



**A PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO:
um projeto coletivo para transformação da prática docente**

Gislene Alves do Amaral
Marina Ferreira de Souza Antunes

RESUMO

Este texto trata do planejamento do ensino na Educação Física escolar, com ênfase na elaboração de instrumentais que visam a superação da prática da cópia ou reprodução de modelos prontos. Aborda os pressupostos e princípios do planejamento coletivo sistematizados a partir de uma trajetória de formação continuada ao longo de vários anos; em seguida, apresenta uma reflexão sobre as marcas da didática instrumental presente na elaboração de objetivos de ensino, bem como o processo por meio do qual foi sendo repensado seu sentido e significado no ato de planejar. Finalmente, o texto retoma, numa perspectiva mais descritiva, o processo de criação dos diferentes documentos que foram/estão sendo utilizados no contexto citado. Considerando as particularidades desta experiência, que seguiu uma lógica interna ao grupo, ressaltamos que a ênfase deve ser dada ao caminho percorrido e não aos documentos, de forma que essa trajetória possa contribuir para que a sistematização e registro do planejamento, em diferentes âmbitos do trabalho docente ganhe novos sentidos e seja uma ferramenta para qualificar as ações dos professores no contexto escolar.

Palavras-chave: planejamento, instrumentos, Educação Física.

ABSTRACT

This paper deals with the planning of teaching in physical education, with emphasis on the development of instruments designed to overcome the practice of copying or reproduction of templates. Discusses the assumptions and principles of collective planning from a systematic trend of continuing education over several years, and then presents a reflection on the marks of this teaching instrumental in developing learning objectives and the process by which has been rethought their meaning and significance in the act of planning. Finally, the text takes on a more descriptive perspective, the process of creating the various documents that have been / are being used in the context mentioned. Considering the particularities of this experience, which followed an internal logic to the group, we note that the emphasis should be given to the path and not to documents, so this trend may contribute to the systematization and registration of planning in different fields of work teachers get new directions and be a tool to qualify the actions of the teachers at school.

Keywords: planning, tools, Physical Education.

RESUMEN



Este artículo trata sobre la planificación de la enseñanza en educación física, con énfasis en el desarrollo de instrumentos destinados a superar la práctica de la copia o reproducción de las plantillas. Describe los supuestos y principios de la planificación colectiva de una tendencia sistemática de la educación continua durante varios años y, a continuación se presenta una reflexión sobre las marcas de esta enseñanza instrumental en el desarrollo de objetivos de aprendizaje y el proceso porque se ha replanteado su significado e importancia en el acto de la planificación. Por último, el texto adquiere una perspectiva más descriptiva, el proceso de creación de los diversos documentos que han sido o están siendo utilizados en el contexto mencionado. Teniendo en cuenta las particularidades de esta experiencia, que siguió una lógica interna al grupo, observamos que el énfasis debe darse a la ruta y no a los documentos, por lo que esta tendencia puede contribuir a la sistematización y el registro de la planificación en los diferentes campos de trabajo los profesores ver las nuevas orientaciones y ser una herramienta para calificar las acciones de los maestros en la escuela.

Palabras claves: instrumentos de planificación, Educación Física.

Introdução

O tema central deste artigo é o planejamento do ensino em Educação Física, com ênfase na elaboração de instrumentos para sua sistematização coletiva a partir de um modelo curricular em construção. Seu objetivo é apresentar parte das reflexões que vêm sendo feitas juntamente com um coletivo de professores, que participam da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI), desenvolvida desde 1996, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O estudo de alternativas para transformar o planejamento do trabalho pedagógico em Educação Física à luz da pedagogia e das teorias críticas em educação e educação física tornou-se um dos grandes desafios enfrentado em diferentes contextos e por diversos autores e atores desde a década de 1990. Neste processo, busca-se responder à necessidade de colocar as experiências de ensino como eixo central do trabalho coletivo e tomá-las como objeto de reflexão, superando as lacunas que surgiram no que podemos chamar de transição da denúncia para a proposição.

Por outro lado, reconhecemos que as contribuições das proposições elaboradas no contexto das abordagens progressistas têm sido muitas vezes tomadas como “receitas” ou modismos restritos ao plano do discurso. Por este motivo, o desafio apontado anteriormente se amplia, sendo também importante a busca de alternativas para que o planejamento do ensino seja pensado a partir de um movimento ascendente, sistemático e contínuo que deve incluir a produção coletiva de instrumentos adequados às necessidades de quem está na intervenção.

Nesta direção, na medida em que avançamos com o trabalho de formação continuada, constituindo momentos de efetiva produção coletiva, foram sendo elaborados alguns instrumentos de planejamento, os quais estão sendo utilizados como ferramentas para transformação tanto do próprio ato de planejar, como do processo de ensinar. Acreditamos que este caminho se encontra na direção do que Schneider (2003) aponta como conseqüências do que se tem chamado de planejamento colaborativo, no qual os participantes atuam com seu saber próprio para organizar seus problemas, idéias, ideais e seu



conhecimento da realidade e, ao fazerem isso, criam automaticamente o *novo*, em proveito de todos e com trabalho organizado.

