pedagógica a fim de articular as exigências sociais às condições e experiências de vida dos alunos. O planejamento é articulado à avaliação, uma vez que, para além de ser preventivo e de caráter organizador, também é instrumento de pesquisa e reflexão.

1. As influências do planejamento de aulas na prática pedagógica

Oliveira (2011) explica que a ação de planejar paira sobre a busca de caminhos para alcançar a qualidade e a eficiência do fazer, o que significa que é uma forma de racionalizar o tempo em busca dos resultados que são pretendidos. O trabalho pedagógico, quando é devidamente planejado, tende a render resultados mais positivos e causar menos desgaste ao professor. Dessa forma, a atividade do professor, tal como qualquer outra atividade humana, deve partir de um contexto organizado e planejado, a fim de alcançar seus objetivos na relação professor/aluno, com a devida mediação por conteúdos disciplinares na construção de saberes.

Sendo assim, o autor explica que o plano de aula diz respeito à especificação e operacionalização do trabalho docente no cotidiano. Trata de refletir a ação concreta, efetuada em sala de aula e por meio da materialização do conteúdo disciplinar no curso do processo de

ensino e aprendizagem na construção de saberes. Uma ação que se entende de forma mais adequada a partir dos elementos formadores dessa.

Oliveira (2011, p. 122) aponta então que o plano de aula deve ser composto pelos seguintes elementos: “a) identificação; b) objetivo ou objetivos operacionais; c) conteúdo; d) procedimentos metodológicos de abordagem; e) recursos que serão utilizados; f) atividades docentes e discentes; g) a avaliação; h) o cronograma; e i) as referências básica e complementar”. E apresenta que a etapa de identificação apresenta o assunto a ser abordado em uma aula; o objetivo geral e os específicos expressarão as habilidades que são pretendidas para trabalhar e o que se busca alcançar com o conteúdo disciplinar que é objeto da aula.

Sobre os procedimentos metodológicos, o autor explica que representam formas como o conteúdo deve ser administrado, quando na forma expositiva, de leitura individual ou coletiva, demonstração gráfica, entre outras modalidades possíveis. Os recursos, por seu turno, consistem em meios que são utilizados para o exercício do conteúdo, isto é, data-show, fotografias, modelos de estudo, entre outros. A avaliação é o ponto em que o que foi proposto no plano de aula será averiguado, com a observação da participação dos alunos e professores em relação aos aspectos teóricos e práticos, conforme a previsão dos objetivos planejados previamente. Finalmente as referências indicarão as bibliografias principais e complementares, delimitando a localização específica do conteúdo que será trabalhado na aula.

Vê-se, então, que o plano de aula traduz o instrumento pedagógico de planejamento da atividade docente na materialização do conteúdo disciplinar. Dessa forma, essa ferramenta deve ser compreendida como elemento integrante do universo de instrumentos didático-pedagógicos, olhar para o qual se volta a presente reflexão (Oliveira, 2011).

Conforme Libâneo (2017) o planejamento de ensino, ou planejamento pedagógico, encontra na figura do professor um agente privilegiado para a transformação da realidade, que é relacionada ao interesse e complexidade da ação que será desenvolvida. Uma vez que o trabalho docente é complexo e com finalidade formadora, requer um planejamento a altura dessa complexidade e responsabilidade, evitando o que autor denomina de improvisado ou acaso.

Gandin (2017) explica que, ao mesmo passo, essa necessidade de planejar evoca nos professores um questionamento sobre a razão para efetuar esse plano, questionamento que se levanta, especialmente porque muitos professores ainda o relacionam com a realização de um trabalho desnecessário e burocrático. Molina Neto (1996) aponta que a realização de planos para professores de educação física, é uma das atividades cujos professores mais divergem da cultura das escolas.

Planejar o ensino, para alguns professores de educação física, pode ser encarado como algo desnecessário, uma vez que a disciplina considera como seu objeto de estudo a cultura corporal que, não raramente é limitada a aulas práticas. Nesse ponto, encaram-na como uma disciplina que requer mais liberdade e flexibilidade para programar e organizar a prática pedagógica, tomando como base, especialmente, o plano de aula, que é quando o professor estipula o que realizará em cada aula.

Oliveira (2011) aponta que o plano de aula se insere no conjunto de ferramentas didático-pedagógicas que, em uma gradação particular para o geral, são: o plano de unidade, plano de disciplina, programa da disciplina, plano de ensino, projeto pedagógico e política pedagógica. Para compreender a inclusão do plano de aula é preciso apresentar um breve conceito de cada um dos instrumentos didático-pedagógicos.

Os autores comentam que o plano de unidade diz respeito à organização, parcialmente, da ação pretendida pelo cotidiano no plano de disciplina. Estipula o planejamento de cada momento do programa disciplinar, isto é, traduz uma parcela do programa no bojo do plano da disciplina. Tal como ocorre no plano de aula, também o plano de unidade possui elementos de identificação que formam sua estrutural formal.

