

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

Diulian de Silveira

**DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: O PLANEJAMENTO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Porto Alegre, 2015

Diulian de Silveira

**DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: O PLANEJAMENTO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física

Orientador: Professor Doutor Fabiano Bossle

Porto Alegre, 2015

Diulian de Silveira

**DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: O PLANEJAMENTO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Conceito final:

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ – UFRGS

Orientador - Prof. Dr. Fabiano Bossle - UFRGS

RESUMO:

A ação de planejar acompanha o homem desde os primórdios da evolução humana. Algumas pessoas planejam suas ações desde as mais simples até as mais complexas, na tentativa de transformar e melhorar suas vidas ou até das pessoas que as rodeiam. Não é apenas na vida pessoal que as pessoas planejam suas ações, o planejamento atinge várias esferas sociais. No ambiente educacional não poderia ser diferente, o planejamento é a base sólida do sucesso das ações tanto intra como extra sala de aula. O docente que, em linhas gerais, deseja realizar uma boa atuação no ambiente escolar sabe que deve participar, elaborar e organizar os planos para atender o nível de seus alunos bem como o objetivo almejado. O planejamento deve ser pensado para saber onde se deseja chegar, o que se quer ensinar e o que o aluno deverá aprender. No entanto, apesar do planejamento escolar ser de grande importância, há professores que são negligentes na sua prática educativa, utilizando de improvisações e chegam ao ponto de, no caso da Educação Física, proporcionar um tempo livre de aulas, uma espécie de momento de lazer no lugar da realização de suas atividades em sala de aula. A partir disso, o objetivo deste trabalho é investigar a cerca do planejamento escolar, tendo como foco específico a disciplina de Educação Física, procurando identificar e analisar como o professor de educação física e a coordenadora pedagógica da escola entendem e organizam o planejamento escolar. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa e descritiva dos depoimentos dos entrevistados. O material para esta análise foi coletado através de entrevistas gravadas. Para guiar a entrevista foi utilizado um roteiro com questões abertas que, por sua vez, possibilitam aos entrevistados, entendendo o tema e as informações que interessam ao pesquisador, responder livremente, podendo assim surgir em suas respostas informações relevantes à pesquisa que provavelmente não estariam presentes em um questionário fechado. Esse estudo me fez perceber que a função escolar e da disciplina de EFI passa muito pelo professor e suas crenças, seus pensamentos e que esses são influenciados pela sua formação e da maneira como ele encara a educação física como uma parte da cultura patrimonial da humanidade.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO:	6
2	QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVO GERAL:	9
2.1	Questões norteadoras:	9
2.2	Problema de pesquisa:	9
2.3	Objetivo:	9
3	METODOLOGIA:	10
3.1	Instrumentos para coleta de dados:	10
4	DESENVOLVIMENTO:	12
4.1	Revisão de literatura:	12
4.2	Planejamento:	12
4.2.1	Tipos e Níveis de Planejamento Essenciais para a Educação	13
4.2.2	Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação	15
4.2.3	Planejamento da Escola.....	18
4.2.4	Planejamento de ensino	23
5	DISCUSSÃO:	36
5.1	Análise e Discussão das Informações Coletadas	36
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS:	47
7	REFERÊNCIAS:	49
8	APÊNDICE A	52
9	APÊNDICE B	55

1 INTRODUÇÃO:

Planejar é projetar, elaborar um plano, traçar uma meta. Segundo o dicionário:

v.t.d. Desenvolver a planificação de; criar a planta de; planejar: necessitava do engenheiro para planejar o apartamento. Elaborar a planificação ou a descrição pormenorizada de; programar: planejou um crime contra o governo. Demonstrar um propósito para realizar alguma coisa; ter como intenção ou objetivo: planejo ir ao concerto (Dicio: Dicionário Online de Português, 2015).

Portanto, de modo geral, o planejamento é a organização prévia de uma ação que faremos ou que é feita para realização de algo, norteando os nossos passos. Se pensarmos um pouco, o ato de planejar está frequentemente presente em nossas vidas. Por exemplo, se você é um músico, com certeza deve planejar, ensaiar, criar um repertório de músicas para na hora da apresentação ao público não ter de recorrer ao improviso. Ou então se você é um dançarino e faz parte de um grupo, para montar uma coreografia é preciso tempo, planejamento e muito ensaio para que na hora da apresentação tudo saia como previsto e todos saibam o que fazer, não tendo de recorrer ao improviso. Não estou de maneira alguma difamando quem se utiliza do improviso, acho uma ferramenta muito útil, e demonstra grande domínio da prática executada, mas ele tem de ser visto como o último recurso, inclusive por ser de mais difícil execução. Extrapolando as artes, podemos partir para um exemplo mais sólido, um engenheiro. Ele precisa planejar a construção de um edifício, nos mínimos detalhes, para que futuramente não ocorram acidentes por mau planejamento ou pela falta deste. Por último, um exemplo mais simples. Para ir para o trabalho, para o parque tomar chimarrão com os amigos, ou para qualquer destino pertinente, precisamos traçar uma rota, escolher um caminho, e caso estejamos em um território estranho aos nossos olhos e não planejarmos como chegar ao nosso destino, facilmente vamos nos perder.

Levando o que foi dito em conta, no geral, em nosso cotidiano muitas vezes adotamos o ato de planejar, então porque não planejar a nossa prática docente? O que se percebe nas escolas, é que muitos professores tem resistência em cumprir suas obrigações em se tratando de planejamento e outros simplesmente o elaboram por serem cobrados pelo grupo gestor. Muitos professores não planejam suas aulas, eles planejam o plano, pensam que o planejamento não é para ser usado, ele só necessita ser escrito por mera burocracia.. Ainda há também, alguns professores que pensam que não adianta

planejar, pois não há relação entre aprendizado e planejamento. Dizem ainda que sua finalidade é o preencher de papéis que às vezes nem são usados. Masetto (1997, p.80) nos mostra que: “o planejamento é um instrumento útil de trabalho para os professores e alunos. Existe para resolver (e não criar) problemas”. O planejamento irá facilitar a aula do professor, pois com o planejamento feito, e com o objetivo traçado, a segurança na hora de dar a aula é muito maior.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes uma atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções políticas pedagógicas, e tem como referência permanente as situações concretas (Libâneo, 1994. p.222).

Ainda existem os profissionais que discordam do uso de planejamento, por já se intitulem de experientes, e dizem que planejamento é prática de iniciante, que não tem domínio de sala, e conteúdo, etc. Desta forma, Castro (2008, p.55) mostra que “existem professores que são negligentes na sua prática educativa, improvisando suas atividades.”.

Planejar é uma atividade intrínseca à educação e, como tal, apresenta as seguintes características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (Sousa, 2006, p.70).