Neste artigo apresentamos primeiramente, os pressupostos e princípios sistematizados a partir da trajetória de formação continuada ao longo de vários anos; em seguida, uma reflexão sobre a elaboração de objetivos de ensino como exemplo das marcas de uma formação instrumental; finalmente a descrição do processo de criação dos diferentes documentos que foram/estão sendo utilizados no contexto citado.

Pressupostos e princípios do planejamento: a importância do ato de escrever

O debate em torno das concepções de planejamento e sua relação com a hierarquia estabelecida nos ambientes de ensino tem apontado, de forma contundente, para o enfrentamento das relações de poder e da busca de soluções efetivas aos problemas do cotidiano escolar. Schneider (2003), dialogando com diferentes autores que discutem esta questão, afirma que “o planejamento educacional não deve ser confundido ou interpretado como se fosse uma planificação das atividades de ensino ou didáticas de uma escola” (p.14), o que implica a constituição de diferentes espaços e instrumentos para sua elaboração, superando, principalmente, a lógica de individualização desta tarefa, que a reduz a uma ação repetitiva ou de preenchimento de formulários prontos.

A autora identifica que algumas tendências, advindas da perspectiva tradicional, têm reforçado essa lógica e aprofundado o distanciamento entre a elaboração do planejamento e a realidade cotidiana. Uma tendência idealista na qual o planejamento cumpre um papel ideológico, na medida em há um descompasso entre o que é esperado pelo professor e as condições de trabalho oferecidas. Outra tendência, marcada pelo formalismo, em que o planejamento se torna uma tarefa burocrática para cumprir prazos, preencher formulários, sendo evidente para o professor que tal ação não tem repercussão alguma no cotidiano ou no projeto político da escola.

E ainda duas tendências (embora permeadas pelas anteriores), que vêm no planejamento um dispositivo disciplinar de professores e alunos, portanto um meio de dominação ou que, por outro lado, propicia “liberdade” em decisões até certo nível (questões periféricas), mas não favorece a participação no plano mais global da escola. (SCHNEIDER, 2003).

No contexto deste trabalho, parte-se do pressuposto que o ato de planejar deve ser um processo permanente de estudo sobre os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano escolar, permeado, porém, pela mediação dos diferentes interesses e necessidades desse cotidiano, considerando os sujeitos concretos que serão impactados pelo que se faz ou se deixa de fazer na escola. Entretanto, sua materialização em documentos escritos pode ser feita por meio de diferentes instrumentos destinados a orientar as ações desses sujeitos. Portanto, o momento de seu registro expressa o movimento do pensamento (ou a racionalidade implícita), na medida em que apresenta uma direção que explicita:

- As concepções de homem, mundo e sociedade que sustentam a perspectiva de educação;
- O esforço de aproximação entre a teoria (interpretação da realidade) e a prática pedagógica cotidiana;
- Os princípios ético-político e pedagógicos desejados;
- As metas projetadas;
- A organização do conhecimento na forma de saberes escolares;
- As metodologias adotadas (como fazer);
- A avaliação (resultado das metas e do planejamento em si).



Por outro lado, como bem nos lembra Luckesi (1995), há um senso comum que impera, especialmente na área de educação, segundo o qual o ato de planejar é um ato simplesmente técnico. Esta postura parece ser tão “natural” que os agentes, ao planejarem suas ações, na maior parte das vezes, não se perguntam a que resultados políticos suas ações podem conduzir.

Os técnicos de planejamento esmeram-se na elaboração do “melhor modelo de projeto”: tópicos, divisões, subdivisões, numerações, delimitação de recursos, fluxos, mais no que se refere aos detalhes e ao estabelecimento de técnicas eficientes. Porém, pouco ou nada se discute a respeito do significado social e político da ação que se está planejando. Não se pergunta pelas determinações sociais que estão na base do problema a ser enfrentado, assim como não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta (p. 56).

Nesse sentido, o planejamento não é, nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; mas sim, um ato, ao mesmo tempo, político-social, científico, educativo e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade e da produção humana de onde advêm os saberes escolares; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados, e educativo, na medida em que os atores aprendem a realidade de forma coletiva e ampliada na busca de soluções para seus problemas e dificuldades.

O documento escrito que dá materialidade ao planejamento, na medida em que expressa, como dissemos, as decisões em torno da ação educativa, resulta em diferentes tipos ou modelos, dependendo das finalidades estabelecidas. Podemos citar como exemplos comumente encontrados: plano curricular, plano de aula, plano de curso, plano de unidade, plano de disciplina, dentre outros, os quais pretendem orientar ações em diferentes níveis ou instâncias do processo educacional, bem como apontar caminhos aos diferentes sujeitos envolvidos.

Schneider (2003), citando Vasconcelos (2000), aponta a existência de níveis do planejamento, que seriam: do Sistema, da Escola, do Currículo (ou de cada componente curricular), do Ensino-Aprendizagem, de Projetos de trabalho e de Setores.