Esses elementos correspondem à identificação, aos objetivos, às estratégias, à avaliação, ao cronograma e às referências bibliográficas. A identificação estabelece o tema da unidade. Os objetivos esclarecem o que se pretende alcançar naquela unidade disciplinar. As estratégias descrevem as atividades que serão desenvolvidas pelo docente em sala de aula durante a execução da unidade. A avaliação deve esclarecer, de modo preciso, o que se espera naquela unidade, a fim de que se possa averiguar, ao final, se foram cumpridos ou não os objetivos traçados. O

cronograma delimita o tempo geral para toda a unidade, assim como o tempo necessário para a execução de cada passo da unidade. As referências bibliográficas, por sua vez, devem apontar as fontes básicas e complementares do conteúdo da unidade de ensino (Oliveira, 2011, p. 123).

Padilha (2017) contrapõe essa percepção dizendo que não se pode imaginar uma ação pedagógica sem planejamento, algo improvisado, pois o ato de planejar é intrínseco à educação, ao passo que o professor munido de ideias e objetivos claros, está ciente também de sua responsabilidade e dos meios que utilizará para concretizá-los. Isso o leva a planejar de forma adequada e sistemática suas aulas.

Planejar adequadamente as aulas, por sua vez, significa que o professor possui clareza em relação ao processo de construção do ensino e aprendizagem, entende que o planejamento é a construção dos meios para alcançar os fins, com coerência e alinhamento ao projeto político-pedagógico da escola. Além disso, ao planejar as aulas, o professor adequa os conteúdos ao contexto social, econômico, cultural e político dos alunos, possibilitando a participação coletiva em tomadas de decisão.

Conforme Padilha (2017), não faz mais parte da realidade enxergar as aulas de educação física como algo segregado ou dissociado das demais disciplinas escolares, pois isso seria como ausentar a educação física de sua função formadora de cidadãos e seres humanos. Logo, envolver o professor e conscientizá-lo da importância pedagógica do planejamento, é fundamental para consolidar a ação docente crítico-reflexiva, cidadã e significativa.

Thomazi e Asinelli (2009) apontam que antes de investigar sobre a forma como os professores planejam e a importância desse planejamento em sua prática pedagógica, os autores acreditam que vale questionar se os professores planejam. Isso porque a ação de planejar vai além do planejamento e sua elaboração propriamente dito, uma vez que implica em relações de poder que são estipuladas entre os autores da instituição escolar. Logo, o planejamento reflete e interfere nas relações entre direção, supervisão, professorado, alunado e seus familiares.

Expoem ainda que se admita que a dinâmica do contexto e cotidiano escolar nem sempre possibilita acompanhar de forma rigorosa e inflexível o planejamento, essa ação é, inegavelmente importante na organização e sistematização do trabalho pedagógico, evitando a questão do imprevisto que foi anteriormente mencionada. Lançando essa perspectiva de previsão e intencionalidade, os autores citam:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (Padilha, 2001 apud Thomazi; Asinelli, 2009, p. 182).

Thomazi e Asinelli (2009) prosseguem dizendo que a primeira questão que foi abordada em uma pesquisa empírica que realizaram junto a professores da rede pública e privada de ensino fundamental, foi em relação ao planejamento de aulas. Nessa ocasião, os autores se interessaram em conhecer os mecanismos de elaboração do currículo, partindo do planejamento e verificando se os professores planejam e como o fazem, se de forma coletiva ou individual, com debates, se estudam e refletem sobre a própria prática, como se preparam e em que se apoiam para formular esse plano.

Os professores fazem esse planejamento por meio da elaboração de um documento, um programa, entre outras informações que pudessem oferecer uma visão clara do que ocorre durante as ações antecedentes ao currículo e sua aplicação efetiva nas aulas.

Na primeira etapa de seu relato, os autores analisam o currículo proposto pela secretaria de estado da educação, em seguida, ao entrevistar os professores da rede pública de ensino, reportam-se a essa proposta a fim de reconhecer as possíveis correspondências entre os currículos planejados pelos professores e o currículo proposto pelo órgão estadual.

Com base nessa premissa, Thomazi e Asinelli (2009) apontam que existe uma importante variedade na forma de planejamento entre os professores, o que acreditam ser natural, já que em suas atividades o professor tende a se inspirar sempre em um projeto, um cenário ou em um conjunto de regras e/ou ações mais ou menos presentes em suas práxis. Sobre as questões atreladas ao planejamento, os autores se concentram nas que consideram fundamentais conhecer:

Existe um planejamento das práticas pedagógicas? No caso da resposta positiva, qual o grau de envolvimento e de participação? Dedicar-se um momento específico, no calendário escolar, para o planejamento das atividades constitutivas do currículo? Os professores têm autonomia ou devem se submeter às decisões dos outros “atores” (direção, pais, equipe pedagógica, supervisão), na construção do planejamento? As experiências e práticas dos professores estão contempladas na elaboração do planejamento ou este é apenas um instrumento institucional? (Thomazi; Asinelli, 2009, p. 185).