Menegolla e Sant’anna (2008, p.46) nos expõem que: “Para alunos e professores o plano é um roteiro de uso diário na sala de aula, é um guia de trabalho, um manual de uso constante, enfim, é um roteiro que direciona uma linha de pensamento e ação”. Por meio do plano o professor saberá o que irá fazer na aula, quais os objetivos que deverá alcançar durante a mesma, e irá refletir sobre sua ação, “planejar é organizar ações” (Masetto, 1997, p.76). O professor que planeja, sabe o que tem que fazer, entende sua ação pedagógica na sala de aula, quais os objetivos daquela aula e do seu conteúdo. Além disso, mantém tudo organizado, porque sabe até quanto tempo irá gastar com as atividades, pois conhece seus alunos e a si mesmo e planeja segundo essas condições.

Percebendo a importância do planejamento na educação e, portanto, na educação física escolar, é possível constatar a existência de professores/as de educação física que não seguem nem utilizam, “explicitamente”, nenhuma das abordagens de ensino e de planejamento existentes, devido a dificuldades que variam desde a precária formação inicial relacionada com os processos de reflexão e intervenção pedagógica no campo

escolar, a ausência de formação continuada nas redes públicas de ensino, até a desmotivação por ministrar aulas, indo ao encontro ao que Fusari (2008, p.47) relata:

“A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo”.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é investigar a cerca do planejamento escolar, tendo como foco a disciplina de Educação Física, procurando identificar e analisar como os professores de educação física de escolas da rede pública de Porto Alegre entendem e organizam o planejamento escolar.

2 QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVO GERAL:

2.1 Questões norteadoras:

Como os Professores de Educação Física se portam frente ao planejamento das aulas?

Como se dá a escolha e a organização dos conteúdos trabalhados?

A organização das aulas leva em conta a progressão pedagógica dos conteúdos?

O fato de possuir experiência na área faz com que o planejamento já não seja mais necessário?

O que os docentes pensam e crêem está fortemente influenciado pelo que fazem nas escolas?

Os pensamentos e crenças dos docentes influenciam diretamente nas suas práticas dentro da escola? Mais especificamente, influenciam no planejamento das aulas?

2.2 Problema de pesquisa:

Como os professores de educação física da rede pública estadual do Rio Grande do Sul entendem e organizam o planejamento do ensino nesta disciplina?

2.3 Objetivo:

Descrever e comparar as opiniões e concepções de Professores de Educação Física referentes ao planejamento e a progressão pedagógica das aulas no âmbito escolar.

3 METODOLOGIA:

Para realizar este estudo foi utilizado o método de pesquisa qualitativo. Este tipo de metodologia é caracterizada pela ênfase que coloca nos processos e significados que não são mensuráveis ou registrados de forma experimental (Denzin & Lincoln, 2000).

3.1 Instrumentos para coleta de dados:

Na busca por informações foram realizadas entrevistas em profundidade. Método que segundo Motta (1999), caracteriza-se pela condução de uma entrevista com um único entrevistado de cada vez, propiciando a constituição de um ambiente que este possa se expressar livremente. Em complemento, Mattar (2001) diz que este método caracteriza-se pela informalidade e pouca estruturação, sendo que o pesquisador deve possuir um roteiro dos assuntos abordados.

Realizei duas entrevistas com dois professores de Educação Física de diferentes escolas públicas da rede estadual de ensino de Porto Alegre. Foram, utilizadas para tal, questões abertas, que possibilitam aos entrevistados, entendendo o tema e as informações que interessam ao pesquisador, responder livremente. Desta maneira, podem surgir em suas respostas informações relevantes à pesquisa, que provavelmente não estariam presentes em um questionário fechado.

Os participantes das entrevistas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, validando as informações contidas na mesma (Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecido). Para manter em sigilo a identidade dos contribuintes, utilizei a nomenclatura: Professor 1 e Professor 2. Onde o Professor 1 trabalha em uma escola onde só existe o ensino médio e o Professor 2 em uma escola que possui desde a educação infantil até os últimos anos do ensino médio.

Abaixo apresento um quadro com informações relevantes para a pesquisa sobre os dois professores:

Docente	Tempo de Experiência docente	Rede Escolar	Local/Ano de Formação
----------------	-------------------------------------	---------------------	------------------------------

Professor 1	Pouco mais de 19 anos	Estadual	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)/1995
Professor 2	24 anos	Estadual	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/1991

4 DESENVOLVIMENTO:

4.1 Revisão de literatura:

4.2 Planejamento:

Conforme Padilha (2001),

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Segundo Vasconcellos (2000),

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção/transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Oliveira (2007) destaca que o planejamento escolar é um instrumento que possibilita perceber a realidade, através de um processo de avaliação, baseado em um referencial futuro. Para a autora, ele deve ser elaborado de acordo com o contexto social e os fatores externos do ambiente. Dessa forma, se faz necessário conhecer a realidade concreta da instituição perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam, para que posteriormente sejam diagnosticados os problemas e apontadas as soluções. A forma de torná-las realidades não pode estar estranha aos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos e nem às condições reais presentes em cada situação. Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental. (Freire, 1986, p. 23)

Para Menegolla e Sant'Anna (2008), planejar o processo educativo é planejar algo indeterminado, porque educação não é um processo, onde os produtos podem ser

pensados prontos e acabados. Para planejar a ação educativa é necessário possibilitar ao homem a capacidade dele ser criador de sua história.

Vasconcelos (2000) divide as fases do planejamento escolar em três níveis: O planejamento da escola, o planejamento curricular e o projeto ou plano de ensino. Conforme o autor:

Planejamento da escola - trata-se do que chamamos de projeto político-pedagógico ou projeto educativo, sendo esse plano integral da instituição, o mesmo é composto de marco referencial, diagnóstico e programação. Este nível envolve tanto a dimensão pedagógica quanto a comunitária e administrativa da escola.

Planejamento curricular - a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pelas Escolas incorporados nos diversos componentes curriculares, sendo que a proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos: fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos, processos de avaliação.

Plano de ensino - é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, diz respeito mais restritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em projeto de curso e plano de aula (**Grifo meu**).

Libâneo (2001) define planejamento Escolar como o planejamento global da escola, que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição.

O planejamento escolar é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. Os professores precisam ter em mãos esse plano abrangente, não só para uma orientação do seu trabalho, mas para garantir a unidade teórico/metodológica das atividades escolares. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

Em síntese, o planejamento é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar.

4.2.1 Tipos e Níveis de Planejamento Essenciais para a Educação

O planejamento da educação é composto por diferentes níveis de organização. Assim, podemos pensar em nível macro no Planejamento do Sistema de Educação, que

corresponde ao planejamento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal. Este planejamento elabora, incorpora e reflete as políticas educacionais.