Nesse sentido, além da necessidade de buscar elaborar instrumentos que atendam a necessidades concretas estabelecidas a partir do estudo da realidade, lembramos ainda que a escrita de um planejamento não deve ser considerada uma mera sucessão de atividades e/ou o preenchimento de instrumentos que servem exclusivamente a um tipo de prestação de contas dentro da hierarquia institucional. Antes, torna-se fundamental reconhecer que o ato de escrever implica organização do pensamento e sistematização da linguagem verbal, que ganha não apenas sentido, mas, também, significado (na concepção vygotskyana).

Vygotsky compreende o pensamento verbal como uma unidade contendo a propriedade do todo – *significado das palavras*. A relação entre o pensamento e a palavra está em um movimento contínuo, em um constante vaivém e é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. A palavra cumpre então, a função de organizar o pensamento para que possa ser devidamente assimilado (SCHNEIDER, 2003, p. 28).

Concordando com esta premissa, Libâneo (1999) afirma que

O planejamento de aulas deve resultar num documento escrito que servirá, não só para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano



para ano. O aprimoramento de ser professor depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela (p. 241).

Neste contexto de reflexão sobre o sentido do planejamento, temos trabalhado na formação continuada buscando rever os modelos prontos e/ou formulários, geralmente utilizados apenas para cumprimento de tarefas burocráticas, de forma que o momento da escrita seja também permeado de sentido e significado atribuído autonomamente por quem o executa. O resultado do percurso que foi possível até o momento, é aqui apresentado visando contribuir com o enriquecimento do debate à luz de outras experiências coletivas que hoje se apresentam.

Identificando as marcas da didática instrumental: a elaboração de objetivos de ensino em Educação Física

Para além do sentido/significado atribuído teoricamente à palavra metodologia, constatamos que sua aplicação, na esfera do planejamento, vinha sendo realizada, basicamente, com a finalidade de identificar objetivos de ensino (geralmente pré-estabelecidos) seguido da busca de alguma proposta de aula, previamente estruturada numa sucessão de operações/atividades, para ser condicionada e reproduzida com a finalidade de alcançar os objetivos pretendidos.

Esta forma de planejar, que se encontra ancorada na lógica da reprodução/cópia de propostas estruturadas de aula dificulta, limita e até mesmo impede a visualização de outros caminhos para o trabalho. Em outras palavras, essa atitude habitual de planejar o ensino, reproduzindo objetivos e estruturas predeterminadas de aula, anula, em grande parte, o resultado das reflexões filosófico-pedagógicas coletivas, pois o potencial criador é cerceado pelos rumos já traçados nessas mesmas estruturas, encontradas na literatura especializada.

Na maioria das experiências de planejamento do grupo de professores participantes da formação continuada, o objetivo era formulado levando-se em conta apenas a atividade em si, voltando-se quase que exclusivamente para as habilidades e destrezas motoras, tais como lateralidade, coordenação motora (quando o planejamento era voltado para as séries iniciais do ensino fundamental). O objetivo era, então, elaborado dentro de formatos como: “desenvolver a lateralidade; “aprimorar a coordenação motora fina”.

Já para as séries finais, quando o “conteúdo” do ensino voltava-se para o campo do esporte, os objetivos eram escritos em função dos elementos constitutivos da modalidade a ser ensinada, como por exemplo, no caso do handebol: executar o passe de peito, ou ainda, executar o passe de peito em movimento. Isto significa que, como fundamento da prática pedagógica encontrava-se a idéia de que, na educação física o ensino deveria voltar-se para a melhoria do desempenho na execução de movimentos específicos, advindos das modalidades esportivas passíveis de serem praticadas na escola, quando as condições de espaço físico assim o permitissem.

Entretanto, também encontramos, neste mesmo contexto pedagógico, a elaboração de objetivos voltados para aspectos vinculados ao âmbito psicológico ou social tais como: promover a integração entre os alunos da escola (para justificar a realização dos jogos inter-classes), desenvolver a socialização entre meninos e meninas (quando a atividade deve ser realizada sem separação por gênero).

Sendo assim os objetivos poderiam aparecer, por exemplo, associados ao pressuposto de que, considerando o desenvolvimento das habilidades motoras um processo hierárquico, resultante da estimulação e repetição de gestos, isto implicaria na necessidade de diversificação das habilidades básicas nas primeiras séries, deixando as habilidades específicas do esporte para as séries finais. Associado a isso,



identificamos ainda um discurso psicologicista impregnado da visão de homem como sendo a soma dos domínios cognitivo, sócio-afetivo e motor.

O que resulta deste tipo de elaboração é que o planejamento de aula fica restrito à identificação das tarefas motoras/capacidades/habilidades técnicas pretendidas, traduzidas em objetivos de ensino. Por outro lado, quando pensamos a formação humana no contexto da educação e da educação física, para além da racionalidade técnica, compreendemos que a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de técnicas e procedimentos previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos, voltados unicamente para uma execução dos aspectos técnicos do movimento. Nesta outra perspectiva, a prática pedagógica deve tratar-se, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade dos alunos, sobre as condições de existência e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo.