Prosseguindo para seus achados em relação à importância do planejamento na implementação e desenvolvimento do currículo escolar, revelam que o planejamento do currículo não pareceu uma prática considerada importante para os professores que fizeram parte da pesquisa, exceto quando era referente à existência de grupos de estudo, trocas de experiências entre professores e reuniões para debates. Com frequência, explicam os autores, os professores entrevistados referiam-se ao planejamento como algo simples e sempre à mão quando é necessário, não representando nenhuma complexidade.

Thomazi e Asinelli (2009), sobre isso, discutem que parece que o currículo elaborado de forma individual ou coletiva já é algo interiorizado pelos professores que o conhecem com intimidade. A partir desse conhecimento e das linhas gerais do currículo que elaboram os planejamentos anuais, mensais e diários. Portanto, na sala de aula, momento de implementação do currículo, é que se encontram as iniciativas, criatividade e estratégias dos professores, porém, sem deixar de lado as imposições da escola.

Os autores informam que, em sua pesquisa, se focam em aspectos relacionados ao planejamento e implementação de práticas de leitura de professores entrevistados, contudo,

considerando que a maioria dos professores que fizeram parte do estudo possui um planejamento de atividades que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo e que contém as diretrizes e sugestões de atividades.

Conforme Thomazi e Asinelli (2009) esses professores tendem a se apoiar em um especialista – representado pelo supervisor escolar ou o coordenador pedagógico – e, geralmente, trocam ideias com seus pares. O planejamento em questão possui flexibilidade e possibilita que os professores, no bojo de sua autonomia, imprimam algumas mudanças, ao mesmo passo em que se sentem seguros devido ao apoio institucional oferecido, que lhes dá uma base para criar esse planejamento.

Prosseguem explicando que em escolas em que existem grupos de estudo e trocas de experiências entre professores, há mais legitimação das práticas pedagógicas e, nos casos analisados em seu estudo, os autores informam não constatar a existência de conflitos relacionados ao conteúdo ou metodologias propostas. Contudo, se conflitos surgem na elaboração do currículo, os professores se expressam, especialmente no momento de implementá-lo, referindo-se a aspectos como:

[...] a escassez ou a qualidade dos livros, as condições objetivas de trabalho, os salários. Feita a ressalva de que nossa amostra não se pretende representativa de seu conjunto, constatamos uma unanimidade da parte das professoras na apreciação das reuniões de planejamento, sendo que aquelas que não têm essa oportunidade desejam-na e a reivindicam (Thomazi; Asinelli, 2009, p. 192).

O trabalho de Arruda (2015) por sua vez, objetiva avaliar a percepção de dois professores sobre o planejamento pedagógico e o plano de aulas. Relata ainda que o processo de planejamento, assim como seus desdobramentos na elaboração, vivência, acompanhamento e avaliação de planos, é o espaço pedagógico do educador em si que parece ser vivenciado de forma plena por um dos professores que fizeram parte do estudo e, parcialmente pelo outro.

Arruda (2015) prossegue dizendo que, nesse caso, observa-se uma ausência sistematizada de planejamento de aulas, cuja justificativa apresentada pelo professor é o fato de o curso ser incorporado e interiorizado, o que dá a percepção de que não há pesquisas de novas e possíveis estratégias de aprendizagem, recursos tecnológicos que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos, aprendizagem baseada em problemas, entre outras possibilidades que a formulação do planejamento ofereceria.

Tais estudos afirmam que esse professor em questão se sente mobilizado a planejar somente quando encontra-se inserido em um contexto totalmente novo, como no caso de ter que ministrar aulas por videoconferência, por exemplo. Nesses casos, observa ainda que a principal preocupação do professor avaliado é mais como a forma com que exporá a aula do que com o processo de aprendizagem gerado nos alunos.

O segundo professor que fez parte do estudo de Arruda (2015) possui 20 anos de magistério e entende o plano de aula como um guia que lhe possibilita saber de onde vem e para onde vai, auxiliando-o durante a mediação em sala de aula, uma vez que evita o desgaste e não centraliza as aulas em sua figura. Esse segundo professor, em oposição à percepção do primeiro, encara o plano de aula como essencial.

Arruda (2015) relata ainda que esse professor informa fazer uso de softwares educacionais durante suas aulas, além de utilizar filmes como recurso pedagógico, trabalhando também com a produção de vídeos por parte dos alunos. Uma diversidade de situações de aprendizagem que parece ser propiciada por um processo privilegiado pelo planejamento de aula a aula, sistematicamente, de forma refletida e contínua.