O planejamento global da escola corresponde às ações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da escola; para tanto, este planejamento necessita da participação em conjunto da comunidade escolar. Nos dias atuais, em que o trabalho pedagógico tem sido solicitado em forma de projeto, o planejamento escolar pode estar contido no Projeto Político Pedagógico – PPP, ou no Plano de Desenvolvimento Escolar – PDE.

O planejamento curricular ou Plano de estudos é a organização da dinâmica escolar. É um instrumento que sistematiza as ações escolares do espaço físico às avaliações da aprendizagem. Podem ser organizados por área de conhecimento ou disciplina e expressam as intenções pedagógicas do estabelecimento de ensino. Segundo Caldieraro e Fiss (2001), os Planos de Estudos são uma expressão concreta do PPP da escola e resultado de uma construção coletiva entre corpo docente, discente, comunidade e mantenedora.

O planejamento de ensino envolve a organização das ações dos educadores durante o processo de ensino, integrando professores, coordenadores e alunos na elaboração de uma proposta de ensino, que será projetada para o ano letivo e constantemente avaliada. Segundo Fonseca (2015):

Deve ser pensado em consonância com o PPP e os Planos de Estudos da escola, levando em consideração as reais necessidades e condições dos alunos, a organização e estruturação dos conteúdos, a organização dos procedimentos de ensino, a estrutura física e material da escola e a definição dos procedimentos de avaliação em acordo com os objetivos propostos.

O planejamento de aula organiza ações referentes ao trabalho na sala de aula. É o que o professor prepara para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos coerentemente articulado com o planejamento curricular, com o planejamento escolar e com o planejamento de ensino.

Assim, planejar envolve a articulação e a equilibrção de diferentes fatores: planejar é uma tarefa complexa que exige condições para ser realizada, como, por exemplo, tempo de atividades extraclasse, trabalho individual e coletivo de planejamento. Para a efetivação de um planejamento escolar é necessário conhecer

todos os elementos que o norteiam, bem como os fundamentos legais que o legitimam, e que doravante, serão retratados.

4.2.2 Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação

4.2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação divide a educação em dois níveis:

I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – Ensino superior. A educação básica consta do artigo 22 que cita: Artigo 22 - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Quanto a educação infantil, é tratada no artigo 29. 5 Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010.

O Ensino Fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma:

- Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade.
- Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos.

A LDB, preocupando-se com o Ensino Fundamental Brasileiro traçou as diretrizes para a formação básica do cidadão, que são de suma importância para o

desenvolvimento do planejamento escolar. Para tal formação, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro tem uma base nacional comum, que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais.

Além da LDB, o Ensino Fundamental é normatizado por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

4.2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A proposta de organização do conhecimento contida nos PCNs está de acordo com o disposto no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Os PCNs são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos. Eles orientam sobre o que e como ensinar. Para sua implantação, são levados em consideração estudos psicopedagógicos e experiências de currículos nacionais e internacionais.

Os PCNs propõem um conjunto de componentes curriculares designados de temas transversais, com a finalidade de incorporar não somente a pluridimensionalidade de diversos

assuntos, mas também abrir espaço para o tratamento de questões sociais emergentes, buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e dinâmica das mesmas. (BARRETO, 1998).

Neste sentido, os PCNs indicam diferentes objetivos para o ensino, tendo como principal proposta construir, através da educação, a cidadania dos educandos. Para atingir tal objetivo, é necessário que a escola tenha seu funcionamento dentro dos modelos de cidadania. Com a ausência de um projeto político-pedagógico que defina, principalmente, os valores coletivos a ser assumidos por ela, a escola não cumprirá com esse objetivo. Tais valores devem ser, cotidianamente, clarificados e vivenciados por toda a comunidade escolar, e a prática pedagógica deve motivar tal vivencia. A proposta dos PCNs é fazer com que a escola trabalhe comprometida com seu objetivo maior, que é o de educar. O projeto educativo da escola deve ser contínuo processo de discussão de objetivos, conteúdos, estratégias, critérios de avaliação. Os próprios PCNs devem ser discutidos, analisados, dentro do processo de construção e implementação e avaliação projeto político pedagógico.

De acordo com o MEC, responsável pela elaboração, distribuição e implantação de tais parâmetros: Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. O documento é uma orientação quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. Os PCN estão divididos a fim de facilitar o trabalho da instituição, principalmente na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. São seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física.

Os PCNs sugerem que o conhecimento pronto e as etapas exigidas de aprendizado devem dar lugar a ações que levem a criança a buscar seu próprio conhecimento. Para isto a sugestão é o uso dos temas transversais como Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual e Trabalho e consumo. Esses temas transversais quando bem discutidos e apresentados, são de suma importância no processo de construção da cidadania e uma grande contribuição na formação de uma nova sociedade onde o respeito ao ser humano, à vida, à natureza, seja regra e não a exceção.

Conforme Vasconcelos (2002) a transversalidade consiste em fazer com que o ensino das disciplinas clássicas passe por temas específicos. Para este autor, tudo o que

os temas transversais propõem deve ser abordado sistematicamente ao longo do ciclo. Não existem indicações taxativas sobre a sua distribuição ao longo dos anos, mas o desenvolvimento dos temas e as indicações metodológicas vão sugerindo alguns momentos onde os diversos temas transversais podem ser explorados.

Um dos eixos norteadores dos PCNs é o fortalecimento da Educação Básica voltada para a cidadania como uma das formas de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa direção, os PCNs propõem que as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual sejam integralizadas aos conteúdos curriculares sob a forma de temas transversais. A transversalidade, segundo os PCNs, pressupõe um “tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais e sociais com as questões que estão envolvidas nos temas”.

4.2.3 Planejamento da Escola

4.2.3.1 Currículo Escolar

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Silva (1999) entende currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para construção das identidades dos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Daí a importância de selecionar, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos.

Conforme uma educação de qualidade deve propiciar ao estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Ainda segundo o autor são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao aluno uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Avalos (1992) entende como relevante o potencial que o currículo possui em tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Tal relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são.

Santos e Moreira (1995) julgam que uma educação de qualidade, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos.

O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente constituídos e os conhecimentos escolares. Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas

salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos.

4.2.3.2 Projeto Político Pedagógico

É um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim. É chamado de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais. É importante que o projeto político-pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja, as ações administrativas.

O Projeto Político Pedagógico, PPP, é o plano global da escola, um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Sua construção deverá permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade numa práxis libertadora. O político e o pedagógico são dimensões indissociáveis, porque propiciam a vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Assim, a definição de uma escola como atuante na sociedade democrática, plural e justa deve trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na procura da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação e no desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um projeto político pedagógico. Cada unidade escolar deve elaborar o seu PPP, documento fundamental e norteador que identifica a escola, estabelece os princípios teórico-metodológicos a serem desenvolvidos na unidade, a estrutura curricular e os processos de avaliação, apontando o seu fazer educativo que deve ser pautado nas diretrizes curriculares tendo como base a sua própria realidade.