Vale também ressaltar que a formação de professores em Educação Física esteve também marcada pela apropriação de uma conhecida taxionomia do domínio psicomotor de Harrow (1983). Na obra referida, a autora apresenta a relação dos objetivos de ensino com dois possíveis propósitos educacionais.

Quando elabora objetivos para seus alunos no domínio psicomotor, o educador deveria primeiro identificar o propósito educacional primordial almejado, quer este seja o desenvolvimento de habilidades manipulativas e motoras, o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores ou o aprimoramento do autoconceito do aluno (p.22).

Embora aponte para uma “finalidade” cognitiva ou “superior” na elaboração de objetivos, afirma que o professor deve se fundamentar no conhecimento acerca dos pré-requisitos para o desenvolvimento das tarefas motoras que serão ensinadas. Por este motivo justifica a necessidade de uma taxionomia apresentada em ordem hierárquica como referência para o planejamento (HARROW, 1983).

Como nem toda semelhança pode ser considerada uma mera coincidência, vejamos como os exemplos de objetivos comportamentais encontrados nesta obra se aproximam do que encontramos na nossa realidade:

Melhorar os padrões de movimento fundamentais de crianças em idade pré-escolar de modo que, ao final do ano, cada uma seja capaz de executar satisfatoriamente todos os movimentos locomotores, não locomotores e manipulativos normais para seu grupo de pares, segundo critérios de análise subjetiva do professor. (HARROW, 1983, p.109).

Aprimorar, em crianças de idade pré-escolar, o equilíbrio do corpo de modo que, sendo-lhes dada a oportunidade de trabalhar na barra, 90% delas sejam capazes de andar para frente e para trás, em toda a extensão da mesma, sem cair, 70% sejam capazes de manter o equilíbrio em um só pé durante, pelo menos um segundo. (HARROW, 1983, p.117).

Portanto, a superação da racionalidade técnica na formação de professores implica, dentre outras questões, refletir sobre o sentido e significado que os objetivos têm para e no ato de planejar, vinculando-os à concepção de educação. Considerando os pressupostos apresentados anteriormente e a ênfase ao exercício da escrita no ato de planejar, foi necessário um investimento coletivo na construção de um caminho metodológico para elaboração de objetivos, dando-lhe um novo sentido e explicitando os avanços pretendidos na concepção de Educação Física.

Por este motivo, diante de várias experiências que o grupo vinha desenvolvendo, especialmente a partir do uso sistemático do modelo da Estratégia de Ensino, nos dedicamos a estudar esta questão de forma mais aprofundada durante o ano de 2005, visando construir alguns consensos conceituais sobre esta tarefa fundamental no processo de sistematização escrita do planejamento. Esse trabalho resultou na definição de alguns indicadores relacionados com a dimensão e o alcance de cada objetivo (Objetivo geral



ou Objetivos específicos apresentados abaixo no Quadro 1), fundamentando-nos na compreensão de que o desenvolvimento de um Tema de ensino ao final de uma Estratégia deveria resultar na apropriação, pelos alunos, de conhecimentos vinculados à uma concepção de formação humana ampliada¹.

O ponto de partida foi tomar uma das experiências de ensino já publicada e analisar a relação existente entre os procedimentos metodológicos descritos no instrumental e a apresentação dos objetivos que lhes dão sustentação. Refletindo sobre que aspectos devem orientar o momento da elaboração dos objetivos, o grupo apontou alguns como: a necessidade de pensar a totalidade do processo e não as atividades isoladamente; os pressupostos teóricos relacionados com a concepção de formação humana que vinha sendo estudada; reforçar o princípio pedagógico do trabalho coletivo; trabalhar com o processo metodológico de reprodução, modificação e criação adotado como fundamento numa perspectiva dialética; levar em conta o ponto de partida dos alunos para definir o trato com o conteúdo.

Elaboração de Instrumentos de planejamento: as diferentes dimensões do ato de planejar

A elaboração do planejamento a partir de seu registro em um modelo denominado Estratégia de Ensino², produzida no contexto da formação continuada na Rede Municipal de Uberlândia já se tornou conhecida em função de sua apresentação e publicação em diversos congressos da área, o que vem ocorrendo desde 1999.

Os diferentes instrumentos utilizados neste percurso se tornaram também objeto de avaliação constante por parte dos professores que dele se utilizam em seu cotidiano, razão pela qual são modificados periodicamente com a finalidade de torná-los cada vez mais próximos das necessidades identificadas pelos mesmos. Além disso, sempre que necessário, outros são “inventados” de forma a servir de guia na estruturação de alguma dimensão do planejamento.