Em posse dos dois casos relatados, nota-se que há uma espécie de acomodação do primeiro professor em acreditar que o currículo estabelecido é suficiente, não buscando possibilidades e inovações, portanto, não enxergando a relevância do planejamento para as aulas. O que é diferente do segundo professor que, justamente por buscar a inovação contínua

e explorar essas possibilidades de aprendizagem, entende que o planejamento de aulas é crucial para possibilitar esse processo.

O plano de aulas envolve então o programa de disciplina que, segundo Oliveira (2011) será a ferramenta didático-pedagógica que tratará de materializar, distribuir e desenvolver o conteúdo da ementa disciplinar. Por essa razão, deve ser elaborado a partir da própria ementa da disciplina. De forma que o programa disciplinar deve conter a identificação, a ementa em que é fundamentado, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, atividades discentes, avaliação, cronograma geral e referências bibliográficas.

A ementa disciplinar expressa o resumo do conteúdo a ser trabalhado numa disciplina escolar. Ela deve ser aprovada pelo órgão competente, ou seja, pelo Colegiado de Curso. Não pode ser mudada à revelia deste órgão nem do docente que a ministrará. Contudo, o professor efetivo pode propor alteração a ela. No entanto, esta sugestão deve ser submetida à aprovação do colegiado (Oliveira, 2011, p. 124).

Lopes; Millen Neto; Parente; Araújo; Sousa; Moura. (2016) realizaram pesquisa com doze professores de educação física de escolas públicas municipais a fim de entender a prática do planejamento educacional entre esses docentes. Em seus achados, os autores apontam que dos doze participantes entrevistados, dois afirmaram de forma categórica não realizarem qualquer tipo de planejamento para suas aulas. Ao passo que os professores que realizam planejamento, geralmente o fazem no espaço escolar, contra somente dois que informam elaborá-lo em suas casas.

Conforme os autores, quando questionados sobre a formação inicial em educação física e como ela contribuiu para a organização dos planejamentos de ensino, a maior parte dos professores relata que a formação contribuiu de forma significativa para organizar o planejamento da educação física escolar. Somente dois professores divergiram dessa percepção e informaram que sua formação foi pouco significativa para a elaboração do planejamento. Para esses, a vivência da profissão foi mais enriquecedora no sentido de promover competências para o desenvolvimento de um planejamento educacional mais eficaz do que a formação.

Lopes et al. (2016) também buscaram conhecer as influências da estrutura física da escola sobre o planejamento, o que permitiu verificar que a maioria dos professores avaliados possui materiais disponíveis, porém, a escassez ou falta total de alguns interfere negativamente no planejamento. Dois professores afirmam não ter materiais disponíveis, o que faz com que levem seu próprio material ou improvisem com os recursos escassos que a escola disponibiliza.

Em seguida, avaliam a existência de potenciais solicitações e/ou imposições de escolas para a entrega do material de planejamento e o período em que isso ocorre, o que os leva a notar inconsistências presentes na fala dos professores entrevistados. Observam que, apesar de participarem das mesmas redes de educação, cada escola determina períodos distintos para a elaboração e entrega dos planejamentos de ensino, que podem ocorrer semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, bimestralmente ou semestralmente. Somente um professor relatou que não há solicitação ou determinação da escola para a entrega do planejamento.

Percebeu-se na pesquisa acima citada que os professores entrevistados não têm um momento juntos a fim de que sejam realizados os planejamentos coletivos. Dois professores apenas não evidenciaram essas orientações, sendo que um deles explica que as demais disciplinas escolares são orientadas pelo livro didático, enquanto a educação física tira informações da internet para suas referências, pois não existe para a disciplina um padrão, o que leva os professores a trabalharem da forma como preferirem. Lopes et al. (2016) abordam junto aos professores de sua amostra a questão da forma de organização dos planejamentos de sua disciplina, informando que buscam referências em livros e na internet para organizar seus planejamentos.

Uma parte da amostra de Lopes et al. (2016) destaca que busca organizar suas aulas a fim de que intercalar uma aula teórica e uma prática, sucessivamente, durante todo o período letivo. Finalmente, os autores ainda identificam os materiais utilizados pelos professores para planejar e ministrar suas aulas, cujos mais mencionados foram sites e livros, porém, no caso dos livros, os professores não relataram as obras específicas que consultam, o que levou os autores a presumir que a principal fonte para a construção de aulas é a internet.

A pesquisa empírica realizada por Lopes et al. (2016) leva à percepção de que a carga horária dos professores de educação física avaliados, reserva um tempo remunerado destinado à elaboração do planejamento, ao passo que apresentá-lo é uma demanda da gestão escolar. Contudo, percebeu-se que a entrega do planejamento de aulas de educação física é mais uma questão de cumprir uma tarefa do que de formular um mecanismo resultante de trocas de experiências com os professores e na busca de estratégias de aprendizagem mais significativas.