Segundo Veiga (1995), um projeto político pedagógico (PPP) ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado

ao compromisso sócio - político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Ele é fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Antes de tudo, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo.

Ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados. Nesse contexto, o inspetor escolar deve funcionar como mediador entre a escola, a sociedade na qual ela está inserida e a secretaria de educação estadual e/ou municipal a que a escola pertence.

4.2.3.3 Plano de Desenvolvimento da Escola

Plano que serve como referencial maior da unidade escolar. Nele está contido o conjunto das ações da escola, incluindo o projeto político pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento do plano. Para a sua elaboração, contribuem diversos profissionais da escola, cuja participação é definida pela sua direção. O PDE é elaborado por um período de cinco anos e aprovado pelo colegiado escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Seu público-alvo são as escolas públicas. Este plano define

diretrizes, objetivos e metas estabelecidas pela Unidade escolar. Para a sua elaboração é criado um grupo de sistematização formado pelo diretor e representante dos segmentos da Unidade Escolar (docente, discente, pessoal administrativo e de apoio e pais), que, juntamente com o Conselho Escolar, constitui o Comitê Estratégico, responsável pelas grandes decisões durante a execução desse plano.

O PDE, de forma geral, é a trajetória que a escola, com seus mecanismos de participação e envolvimento, traça para si mesma, tendo por base a avaliação do aprendizado de sua identidade. O plano tem por base as finalidades da escola, a avaliação do aprendizado dos alunos, suas finalidades e as expectativas e consenso da comunidade escolar. É uma das formas de a escola exercer sua autonomia. O PDE também é o instrumento que credencia todas as demandas da escola referentes à sua gestão pedagógica, aos seus recursos humanos, à sua infraestrutura e aos seus recursos materiais. Define a situação em que a escola deseja estar ao final de cinco anos, em termos de eficiência e rendimento dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem a ser utilizado, das melhorias a serem introduzidas na infra-estrutura, dos serviços de apoio aos alunos, e dos processos administrativos e financeiros.

4.2.3.4 Regimento Escolar

De acordo com Veiga (2001), o Regimento escolar é um instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos. Enquanto documento administrativo e normativo, fundamenta-se nos propósitos, princípios e diretrizes definidos no Projeto Político Pedagógico da escola, na legislação geral do país e, especificamente, na legislação educacional.

No Regimento Escolar estão descritas as responsabilidades de cada um dos segmentos que compõe a comunidade escolar - alunos, pais, professores e demais funcionários. Além de embasar o cumprimento dos deveres, ele também garante os direitos de todos os segmentos. Por esse motivo deve ser conhecido e cumprido por todos.

Por ter caráter de documento legal, sua vigência (ou modificação) só passam a valer, como muitas leis comuns, a partir do primeiro dia do ano seguinte à sua elaboração ou modificação.

A modificação do Regimento Escolar deve obedecer às mesmas normas que a modificação da legislação comum, não se podendo, simplesmente, suprimir ou anexar novo texto, sem observar expressamente o que foi substituído, suprimido ou acrescido.

Segundo Vasconcelos (1999) deve ser redigido de modo sucinto e objetivo, não podendo ser confundido com o Projeto Político Pedagógico(PPP), embora suas linhas pedagógicas devam constar. Deve conter índice, páginas numeradas e não pode conter rasuras. O Regimento diz respeito à operacionalização do PPP, ou seja, como a instituição pretende organizar as ações previstas no PPP.

4.2.4 Planejamento de ensino

De acordo com Haydt (2003) e Piletti (2004), o plano didático deve apresentar as seguintes características:

- Coerência e unidade: é a relação entre objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e formas de avaliação.
- Flexibilidade: para atender às condições do contexto, bem como aos interesses dos alunos, o plano deve ter a necessária provisoriedade. Deve sofrer as alterações adequadas às situações não previstas.
- Objetividade e funcionalidade: o plano deve ser elaborado objetivamente levando em conta a realidade, o tempo, os recursos disponíveis e as características da clientela.
- Precisão e clareza: esta característica está relacionada à linguagem que deve ser simples e clara para favorecer o entendimento do seu conteúdo.

4.2.4.1 Plano de curso ou de trabalho

“O plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.” (Vasconcellos, 1995, p.117 apud Padilha, 2003, p.41)

De acordo com o Artigo 13, LDB, o plano de ensino deve ser feito pelo docente.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Portanto, esse plano contempla a proposta de trabalho de determinada disciplina, num determinado período de tempo longo, ou seja: anual, semestral, trimestral, bimestral, etc. A organização temporal vai de acordo com a organização da escola em questão. De acordo com Haydt (2003, apud FONSECA, 2015, p.58), o desenvolvimento do plano, evidenciando a intencionalidade epistemológica e pedagógica que guia o trabalho se desenvolve a partir do seguinte processo:

- Identificação das condições dos alunos através de uma sondagem diagnóstica inicial;
- Estabelecimento dos objetivos gerais e específicos a serem atingidos durante o período letivo proposto;
- Indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos;
- Estabelecimento dos procedimentos ou estratégias de ensino-aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos;
- Seleção e indicação dos recursos físicos e materiais a serem utilizados;
- Escolha e definição das formas (instrumentos e critérios) de avaliação coerentes com os objetivos e com os conteúdos estabelecidos.

Alguns autores sugerem que o planejamento tenha algumas etapas principais, pois serão estas etapas que darão uma visão do que é necessário e conveniente ao professor e aos alunos. São elas:

- Objetivos: “Os objetivos indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz como consequência de seu desempenho em atividades de uma determinada escola, série, disciplina ou mesmo uma aula.” Masetto (1997 apud Macetto, Costa, Barros, 2008, p. 3)

- Conteúdo: “É um conjunto de assuntos que serão estudados durante o curso em cada disciplina. Assuntos que fazem parte do acervo cultural da humanidade traduzida em linguagem escolar para facilitar sua apropriação pelos estudantes. Estes assuntos são selecionados e organizados a partir da definição dos objetivos, sendo assim meios para que os alunos atinjam os objetivos de ensino.” (Macetto, Costa, Barros, 2008, p. 3)
- Metodologia: “Tratam-se de atividades, procedimentos, métodos, técnicas e modalidades de ensino, selecionados com o propósito de facilitar a aprendizagem. São, propriamente, os diversos modos de organizar as condições externas mais adequadas à promoção da aprendizagem.” (Menegolla & Sant’anna, 2001, p.90)
- Avaliação: “Na verdade, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o de prova ou teste) pois é um instrumento de feedback contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido, fala da consecução ou não dos objetivos da aprendizagem. (...) O processo de avaliação se coloca como uma situação frequentemente carregada de ameaça, pressão ou terror.” (Masetto, 1997, p. 98 apud Macetto, Costa, Barros, 2008, p. 4)

Nesse sentido Fonseca (2015, p.59) nos traz uma sugestão de esquema de plano de curso ou de trabalho:

1. Dados de identificação: Onde deve constar os dados identificadores do plano, ou seja, nome da escola, nome do professor, série, turmas, período letivo/ano.
2. Diagnóstico: Sondagem inicial para conhecimento do contexto da escola, das características, conhecimentos, necessidades e interesses dos alunos.
3. Fundamentação Teórica: Descrição da concepção epistemológica e/ou abordagem pedagógica que orienta o trabalho em consonância com o PPP e o Plano de Estudos.
4. Objetivos: Pensar em objetivos remete à pergunta: Para quê?
 - Gerais: Amplos, abrangentes, observáveis a longo prazo.
 - Específicos: Delimitados, observáveis a curto prazo.