Apresentamos aqui alguns desses instrumentos, descrevendo o contexto de sua produção de acordo com os diferentes aspectos do planejamento que vinham sendo estudados. Como este processo de produção coletiva seguiu uma lógica interna ao grupo, isso torna tais instrumentos ferramentas particulares que não devem ser tomados como modelos, nem copiados para qualquer outra realidade. Entretanto, acreditamos que esse tipo de caminho pode contribuir para que a sistematização e registro do planejamento, em diferentes âmbitos do trabalho docente, ganhe novos sentidos, contribuindo para qualificar as ações dos professores no contexto escolar.

A apresentação dos exemplos abaixo não segue uma ordem cronológica, pois o que se busca aqui é evidenciar os diferentes momentos de reflexão que serviram de mote para responder questões advindas do exercício crítico do ato de planejar.

Exemplo 1 - REGISTRO DE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Podemos considerar este um dos primeiros instrumentos utilizado como suporte no desenvolvimento de um modelo de planejamento de aulas. O formato usado atualmente (Quadro 1) tenta garantir que o professor, ao pensar o tratamento de um Tema de Ensino e seu(s) conteúdo(s), planeje uma

¹ Sobre o conceito de formação humana ampliada ver ANTUNES, AMARAL E LUIZ (2008).

² Planejamento de uma sequência de aulas destinadas ao desenvolvimento de um tema de ensino, visando a apropriação, pelos alunos, de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa. Por meio da Estratégia de Ensino devem ser explicitados os princípios pedagógicos (na medida em que se decide como ensinar) e as relações dialética e democrática com o conhecimento.



sequencia de aulas (também denominada sequencia pedagógica), buscando não fragmentar o processo necessário para que os alunos aprendam.

Na sua constituição, o modelo sofreu modificações decorrentes de questionamentos advindos da sua utilização pelo grupo, decorrendo disso o aprofundamento de estudos sobre teorias de ensino-aprendizagem, conceitos de processo pedagógico, procedimentos metodológicos, objetivos de ensino, dentre outros. Vale ressaltar que a busca de referenciais teóricos relacionada com as necessidades de formação neste contexto, tem possibilitado interessantes momentos de reflexão, nos quais se tem experimentado o exercício da relação prática-teoria-prática.

Foi neste movimento que identificamos a necessidade de distinguir os diferentes níveis do planejamento, identificando que os objetivos assumem significados diferentes dependendo de sua localização nesses níveis. Além disso, chegou-se a conclusão que a utilização do velho plano de aula poderia ser abandonada, uma vez que deixou de ter sentido quando o olhar do professor volta-se para um caminho a ser seguido junto com os alunos (sequencia de aulas), de forma que o conteúdo selecionado seja ensinado.

QUADRO 1 –ESTRATÉGIA DE ENSINO

OBJETIVOS	SEQ. DAS AULAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBSERVAÇÕES
<p>OBJETIVO GERAL Expressa, em linhas gerais, o processo que será desenvolvido durante a Estratégia, apontando aquilo que poderá ser alcançado pelos alunos, em termos de conhecimentos; Esclarece as categorias de conhecimento e análise da realidade que expressam, por meio das dimensões da existência humana (produtiva, simbolizadora e sócio-política), o nível de aprofundamento e/ou ampliação da leitura da realidade que se espera promover; Responde, resumidamente, às seguintes perguntas: O que será feito? Por que? (Sentido/razão) Para quê? (Finalidades).</p>	TOTAL DE AULAS		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Explicitam, de forma detalhada, as ações que serão realizadas na aplicação da Estratégia para que o objetivo geral seja alcançado (Respondem á pergunta: Como?); Buscam dar sentido às etapas que compõe o processo, situando-as no contexto dos resultados parciais que se deseja alcançar. Um objetivo específico pode corresponder a uma ou mais aulas, dependendo da necessidade identificada em cada fase desenhada na Estratégia.</p>		Descrição detalhada de todas as ações (do professor e dos alunos) que deverão ser desenvolvidas em cada etapa ou fase da Estratégia (questões orientadoras: o que, quem, onde, como, quando).	Considerações sobre dificuldades encontradas pelo professor ou pelos alunos em alguma atividade; sugestões de modificações; Sugestão de bibliografia ou fontes de consulta.



Exemplo 2 – A ESTRUTURA CURRICULAR

Este instrumental nasceu em um momento de consolidação de uma nova forma de pensar a organização de uma matriz curricular que superasse o modelo que havia sido utilizado de 2000 a 2005, que passou a ser questionado a partir de estudos sobre a Educação Física como componente curricular, que o grupo empreendeu por volta de 2007/2008³. Partindo do pressuposto que a decisão em torno do formato dessa estrutura poderia permitir uma visualização da materialidade do componente curricular, lhe conferir identidade e expressar seu sentido no processo de escolarização, o grupo chegou a conclusão que era necessário haver um consenso sobre o modelo, uma vez que boa parte ignorava a concepção que o embasava.

Neste sentido, a pergunta problematizadora utilizada como ponto de partida nesta revisão foi “**O que a Educação Física ensina?**”. Sua finalidade foi introduzir o estudo sobre a produção de saberes escolares e sua organização no currículo ao longo do processo de escolarização, identificando os elementos constitutivos que caracterizam o ensino da educação física na escola, a partir das experiências do grupo, e em seguida categorizando destes elementos de forma a organizar o conhecimento do grupo acerca da especificidade deste componente curricular.