Sendo assim: “Os docentes não costumam realizar planejamentos com os outros professores de Educação Física nem com os docentes das demais disciplinas. Poderíamos considerar que o ato de planejar desses professores é uma tarefa isolada e individual” (Lopes; et al., 2016, p. 7). Ressaltam que uma forma de realizar o planejamento escolar é contar com a participação, perspectiva que encara as formas de antecipação e organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem munidos de uma concepção mais ampla, a da instituição escolar. Assim, o planejamento participativo faz emergir uma nova perspectiva sobre a participação, pois surge da análise situacional de uma sociedade organizada de forma injusta.

A participação no planejamento participativo inclui distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do "como" ou do "com que" fazer, mas também do "o que" e do "para que" fazer. [...] não basta que os professores planejem suas ações isoladamente, é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar – não só com seus pares, mas, efetivamente, com toda a comunidade escolar (Lopes; et al., 2016, p. 7).

A falta de um planejamento participativo, segundo Lopes et al. (2016), abre espaço para que cada professor assuma posturas distintas em suas aulas e, de fato, isso reduz de forma importante as possibilidades de diálogo entre os professores. Todavia, é importante destacar que a disciplina constrói consensos sobre o ensino, especialmente por meio da ideia de cultura corporal. Dessa forma, as orientações advindas das secretarias de educação, parecem operar como um elemento de potencial para promover alguns consensos, especialmente sobre os temas que serão utilizados. Mesmo assim, os professores demonstram que sentem pela ausência de orientações que os direcionem sobre pensar o “como fazer”.

A falta de materiais que auxiliem os professores em suas intervenções, é fator crítico na construção de um direcionamento mais específico para sua prática pedagógica. Na área de educação física existe a crítica sobre a falta de material que oriente de forma mais direta as aulas de educação física. Ao passo que sites de internet e materiais disponíveis na rede, se tornam as principais fontes de consulta dos professores.

Lopes et al. (2016) mencionam que essa percepção reforça a ideia de que, efetivamente faltam materiais didáticos escritos e que se ajustem para oferecer auxílio ao ensino da educação física. Especialmente quando se pensa em um ensino que almeja uma educação progressista e que considere a cultura corporal em sua diversidade. A maioria dos professores da amostra de pesquisa dos autores informa planejar suas aulas, o que os leva a notar que, de maneira geral, existe uma adesão à prática do planejamento entre os docentes que fizeram parte da pesquisa.

Tal adesão certamente se associa ao esforço de secretarias de educação a fim de construir orientações pedagógicas e cobrar planejamentos de seus professores. Isso porque, muitas vezes livros didáticos e materiais institucionais impõem um currículo por meio da incorporação de direcionamentos obrigatórios para as redes de ensino. E ainda que seja possível elaborar algumas críticas sobre isso, é necessário reconhecer que esses materiais, de alguma forma, possibilitam um avanço, pois ampliam o diálogo entre os professores.

Todavia, ao menos no caso dos professores entrevistados para este estudo, não houve mobilizações de planejamento em conjunto. Parece que a ausência de uma cultura do e para o planejamento se impõe com maior força no que se refere à falta de uma organização coletiva dos professores. Isso merece ser estudado com mais profundidade (Lopes; et al., 2016, p. 8).

Prosseguem dizendo que outro ponto que foi marcado como descontentamento dos professores, se relaciona a uma infraestrutura que os coloca em dificuldades para a realização do planejamento. A ausência de espaços cobertos e adequados para a prática das aulas de educação física em regiões de clima semiárido, por exemplo, em que a exposição ao sol em determinados períodos do dia é praticamente inviável, é algo que gera a necessidade de adequar as aulas, o que, automaticamente, requer uma revisão de planejamento.

Lopes et al. (2016) explicam que a saída encontrada para solucionar esse tipo de problema, todavia, não foi oferecer às escolas esses espaços adequados, mas sim, transformar as atividades eminentemente práticas da educação física em rotinas de ensino e aprendizagem realizadas nas salas de aula, travestidas de aulas teóricas. Essa saída não foi a ideal, mas, no caso dessa escola em especial, reduziu as chances de cancelamento das aulas.

A educação física é uma disciplina que faz uso de rotinas e espaços diferenciados das demais disciplinas escolares e, por essa razão, devido à precariedade de grande parte da infraestrutura das escolas brasileiras (figura 1), é a mais suscetível a ter suas aulas canceladas.