5. Conteúdos: Delimitar os conteúdos responde à pergunta: O quê? (os conteúdos podem ser apresentados acompanhados de um cronograma, principalmente quando a duração do plano for passível de tal organização temporal).
6. Procedimentos ou Metodologia: Proceder a escolha dos procedimentos parte da pergunta: Como?
7. Recursos: Selecionar os materiais existentes na escola necessários implica a pergunta: Com quê?
8. Avaliação: Enfrentar a complexidade do processo avaliativo impõe as perguntas: Por quê? Quem? Como? O quê? Quando?
9. Referências: Citar as fontes bibliográficas ou eletrônicas usadas como suporte para o trabalho.

Vale lembrar, porém, que segundo Menegolla & Sant'anna (2001, p. 46), não existe um modelo único de planejamento e sim vários esquemas e modelos. Também não existe um modelo melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda suas necessidades bem como as de seus alunos, que seja funcional e de bons resultados.

4.2.4.2 Plano de unidade

De acordo com Fonseca (2015),

A unidade didática se origina do Plano de Curso ou de Trabalho, podendo ser semanal, quinzenal, mensal, bimestral ou trimestral. A delimitação do tempo deve ser pensada em relação ao número de aulas semanais da disciplina, às condições prévias dos alunos e à complexidade do conteúdo. Ainda sobre isso, o plano de uma unidade didática pode ser organizado com os mesmos itens de um plano de curso ou de trabalho.

Segundo Piletti (2004), ao planejar a unidade didática o professor deve estabelecer três etapas para o trabalho:

1. Apresentação: o professor deve mobilizar os alunos através de problematizações que instiguem o interesse no sentido do que vai ser estudado.

2. Desenvolvimento: nesta fase, o professor organiza as situações de ensino-aprendizagem tendo em vista atingir os objetivos propostos. É o trabalho que será desenvolvido a cada aula.
3. Integração: é o fechamento, no qual os alunos deverão fazer a síntese do que foi trabalhado.

De acordo com Titone (1981), o ensino por unidades proposto por Morrison (1871-1945) expressa uma proposta de organização e desenvolvimento do ensino pelo professor e da aprendizagem pelo aluno. Morrison partiu da suposição de que deve haver uma organização intrínseca material a ser ensinado que melhor se ajuste aos princípios da aprendizagem humana. Constituem essa concepção de unidade dois elementos essenciais para o ensino: a unidade, que expressa a organização da matéria de ensino em questão de aspectos importantes da vida, da ciência e do mundo artístico; e a personalidade do estudante e todos os fatores que influenciam nos resultados do processo de aprendizagem.

O estudante é colocado em contato com o ambiente para garantir a adaptação da personalidade. Os resultados disso são adaptações subjetivas no sentido íntimo de modificação de quem aprende. “A unidade, para Morrison, só seria realmente unidade caso seu estudo promovesse uma adaptação”.

Nas ciências essas adaptações significam o entendimento e a compreensão do conhecimento, as atitudes, as apreciações, as artes, essas são todas as habilidades desenvolvidas pelo aluno dentro do seu processo individual de adaptação. Planejar uma unidade significa, fundamentalmente, promover a integração das experiências significativas do aluno de aprendizagem em um campo unitário. Em outras palavras esse estudos por unidades têm a função de possuir um conteúdo coerente, promover adaptações de aprendizagens, desenvolver experiências e estudos de uma forma em que isso atue na vida do aluno

O estudo de unidades segundo Morrison, descrito por Carvalho (1978, apud DAMIS, 2006) consiste em uma seqüência de cinco momentos que articulam a organização do ensino e da aprendizagem:

- Exploração: O professor deve sondar as atitudes e os conhecimentos que os alunos já possuem que se constituem como base para a compreensão

de novos estudos e serem realizados. Ou seja, se trata de um estudo sobre os conhecimentos dos alunos para o desenvolvimento de trabalhos mais complexos e aprofundados.

- **Apresentação:** o conteúdo geral da unidade é apresentado ressaltando a importância do estudo, sua contribuição para o conhecimento com a realidade e sua aplicação prática. É nesse momento em que o aluno entra em contato com os aspectos gerais do novo conhecimento, adquirindo uma visão de conjunto e globalizada do conteúdo da unidade.
- **Assimilação:** o aluno se “transforma em estudante” e desenvolve seu processo de aprendizagem, mediante estudo pessoal e de coleta de dados. O desenvolvimento da aprendizagem nesse momento possui dois objetivos: A) estimular atitudes favoráveis ao estudo, orientando o aluno no uso de técnicas de trabalho intelectual; B) proporcionar condições adequadas para a elaboração dos próprios conceitos- o aluno deve aperfeiçoar sua capacidade crítica, aproveitar todas as possibilidades da imaginação criadora, cultivar qualidades de liderança e atitude de iniciativa, dentre outras.
- **Organização:** busca-se fixar e manter a aprendizagem e sistematizar o novo conhecimento. Os alunos elaboram sínteses analíticas, estruturam quadros sinóticos e indicam as relações de subordinação entre as partes e o todo do conteúdo da unidade.
- **Exposição ou Culminância:** o conteúdo desenvolvido pelos estudos da unidade será reelaborado pelos estudantes. O objetivo dessa fase é aperfeiçoar a expressão oral e escrita dos alunos e prepará-los para apresentar relatos de experiências, de pesquisas, de aulas de uma variedade de atividades didáticas

4.2.4.3 Projetos

Uma proposta de trabalho que implica em outro modelo de planejamento muito usado contemporaneamente nas escolas são os Projetos.

A aprendizagem de conceitos, construídos através de projetos, tem sua origem histórica e através de diferentes abordagens, a partir de um movimento educacional denominado de Escola Nova ou

Renovação Pedagógica (virada do século XIX para o XX), através de seus fundadores que produziram uma profunda crítica a escola tradicional da época, priorizando experiências organizadas em: unidades didáticas, centros de interesse e projetos. Destes, Dewey é considerado o mentor da Pedagogia de Projetos, mas foi William Kilpatrick (1871-1965) quem a popularizou, dando um encaminhamento pedagógico a esta proposta. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61-72), (RODRIGUES, 2000), (XAVIER, 2000).