Neste percurso, várias perguntas foram levantadas, as quais buscamos responder sempre em diálogo com a produção teórica⁴. Duas contribuições podem ser destacadas neste percurso. A primeira de Bracht (2005) no que diz respeito a utilização da categoria **cultura** para referir-se a definição do objeto de ensino⁵ do componente curricular educação física foi fundamental neste momento, especialmente pela necessidade de estudar as práticas corporais como construções históricas. Sendo assim torna-se imprescindível compreendê-las pelo viés das ciências humanas e sociais uma vez que, a lógica fragmentada das ciências biológicas não nos permite compreender os sentidos e significados a elas atribuídos nos contextos culturais em que foram e são produzidas pelo homem.

A segunda de Saviani (1998), um estudo em que apresenta alternativas para reflexão sobre a problemática da conversão do conhecimento em saber escolar, tendo por eixo a relação conteúdo/método, na constituição das disciplinas e na elaboração de currículos e programas escolares. A partir desta contribuição surgiram questionamentos sobre os critérios para selecionar temas e organizar/produzir os conteúdos de ensino, resultando numa distinção entre as palavras TEMA e CONTEÚDO e seu sentido na organização da estrutura curricular⁶.

Como estamos em permanente revisão sobre nosso próprio entendimento acerca da Educação Física como componente curricular, entendemos que essa forma de apresentar os instrumentos de planejamento em quadros, ainda que possa apresentar limites e lacunas, tem sido reconhecida pelo grupo como expressão de uma superação da lógica de reprodução ou de cópia de modelos prontos. Entendemos,

³ A primeira estrutura curricular apresentava cinco Eixos Temáticos (1-Escola e Educação Física, 2- Esporte, 3- Jogo, 4- Expressão Corporal, 5- Exercício, Lazer e Qualidade de Vida). Para cada série eram apresentadas sugestões de aprofundamentos desses grandes temas.

⁴ A partir desta dinâmica de fazer perguntas é que foi possível instituir a prática da leitura de textos e artigos acadêmicos pelos professores, os quais passaram a reconhecer o sentido disso na sua formação.

⁵ Cabe registrar aqui a distinção que o autor faz entre **objeto de ensino** e **objeto de estudo**, uma vez que a orientação do estudo nesse momento foi na direção do primeiro, por entender que é ela que nos permitiria reconhecer aquilo que, para o grupo, confere especificidade ao componente curricular.

⁶ Uma leitura mais completa deste processo pode ser encontrada em ANTUNES, AMARAL e LUIZ (2008).

ainda, que é possível legitimar o projeto pedagógico da área, naquilo que se entende como sendo a especificidade do componente curricular, a partir da constatação de que os temas de ensino que podem ser escolhidos pelo professor, não se justificam por si só, mas pela potencialidade que seu estudo tem para a formação crítica das crianças.

QUADRO 2 – ESTRUTURA CURRICULAR

EIXOS	TEMAS	CONTEÚDOS
1- Educação Física 2- Manifestações culturais; 3- Corporeidade humana; 4- Lazer; 5- Atividade Física/Qualidade de vida.	Atividades humanas/práticas sociais que estejam relacionadas com o campo de conhecimento de cada Eixo e que devem ser estudadas pelo componente curricular. O agrupamento de temas nos eixos expressa uma determinada leitura da realidade que deve ser justificada com base no projeto político pedagógico da área.	Aspectos dos conhecimentos presentes em cada tema, seja de natureza instrumental, social e comunicativa, que servirão de referência para a produção de saberes escolares, visando contribuir para uma compreensão crítica acerca da realidade social. Foram organizados em 5 categorias: Elementos constitutivos; contextualização sócio-política; classificações; formas de institucionalização; conceitualizações.

Exemplo 3 – O PLANO ANUAL

A elaboração de um Plano Anual que tenha como finalidade orientar a organização do trabalho coletivo no âmbito de cada escola foi uma meta estabelecida desde os primeiros anos de existência do grupo. Entretanto, esta mesma idéia veio sofrendo alterações quanto à sua estrutura, função, formato e processo de construção. A primeira tentativa se deu ao final do ano de 1999 e se reduziu, naquele momento, a apresentação do modelo de planejamento que estava sendo construído, tendo sido o pontapé para que a expressão “Estratégia de Ensino” passasse a ser utilizada entre os participantes da formação continuada.

No ano seguinte foi feita uma segunda tentativa, com a incorporação de várias experiências de ensino vivenciadas em algumas escolas, tendo como referência o modelo adotado. Até aquele momento, este documento era visto apenas como uma forma de divulgar novas Estratégias de Ensino que vinham sendo desenvolvidas sem, contudo, apontar caminhos para o trabalho ao longo do ano.