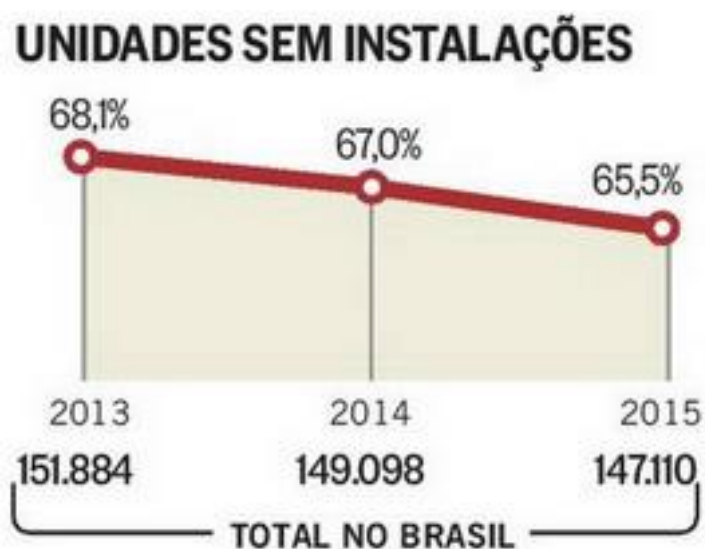


Figura 1. Unidades escolares sem infraestrutura para a prática esportiva. Fonte: Censo escolar, 2015.

A falta de infraestrutura na educação básica se acentua no ensino médio (figura 2). De acordo com os dados do censo escolar 2015 o estado do Maranhão e Acre têm a pior situação, com mais de 90% das escolas da educação básica sem quadra. Mato Grosso do Sul e Distrito Federal apresentam os melhores índices, e ainda assim têm cerca de 30% dos colégios sem o espaço. No Rio de Janeiro, sede dos Jogos Olímpicos, esse índice é de 48,5%. E São Paulo, que abriga a maior rede pública de ensino do país, têm 37,4% de unidades carentes de quadras.



Figura 2. Falta de infraestrutura na educação básica. Fonte: Censo escolar, 2015.

Apesar dos professores estarem aderindo à prática do planejamento escolar, o formato ainda não se encontra de uma maneira que possibilite pensar coletivamente a disciplina e suas práticas. Por vezes a prática do planejamento está ligada apenas ao cumprimento de uma tarefa designada pela instituição escolar. Se por um lado a Educação Física parece ter avançado com relação à construção de uma cultura de planejamento, essa prática está ocorrendo de maneira individual e isolada. Portanto, a necessidade atual pauta-se em implementar uma prática coletiva de planejamento, lançando mais um olhar pedagógico sobre possíveis consensos para a Educação Física no ambiente escolar (Lopes; et al., 2016, p. 8).

Oliveira (2011) constata que planejar, portanto, se torna o caminho mais adequado para o alcance da qualidade e eficiência no que se pretende fazer, isto é, se trata de uma forma de racionalização do tempo em busca de resultados pretendidos. De forma que o plano de aula, como ferramenta didático-pedagógica, é necessário à execução cotidiana das atividades docentes, tendo como objetivo a matéria ou conteúdo disciplinar que será trabalhado em sala de aula. Por essa razão o plano de aula é traduzido como instrumento imediato do planejamento da atividade do professor.

O plano de aula como instrumento pedagógico não é isolado, mas deve ser entendido como uma parte integrante do universo dos instrumentais didático-pedagógicos. Sendo que, em uma forma de reflexão gradativa, o plano de aula perpassa pelo plano de unidade e de disciplina, bem como pelo programa e ementa da disciplina, plano de ensino, projeto pedagógico-institucional e também pela política pedagógica.

Sobre essa questão, Tavares (2010) sintetiza que a educação física, considerando o panorama histórico-social, se mantém distante da responsabilidade de formar e comprometer-se com a tarefa educacional de desenvolvimento e formação do aluno na escola. Isso pois esteve historicamente atrelada à concepção de atividades – isto é, à execução de atividades motoras -, dando privilégio às necessidades biológicas dos alunos, relacionadas à aptidão física, atividades lúdicas e jogos. Diante de todo o contexto em que a disciplina se encaixa no cenário da escola contemporânea, nota-se a necessidade de uma prática de ensino em educação física que seja baseada em metas estipuladas previamente, adequadamente planejadas.

O que não é visto na prática da educação física escolar que, além de precariamente planejada ainda é feita sem uma devida fundamentação teórica. Conclui que é a partir do planejamento das aulas que a educação física poderá incorporar sua natureza prática para viabilizar seus conteúdos e, por meio deles, desenvolver as habilidades da cultura corporal do movimento, cumprindo sua função tanto de formação escolar quanto cidadã dos alunos. Nesse bojo, o papel do profissional de educação física é crucial para transformar essa realidade, fazendo com planejamento sua principal ferramenta nesse processo.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão teórica realizada foi possível compreender a importância do planejamento para as aulas de Educação Física e como é imprescindível a criação do plano de aula, pois trata de sistematizar os conhecimentos criando situações didáticas concretas para as aulas. A principal diferença entre o plano de ensino e o plano de aula consiste na especificidade com conteúdos mais detalhados e objetivos mais operacionais.

Para elaborar o plano de aula é preciso construir o plano de ensino e, por sua vez, considerar nesse processo de elaboração suas fases, isto é: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas, desenvolvimento de matéria nova, consolidação – fixação de exercícios, recapitulação e sistematização – além da aplicação e avaliação. De forma que controlar o tempo também auxilia o professor a orientar-se sobre as etapas que necessitam de mais ou menos atenção nas aulas.