Outro fluxo de interesse pelos projetos, conforme Hernández (1998, p. 69-71), surgiu a partir da metade dos anos 60, com o nome de Trabalho por Temas, onde a pergunta basilar foi “que conceitos ensinamos e com que critérios os selecionamos?” (idem, p. 69). De acordo com Hernández o principal pesquisador deste novo fluxo de interesse por projetos foi Jerome Bruner (1915-), influenciado por trabalhos de Hilda Taba (1904-1967) e Lawrence Stenhouse (1926-1982), que defendia a figura do professor-pesquisador e a docência como aprendizagem.

Um terceiro momento, onde os projetos voltam a ser objeto de interesse, é influenciado por dois acontecimentos, que marcaram a prática dos projetos nos anos 80: a revolução cognitiva, desencadeada pelos estudos de Jean Piaget (1896 – 1980), que pesquisou sobre a maneira como se pensava a aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos; e o saber decorrente das novas tecnologias de informação e comunicação. Neste fluxo, surgem novas reinterpretações do termo Pedagogia de Projetos, por pesquisadores como Léa Fagundes (Projetos de Aprendizagem), Fernando Hernández (Projetos de Trabalho), Josette Jolibert (Projetos referentes a vida cotidiana, Projetos empreendimentos e Projetos de aprendizado), entre outros. O termo Projeto de Aprendizagem, ou metodologia de Projetos de Aprendizagem, já testada através de projetos como o EducaDi/CNPq (1997/1998) e CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação descrita no livro “Aprendizes do Futuro: as inovações começaram” (Fagundes et al, 1999), tem origem no fato de que, para Fagundes et al (1999), o objetivo maior a ser perseguido é a aprendizagem dos conceitos, construídos através do ato de projetar. Um Projeto de Aprendizagem (PA) se inicia pela escolha de um tema, que não precisa ser um assunto, mas um problema para o qual se busca uma solução. Problematizar o tema de pesquisa torna-se uma prática extremamente recomendável, pois é a partir de um problema que será possível verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, o qual levantará melhor e com mais facilidade suas hipóteses sobre o tema/problema, o que resultará numa posterior facilidade para a confrontação e relacionamento das informações conseguidas através da pesquisa.

Assim, nesta metodologia, os projetos são iniciados pelas certezas provisórias e dúvidas temporárias dos aprendizes, vinculando aos seus saberes prévios. Estas certezas correspondem o que naquele determinado momento da aprendizagem os alunos tomam como verdade sobre um assunto. As dúvidas são o que eles gostariam de aprender a mais sobre o assunto. Nada impede, e provavelmente irá ocorrer, que no percurso dos projetos “muitas dúvidas tornam-se certezas e certezas transformam-se em dúvidas; ou, ainda, geram outras dúvidas e certezas que, por sua vez, também são temporárias, provisórias”. (Fagundes, 1999, p. 17)

Após a definição do tema/problema, certezas provisórias e dúvidas temporárias, parte-se para o desenvolvimento do projeto de aprendizagem através de pesquisas, busca de informações. Não é objetivo de um projeto de aprendizagem fazer com que o aluno apenas copie informações, o que não modificaria o enfoque transmissivo praticado em sala de aula. Segundo Fagundes, “buscar a informação em si, não basta. É apenas parte do processo para desenvolver um aspecto dos talentos necessários ao cidadão. Os alunos precisam estabelecer relações entre as informações e gerar conhecimento” (1999, p. 23). Também é necessário que a busca de informações seja produto das ações dos alunos, em conjunto com o professor, e não somente das decisões do docente. Assim, os alunos vão adquirindo competência e autonomia para selecionar o que é importante, e descartar o que é supérfluo.

Nessa linha de pensamento, Barbosa (2000) sugere o seguinte percurso para a realização de um projeto:

1. Definição do problema;
2. Planejamento do trabalho;
3. Coleta de informações;
4. Organização das informações;
5. Apresentação e comunicação;

4.2.4.4 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” (Piletti, 2001, p.73).

De acordo com Fonseca (2015), assim como nos demais planos, ao elaborar o plano de aula, o professor deve levar em conta sua intencionalidade epistemológica e pedagógica, pautando suas ações em princípios coerentes com a linha de trabalho escolhida.

Fonseca (2015) propõe uma sugestão de organização de um plano de aula:

1. Dados de identificação (neste caso, além dos itens sugeridos no plano de curso ou de trabalho, é fundamental que conste a data e o local da aula).
2. Tema Central/Conteúdo (retirado da unidade).
3. Objetivos específicos (deverão explicitar o que se espera dos alunos em termos de aprendizagens).
4. Organização dos tempos da aula.
 - Primeiro Momento (introdução/problematização/aquecimento)
 - Segundo Momento (construção do conhecimento com ênfase nos objetivos e conteúdos propostos).
 - Terceiro Momento (fechamento/volta à calma).
5. Recursos (materiais a serem utilizados).
6. Relatos (anotações após o término da aula).

A partir das definições das principais etapas que devem conter um plano de aula, o professor já tem as condições necessárias para fazê-lo e utilizá-lo adequadamente.

4.2.4.5 Avaliação

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005, p. 66).

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda para a

referida autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

A avaliação é um processo e, como tal, não deve ser realizada com ações desvinculadas do todo. Dessa forma, deve estar em plena consonância com o planejamento, com os objetivos, com os conteúdos, com a metodologia, exercendo assim seu papel didático-pedagógico e, ainda, sua função política, de inserção social. Nas palavras de Luckesi (2002):

A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. [...]. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (p. 122).

Essa idéia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Segundo Fonseca (2015), as discussões e estudos sobre avaliação tem sido orientadas por três concepções:

Uma tradicional, identificada com princípios quantitativos, em que a função da avaliação está relacionada com a classificação dos alunos, tendo em vista sua aprovação ou reprovação ao final de um período letivo.

Outra, formativa ou mediadora, identificada com princípios qualitativos, em que a função da avaliação está relacionada com a

dinamização do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, nesta perspectiva, a avaliação pretende ajudar a garantir a aprendizagem, uma vez que visa a acompanhar o processo, buscando perceber as dificuldades tanto por parte do aluno como do professor.

E uma terceira concepção, a emancipatória, que amplia a perspectiva formativa e mediadora contemplando a dimensão político-pedagógica com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos. Esta concepção tem estado presente nas propostas pedagógicas identificadas com as pedagogias críticas em diferentes instâncias do sistema educacional (p.81).

Segundo Almeida e Freitas (2012, p. 192) A avaliação normalmente está ligada a três modalidades, são elas: diagnóstica, formativa e somativa.