Por outro lado, quando a utilização deste documento foi retomada em 2009, foi necessário rever seu formato, incorporando as modificações que haviam sido feitas na organização curricular, e avançar na recuperação da possibilidade do Plano Anual cumprir sua função inicialmente estabelecida. Por este motivo, a versão aqui apresentada foi resultado de um esforço coletivo para distribuição dos Temas de Ensino ao longo do processo de escolarização oferecido na Rede municipal (Ed. Infantil e Ensino Fundamental).

Para tanto, retomamos alguns estudos sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano numa abordagem histórico-cultural, visando compreender as possibilidades de desenvolvimento



dos temas e conteúdos de ensino em cada momento da escolarização. Estes estudos projetaram um impacto positivo na concretização do Plano no que diz respeito ao detalhamento do processo em cada série e na orientação, organização e realização da prática pedagógica. Além disso, pode-se trabalhar com o desenvolvimento de um tema numa seqüência que contempla tanto sua localização numa mesma série, quanto no processo de escolarização como um todo⁷.

Outro movimento importante que favoreceu alguns avanços na elaboração do Plano Anual foi a realização de reflexões sobre os Eixos Temáticos, com a definição de uma ementa para cada um, de forma a servir de referencia no momento de elencar temas e conteúdos. Mantendo a prática de formular perguntas que estimulem a reflexão, este movimento também caminhou na mesma direção, com as seguintes questões: O que caracteriza este Eixo? O que justifica a presença sua presença na nossa proposta de Educação Física? Que características em comum apresentam as práticas sociais que poderão ser agrupadas neste eixo?⁸

QUADRO 3 – PLANO ANUAL

EIXO TEMATICO: _____		
ZONA DE DESENVOLVIMENTO	TEMAS DE ENSINO	CONTEÚDOS - QUE ASPECTOS DO CONHECIMENTO PODERAO SER ENSINADOS DE ACORDO COM O EIXO TEMATICO EM QUESTAO
Zona 1 (Ed. infantil até 1º ano) ⁹		
Zona 2 (2º e 3º anos do Ensino Fundamental)		
Zona 3 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)		
Zona 4 (6º e 7º anos do Ensino Fundamental)		
Zona 5 (8º e 9º anos do Ensino Fundamental)		

Exemplo 4 – A MATRIZ DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

O mais recente instrumental de planejamento foi elaborado em 2010 a partir das reflexões desencadeadas pela temática escolhida pelo grupo para esse ano, qual seja: os conteúdos de ensino e sua relação com o processo de aprender. Nesse sentido, a primeira iniciativa foi pensar na Educação Física como componente curricular, nas suas finalidades educacionais, nas possibilidades de organização do conhecimento (conteúdos de ensino) que lhe cabem no contexto escolar. Ao assumirmos que a Educação Física Escolar, tem na cultura o substrato do que deve ser ensinado, conferimos um importante papel aos

⁷ Nota: nas duas mais recentes sistematizações do Plano Anual é possível constatar uma diversidade de interpretações sobre os temas e conteúdos de ensino, fruto da heterogeneidade do próprio grupo, decorrente dos ritmos de formação e dos diferentes níveis de inserção na formação continuada.

⁸ As ementas dos Eixos Temáticos resultantes desse processo podem ser encontradas em ANTUNES, AMARAL E LUIZ (2008).

⁹ Neste caso os professores subdividem este nível em função das características que as crianças manifestam quanto a linguagem e o andar, considerando as diferenças no desenvolvimento antes e depois da presença destas.



conteúdos de ensino, na medida em que a especificidade pode ser aí encontrada, contribuindo para justificar sua existência no currículo.

A definição em Eixos/Temas/Conteúdos exige outra forma de organização do conhecimento a ser ensinado. Tradicionalmente, os conteúdos são identificados como sendo as próprias práticas corporais, ou ainda, mais por meio do uso da expressão “temas da cultura corporal”. Uma vez definido que os Temas são produções culturais, práticas sociais, fenômenos ou atividades humanas que, para serem reconhecidos e compreendidos, devem ser problematizados nas aulas de Educação Física e que os conhecimentos sobre esses temas podem ser organizados na forma de conteúdos, fica evidente a atenção que deve ser dada as bases epistemológicas do conhecimento veiculado nas aulas de educação física escolar.

Se na escola o que se aprende nessas aulas não se diferenciar do que o aluno encontra fora da escola, a existência ou permanência deste componente curricular na instituição escolar pode tornar-se questionável. Sua legitimidade como matéria de ensino relaciona-se diretamente à epistemologia do conhecimento tratado em nossas aulas. Encontramos a confirmação desta idéia em Saviani (2005), quando ela aponta que, “... o saber escolar deve aproximar-se do saber científico, filosófico, metódico, crítico, reflexivo, erudito, enfim, os que integram o acervo cultural organizado, sendo estes, objeto da conversão pedagógica”. (p.147)

A direção político - pedagógica materializa-se no processo de aprender, o qual se expressa na forma como conhecimento é organizado ao longo do processo de escolarização e nos princípios pedagógicos para seleção de recursos metodológicos e procedimentos de ensino. Estes revelam a concepção de formação humana com a qual se pretende operar.