Na disciplina de Educação Física, nota-se que o planejamento de aulas se apresenta como especialmente importante, pois é uma disciplina que, dada sua história no âmbito escolar, ainda luta para se consolidar. Assim como diversos outros assuntos relacionados à educação física, falar sobre o planejamento de aulas é um assunto que encontra inúmeras limitações, especialmente relacionadas à praticamente inexistente bibliografia que trata do tema.

Nos estudos teóricos mais específicos que foi possível encontrar, nota-se que os professores de educação física dividem-se entre os que apoiam e buscam fazer o planejamento de aulas e aqueles que acreditam que é um documento desnecessário e dispensável e, portanto, não o elaboram. Todavia, é possível sintetizar esse tema dizendo que a elaboração do plano de aula é fundamental para embasar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa pesquisa, defende-se que em uma premissa do ensino construtivista e sociointeracionista, o plano de aulas permite que o professor prepare suas aulas, organizando um cronograma e classificando os conteúdos programáticos em módulos. Assim, pode

contemplar atividades diversas, agregando dinamismo e interatividade às suas aulas, além de ser uma ferramenta que permite a sistematização das atividades para o alcance de objetivos.

Sendo assim, considerando a necessidade de rever continuamente a prática pedagógica e trazer para as aulas novas propostas de ensino e aprendizagem, entende-se que o plano de aula possibilita sistematizar os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar em determinada aula, considerando os resultados que são esperados e os objetivos que devem ser alcançados junto aos alunos.

Como uma forma de detalhar o plano de ensino, considerando essa sistematização das unidades desse plano, o plano de aulas cria situações didáticas concretas para as aulas. Logo, a fim de melhor usufruí-lo, o professor deve elaborar suas etapas de forma adequada, podendo acertar o plano de acordo com o processo de ensino e aprendizagem e com os ajustes efetuados no próprio plano de ensino da escola.

Verifica-se grandes dificuldades dos profissionais de Educação Física quando se trata de planejamento escolar por diversos fatores, dentre os quais se destaca a formação acadêmica carente, a falta de formação continuada, a pouca ou nenhuma estrutura física escolar, materiais/recursos quase inexistentes, situações estas que limitam o exercício dos docentes, fazendo com que os mesmos não tenham o hábito do planejamento, o que por sua vez dificulta o processo de ensino/aprendizagem do discente, já que se adota uma prática de ensino chamada de “dá a bola”, ou seja, uma restrição do conteúdo “cultura corporal” aos esportes que utilizam a bola.

Conclui-se que o planejamento na Educação Física tem que ser organizado e sistematizado, pois somente através dessa prática é que podemos alcançar com êxito os objetivos propostos. Pode-se perceber a importância do planejamento, porém falta a valorização do profissional, falta de condições de trabalho e tempo para estudo e pesquisa. Nota-se que as discussões em relação a essa temática são bastante reduzidas, carecendo uma atenção maior à disciplina de Educação Física desde a formação profissional até o discurso em sala de aula.

O planejamento no ensino da educação física escolar: desafios e limitações

O importante é que o professor de Educação Física seja consciente que o ato de planejar é vital para a transmissão do conhecimento sistematizado, tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrucio, F. L.; Franzese, C. (2007) Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: Araújo, M. F.; Beira, L. (Org.). *Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos*. São Paulo: Fundap, p. 13-31.
- Anastasiou, L.; Alves, L. P. (2009) *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8ª Ed. Joinville: UNIVILLE.
- Araújo, I. L. (2010) *Introdução à filosofia da ciência*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Arruda, H. P. B. (2015) *Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores*. Rev. Educativa, Goiânia, v. 18, n. 1, janeiro/junho.
- Baia Horta, J. S. (1991) Planejamento educacional. In: Mendes, D. T. (coord.) *Filosofia da educação brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Batista, L. C. C. (2006). *Educação Física no Ensino Fundamental*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bossle, F.(2002) *Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento, Porto Alegre, V. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr.
- Brasil. (1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB; Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.
- _____. (2007) Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC.
- _____. (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília: Inep.
- _____. (2014) Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Brasília: MEC/SASE.
- Castelani Filho, L. (2015) *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 19ª ed. São Paulo: Papyrus.
- Cruz, C. H. C. (1995) *Articulação do plano global com os planos da sala de aula*. AEC. Revista de Educação. Ano 24, nº96, julho/setembro.

Darido, S. C.; Souza JR., O. M. (2015) *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papirus.

Félix, M. F. C. (2012) *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. Campinas: Autores Associados.

Ferreira H. S. (2006). *As lutas na Educação Física escolar*. *Revista de Educação Física*. Nº 135, Novembro.

Ferreira, E. B.; Fonseca, M. (2011) *O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 69-96, janeiro/junho.

Fioreze, R. (2002) *Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. João Pessoa: Ed. UFPB.