Diagnóstica - Planeja-se a avaliação diagnóstica para a realização no início de um curso período letivo ou unidade de ensino, objetivando verificar o domínio de conhecimentos e habilidades indispensáveis às novas aprendizagens. Como diz Haydt (2004), essa modalidade pode ser visto como um meio de caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, antevendo correções necessárias.

Avalia-se diagnosticamente para conhecer os alunos, acompanhar os seus passos no dia a dia, tentando descrever suas trajetórias, seus problemas, e suas potencialidades, o que pode vir a favorecer um trabalho de ensino-aprendizagem mais coerente com os objetivos e desejo de professores e alunos (HAYDT, 2004).

Segundo Zaina (2006), embora a aplicação de avaliações diagnósticas não seja uma prática corrente no ensino, ainda assim não perde seu papel fundamental e deve ser incentivada, ou seja, de tornar claro para o professor o ambiente em que vai atuar e permitindo que suas aulas não se tornem nem algo elementar, nem algo inacessível.

A avaliação diagnóstica normalmente antecede uma ação de formação.

Formativa - Michael Scriven foi o primeiro autor a estabelecer a diferença entre avaliação formativa e somativa em seu ensaio *Methodology of evaluation*, de 1967 (VIANNA, 2000). No trabalho que remonta à época da avaliação de programas, Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, objetivando a produção de informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação.

A avaliação formativa pressupõe que o aluno deva aprender algo ao ser avaliado. Vai muito além de ser uma simples constatação e deve se constituir como um elemento da formação. Para Burlow (2006), ao participar de testes de conhecimentos o aluno firma suas convicções ao mesmo tempo em que adquire outras. Nesta modalidade, revela-se o papel motivador da avaliação, quando estimula-se e encoraja-se o aluno a avançar. Apresenta-se, igualmente, em seu aspecto dinâmico, revelando ao aluno não apenas suas potencialidades e deficiências, mas propondo os meios para que ele supere sua eventual dificuldade.

Esta modalidade é considerada um meio de indicar ao aprendiz o que precisa ser feito, revisto, estudado, reelaborado para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Para estarem de acordo com uma avaliação formativa, as estratégias selecionadas pelos professores precisam incentivar o aluno a analisar e a avaliar o seu próprio desempenho. Trata-se, portanto, de observar o aluno, registrar, analisar e interpretar dados, criando estratégias de intervenção que auxiliem na aprendizagem, e não apenas na classificação (SOARES E RIBEIRO, 2005).

Nesse sentido, a função central da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor a ensinar, como já afirmava Perrenoud (1999). Quando aplicada em suas modalidades tanto diagnóstica como formativa, essa prática tem se mostrado útil tanto na verificação direta do nível de aprendizagem dos alunos quanto, indiretamente, na qualidade do processo de ensino, ou seja, no êxito do trabalho do professor (HAYDT, 2004).

Segundo a linha de pensamento de Scriven, a avaliação formativa deve ser planejada para execução durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os objetivos esperados estão sendo atingidos ou quais foram os resultados obtidos até o momento de acordo com as atividades desempenhadas. Ao identificar seus erros e acertos, o aluno adquire estímulo e orientação para um estudo sistemático (HAYDT, 2004).

Somativa - A avaliação quando aplicada sob uma modalidade somativa, adquire um tom de medida de escolaridade mais ligada a seleção e à classificação de alunos, segundo certos níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Esta medida tem por finalidade verificar se os alunos apresentam os comportamentos desejados como pré-requisitos para uma aprendizagem mais avançada,

ou seja, comportamentos que representam objetivos trabalhados em séries anteriores (BORDENAVE E PEREIRA, 2004).

A avaliação somativa revela-se como a mais pontual de todas. Ao contrário da avaliação formativa, não temos nesta modalidade ferramentas apropriadas para a geração de feedback, rico de informação endereçada ao aluno propriamente dito. Este tipo de avaliação mascara a realidade do nível de aprendizagem dos alunos, visto que considera o momento emocional destes. Para Porto (2005), a deficiência desta modalidade reside no instante em que os professores descobrem que suas expectativas não foram atingidas, que os alunos não aprenderam da forma como deveriam e que pouca coisa pode ser feita para contornar esta situação.

Apesar disso tudo, este tipo de processo de avaliação não precisa ser visto de forma negativa. Os resultados mensuráveis, quando utilizados efetivamente pelos professores, alunos e administradores de instituições de ensino, podem se transformar em um processo rico e com grande potencial de aprendizado (PORTO, 2005).

Pelo seu caráter classificatório, esta modalidade é utilizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, momento em que se atribui uma nota ou conceito final com o propósito de promoção de uma série para outra. Em geral, tem sido a modalidade mais amplamente praticada pelas instituições de ensino, visto que pressupõe um aspecto comparativo próprio da educação tradicional (HAYDT, 2004).

Apesar de a modalidade somativa possuir raízes na escola tradicional e as demais, diagnóstica e formativa, possuírem ligação mais forte com a escola moderna, por meio do uso conjugado das três formas de avaliação, o professor estaria garantindo a eficácia do ensino e a eficiência da aprendizagem.

5 DISCUSSÃO:

5.1 Análise e Discussão das Informações Coletadas

Durante a minha formação tive que fazer diversas saídas de campo à escola e posteriormente os estágios obrigatórios. Graças a isso tive a oportunidade de conhecer e dialogar com diversos professores de educação física da rede pública de ensino. Algumas peculiaridades nas suas práticas e nos seus discursos me chamavam a atenção e me intrigavam, pois em grande parte iam de contraponto ao que os meus professores diziam e dialogavam com autores da área na universidade.

Ao serem questionados sobre o planejamento das suas aulas e suas vertentes eu ouvia coisas como: eu tenho 20 anos de experiência na escola e já sei o que fazer e como fazer, eu tenho 10 turmas para dar conta na semana, planejamentos e planos de aula são utopia, às vezes eu vejo na hora o que fazer, a avaliação é baseada na participação e nos valores, etc.

A partir dessas e outras indagações, eu procurava me questionar sobre as razões que levaram esses professores a pensar a realidade escolar dessa maneira. E mais ainda, me fizeram procurar mais à fundo nessas crenças deles e analisá-las para entender a ligação que o fazer didático deles tem com os seus pensamentos e crenças. Pois concordo com Clark y Peterson (1990), quando dizem que “é evidente dizer que o que os professores fazem é consequência do que pensam (p. 445)”. No mesmo sentido:

Entendo que o pensamento é resultado da atividade material do sujeito, que conhece e que se comunica. Assim sendo, em relação ao pensamento do professor, há que se admitir como evidente a seguinte antítese dialética: o que os docentes pensam e crêem está fortemente influenciado pelo que fazem nas escolas (MOLINA, 2003).