A elaboração deste novo instrumento de planejamento foi desenvolvida em grupos de trabalho, constituídos por professores que atuam nas diferentes etapas do processo de escolarização, de tal forma que fosse possível uma efetiva “troca de experiências” no momento de definir conteúdos e recursos metodológicos, refletindo sobre o processo de aprendizagem e elaborando objetivos para cada conteúdo, com a finalidade de tornar possível visualizar a continuidade e ampliação do conhecimento de um ano para outro. Como não se trata do planejamento de Estratégias de Ensino, o objetivo elaborado na matriz diz respeito ao nível de aprofundamento que os estudantes podem chegar em termos das relações com o conhecimento acerca do tema, considerando o(s) conteúdo(s) abordado(s) e levando em conta o que se espera que ele seja capaz de aprender.

Vale ressaltar que, assim como tem sido com todos os instrumentos de planejamento, a Matriz de Conteúdos apresentada aqui em sua primeira versão, deverá ser ainda objeto de análise, experimentação e reformulação. Como uma matriz, o documento possibilita diferentes cruzamentos entre conteúdos e zonas de desenvolvimento, de tal forma que possa se utilizada para identificar e selecionar o que ensinar.

QUADRO 4 – MATRIZ DE CONTEUDOS

Eixo: _____					
Tema: _____					
Conteúdo	Objetivos para Elementos Constitutivos	Objetivos para Classificação	Objetivos para Conceitualização	Objetivos para Institucionalização	Objetivos para Contextualização Sociopolítica
Zona de desenvolv.					
ZONA					



Educação Infantil e 1º Ano.					
ZONA 2 2º e 3º anos					
ZONA 4º e 5º anos					
ZONA 4 6º e 7º anos					
ZONA 5 8º e 9º anos					

Considerações finais

O uso dos instrumentos de planejamento tem como objetivo compartilhar as experiências de ensino, organizar o processo de planejamento coletivo no espaço de formação continuada visando sua utilização no ambiente escolar, exercitar o ato da escrita por meio da reflexão sobre os temas de ensino. Longe de serem consideradas ferramentas burocráticas, geralmente utilizadas para demonstrar ao supervisor pedagógico da escola que o professor realizou um planejamento, sua utilização tem facilitado os processos coletivos de produção/troca de saberes e de comunicação entre os docentes uma vez que permitem:

- a) refletir e avaliar coletivamente as conseqüências das decisões tomadas;
- b) identificar como reagem os alunos a partir das observações dos professores;
- c) verificar se os conteúdos selecionados são factíveis para cada nível de ensino por meio da comparação das experiências;
- d) reformular e/ou atualizar as Estratégias de Ensino experimentadas;
- f) sistematizar o resultado dos estudos desenvolvidos com a finalidade de aprofundamento teórico constante.

Ressaltamos que, do ponto de vista dos professores envolvidos, as produções coletivas representam um importante avanço em sua prática docente, conforme pode ser constatado nas avaliações realizadas repetidamente ao final de cada ano. Entretanto, ainda há caminhos a percorrer no sentido de alcançar o grande contingente de professores da Rede Municipal que não participam da formação continuada. Porém, como os caminhos não estão prontos, exigem o compromisso do engajamento e da disposição para o trabalho coletivo, ainda distante da realidade de muitas escolas municipais, nas quais muitos problemas, dificuldades e limitações vêm sendo enfrentadas. Mas, considerando os limites desta publicação, deixaremos a reflexão sobre os desafios políticos de um trabalho de formação continuada no espaço público para outro momento.

Referências Bibliográficas

AMARAL, G. A.; ANTUNES, M.F.S.; CROZARA, M.G.N.; LUIZ, A.R. Pressupostos da Educação Física escolar: aproximações a uma síntese teórico-metodológica. *Anais. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Brasil, jul.2009.



ANTUNES, M.F.S.; AMARAL, G.A.; LUIZ, A.R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*. Ano XX n. 31 dezembro/2008.

BRATCH, Valter. Cultura corporal, cultural de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org). *Educação Física Escolar: Teoria e Política Curricular, Saberes Escolares e Proposta Pedagógica*. 1 ed. Recife: EDUPE, 2005, v.01, p.97-106.

HARROW, Anita J. *Taxionomia do domínio psicomotor: manual para a elaboração de objetivos comportamentais em educação física*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

LIBÂNEO, J. C. *Didática: Coleção magistério superior*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. *O planejamento educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHNEIDER, Márcia Sueli Pereira da Silva. *O planejamento de aula em dois contextos: do institucional ao colaborativo*. (Dissertação) PUC/SP, 2000.

Endereço: Rua Professora Maria Alves Castilho, 1621 – Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG – Cep. 38408-260

Email: giamaral1@uol.com.br

Recurso para apresentação: Datashow

Prof. Ma. Gislene Alves do Amaral – FAEFI/UFU

Prof. Ma. Marina Ferreira de Souza Antunes – FAEFI/UFU