Freire, J. B.; Scaglia, A. J. (2007) *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione.

Fusari, J.C. (2008) *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. [Em linha] Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> [Acesso em 27/04/2018].

Gallardo, J. S. P. (2003) *Educação Física: contribuições à formação profissional*. Ijuí: Unijuí.

_____.; et al. (1998) *Didática de Educação Física: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD.

Gandin, D. (2017) *Planejamento como prática educativa*. Rio de Janeiro: Loyola.

Ghiraldelli JR., P. (1991) *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola.

Gil, A. C. (2017) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

_____. (2012) *Metodologia do ensino superior*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Goldberg, M. A. A. (2013) *Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos*. *Cadernos de pesquisa*, n. 7, p. 62-7.

Gomes, J. (2008) *Formação continuada do professor de educação física e a construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas*. *Motrivivência* Ano XX, Nº 31, P. 192-206 Dez.

Jahn, A. B. (2014) *O planejamento das aulas de educação física dos professores que atuam em uma escola pública de Santa Maria (RS)*. Santa Maria: UFSM, 2004. (Dissertação de mestrado).

Krawczyk, N. R. (2008) *O PDE: novo modo de regulação estatal?* Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2015) *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* São Paulo: Atlas.

Libâneo J. C. (2017) *Didática.* 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. O. (1992) Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. *In: Candau, V. Repensando a didática.* São Paulo: Cortez.

Lopes, M. R. S.; et al. (2016) A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. *Journal of Physical Education.* v. 27, e2748.

Luckesi, C. C. (2006) *Avaliação da aprendizagem escolar.* 18. ed. – São Paulo: Cortez.

Machado, T.S.; Bracht, V.; Faria, B.A.; Moraes, C.; Almeida, U.; Almeida; F. A. (2010) *As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar.* Porto Alegre, v.16.n.02, p.129-147.

Martins, A. M. (2001) Gestão autônoma da escola pública. *In: 24ª Reunião Anual da ANPED.* Caxambu, MG.

Mattos, L. A. (1973) *Sumário de Didática Geral.* Rio de Janeiro: Aurora.

Melo, A. A. S. A (2004) *Mundialização da educação.* Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL.

Menegolla, M.; Sant'anna, I. M. (2014) *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes.

Mizukami, M. G. N. (2016) *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU.

Molina Neto, V.; Molina, R. K. (2002) *Capacidade de escuta: questões para a formação docente em educação física.* Rev. Movimento, Porto Alegre, UFRGS, v. 8, nº 1, p. 57-66.

Moreira, D. A. (2002) *O método fenomenológico na pesquisa.* São Paulo: Pioneira Thomson.

Moura, E. S. A (2013) Construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: antecedentes históricos e concepções. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPED,* setembro/outubro Goiânia-GO.

Neves, J. L. (1996) *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.* Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º semestre.

- Oliveira, A. A. B. (2004) *Planejando a educação física escolar*. [Em linha] Disponível em: <http://www.def.unir.br/downloads/3001_planejando_a_educacao_fisica_escolar.pdf>. [Consultado em: 17/01/2018].
- Oliveira, M. C. (2011) *Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente*. Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, novembro.
- Oliveira, S. L. (2002) *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Padilha, P. R. (2017) *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Piletti, C. (2001) *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. A.; Carvalho, A. B. G. (2008) *Didática e o ensino de geografia*. Campina Grande: EDUEP.
- Pinto, J. B. (1994) *Planejamento participativo na escola cidadã. Palestra proferida no Seminário Nacional Escola Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- Prado, B. M. B. (2015) Educação física escolar: um novo olhar. *Rev. De Educação do IDEAU – REI*, vol. 10, nº 21, jan./jul.
- Raimundo, A. C.; Votre, S. J.; Terra, D. V. (2012) Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 845-858, outubro/dezembro.
- Rei, B. D.; Ludorf, S. M. A. (2012) Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. *Revista de Educação Física/UEM*, v. 23, n. 3, p. 483-497, 3. trim.
- Ribeiro, R. (2017) *A importância do planejamento nas aulas de educação física*. [Em linha]. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4847/1/Reinaldo%20Ribeiro.pdf>>. [Consultado em 17/01/2018].
- Santos, V.; Candeloro, R. J. (2006) *Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas*. Porto Alegre: Age.
- Saviani, D. (2016) *A lei da educação*. Campinas: Autores associados.
- Soares, C. (1996) *Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade*. São Paulo: Mimeo.
- Tavares, C. E. M. (2010) *Didática aplicada à educação física*. Ceará: Governo do estado.
- Thomazi, A. R. G.; Asinelli, T. M. T. (2009) *Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas*. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195. Editora UFPR.

Vasconcellos, C. S. (1995) *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.

Welchen, D.; et al. (2012) *O planejamento do processo de ensino e aprendizagem da língua materna nos anos finais do ensino fundamental*. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 175-186, julho/dezembro.

Zabala, A. (1999) *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.