Portanto, seguindo esse pensamento, eu fui atrás de dois professores da rede pública de ensino de Porto Alegre para procurar entender melhor as crenças e pensamentos deles a cerca do planejamento escolar. Aqui, por razões de discrição vou me referir aos professores entrevistados como: Professor 1 e Professor 2.

Quando falamos de planejamento educacional, perpassamos por diversas categorias de planejamento como já relatado na revisão do presente estudo. Em termos da disciplina de Educação Física temos os Planos de Estudos da disciplina que é pensado em um sentido longitudinal (ao longo de toda a vida escolar), o Plano de

Trabalho, o de Unidade e o Plano de Aula que são mais pontuais. Em um trecho da entrevista é relatado:

Professor 2: “Eu acho o planejamento importante... em cada escola os professores tentam se organizar dentro de um planejamento amplo, primeiramente, e depois dentro desse planejamento amplo cada professor, no seu horário, no seu espaço, ele, nos seus trimestres, ele tenta, pelo menos, contemplar o que foi feito num planejamento amplo.”

Ainda nessa linha:

Professor 1: “Dentro da escola, a gente tem um planejamento geral, que a gente deixa no serviço de orientação pedagógica e a gente constrói com os colegas, a gente tem que se organizar, os colegas se reúnem, os da educação física, e a gente faz um planejamento geral, pro ano todo e pra cada trimestre, e aí, dentro desse planejamento, cada professor tenta se organizar, nós não temos, assim, uma única... nós temos um planejamento, mas a gente oscila muito entre os turnos, às vezes uma turma que eu peguei esse ano, não será minha turma no ano que vem, não será a minha turma no terceiro ano, as turmas, elas... oscilam muito os professores, e cada professor também vem com a sua bagagem de conteúdos, de conhecimento e de experiências e então, por exemplo: nós temos o planejamento geral e esse professor teve lutas na universidade e o outro não teve, e ele quer dar uma aula de lutas para a sua turma, então, assim como eu te falei, ele é um planejamento geral com flexibilidades.”

Podemos notar que, segundo os entrevistados, a escola possui um planejamento anual da disciplina de educação física, um plano de curso desenvolvido por todos os professores da disciplina em conjunto. E que após isso, o professor planeja em menor escala, suas unidades didáticas e seus planos de aula. Quando prestamos atenção em ambos os trechos, notamos que o professor não possui domínio dos termos técnicos que dizem respeito ao planejamento, seja em menor escala, seja em maior escala.

Professor 2: “O planejamento é super importante, ele te da, assim, um rumo no teu trabalho, ele organiza o teu trabalho, o planejamento. Só que nem sempre a gente consegue seguir todo o planejamento... é mais uma forma de se organizar, pra depois, conforme as situações vão surgindo a gente poder ir se moldando, o planejamento, ele não é uma coisa... acabada, ele é uma idéia a se seguir, ele é flexível, o planejamento, porque a gente não sabe, assim, o que vem pela frente.”

Concordo com o professor 2 quando fala sobre a flexibilidade do plano, pois o plano deve ser flexível uma vez que a prática escolar é imprevisível e deve proporcionar problemas ou soluções que necessitarão alterações no planejamento. Portanto:

O plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições (LIBÂNEO, 2001).

Entretanto, podemos perceber que o professor 1 fala muito sobre a flexibilidade do plano, mas não em virtude dos alunos, da escola ou do contexto, mas sim do professor e suas preferências, suas bagagens. Se pensamos em formar um aluno, introduzi-lo e integrá-lo na cultura corporal, formando um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida através da educação física, ela deve ser vista como uma disciplina curricular como as outras (BETTI, 1994). Portanto, os conteúdos, as metodologias, e tudo o mais que está envolvido no processo educativo deve ser pensado e organizado em virtude das necessidades dos alunos em consonância com a proposta político pedagógica da escola, levando em conta as peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida e não o contrário, ou seja, o ensino focado no professor.

A área ultrapassa a idéia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto e de apenas uma ínfima parte do grande vocabulário de práticas corporais que ela predispõe. Muito mais que isso, cabe ao professor de educação física problematizar, interpretar, relacionar, analisar, com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais. Pois a partir do momento em que entendemos as práticas corporais, a cultura do movimento, como fazendo parte da cultura da sociedade em que se vive, a educação física tem o seu papel justificado no ambiente escolar.

Depois de entender como se estabelece o planejamento, agora vamos atrás de saber: o que está presente nesse planejamento?

Eu: “Vocês já deixam explicitados os conteúdos no planejamento? Como isso é organizado? Professor 1: A prática, a gente organiza a prática. Na verdade, os conteúdos em si, listar conteúdos, não. A gente coloca mais a questão prática mesmo e dentro da sua aula o professor vai se organizar, por exemplo, eu vou dar uma aula de basquete, digamos, tá? E aí, eu quero falar um pouco sobre regras de basquete, daí cada professor tem a sua metodologia, tem professor que vai na sala de vídeos, tem outro professor que prefere usar o quadro que até fica dentro do ginásio mesmo, tem aquele que prefere ir para a

sala de aula e tem outros que ensinam essas regras na prática propriamente dita, na hora do jogo, para, explica, comenta.”

Eu: “Como o planejamento, seus conteúdos e tudo que o engloba é pensado?” Professor 2: “Eu desenvolvo em minhas aulas a aptidão física e a saúde, principalmente. Então, proporciono exercícios que tragam adaptações fisiológicas, um mínimo para que eles saiam do sedentarismo que é muito popular hoje em dia (risos). Os conteúdos que trabalho ficam eminentes nas avaliações, que, por exemplo, consistem em fazer um número “x” de abdominais, de voltas na quadra, de polichinelos e por aí vai. Fora isso desenvolvo o lazer, proporciono esportes como voleibol, basquete e futebol, mas eles que organizam.”

Podemos perceber na fala do Professor 2 que sua prática escolar está altamente voltada para a dimensão procedimental, porém, sem dimensão conceitual alguma ligada a sua prática, vindo de encontro ao que nos traz Freire (1997): a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. O professor 1, traz alguma coisa da dimensão conceitual, porém fica devendo quando se trata de conteúdos no geral, pois deixa claro que não existe um planejamento prévio dos conteúdos que farão parte do plano de curso adotado.

Coll et al. (2000) definem conteúdos como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc, cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam um desenvolvimento e uma socialização adequados ao aluno.

De acordo com Darido e Souza (2007), quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

Ao longo da história da educação, determinados tipos de conteúdos, sobretudo aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda tem uma presença desproporcional nas propostas curriculares (COOL et al. 2000, ZABALA 1998). O fato é que o termo conteúdos foi, e ainda é, utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observarmos os alunos afirmando que tal disciplina tem “muito conteúdo” sinalizando o excesso de informações conceituais. Na disciplina de educação física, o movimento surge em direção contrária, onde as dimensões atitudinal (como se

deve ser) e procedimental (o que se deve saber fazer) é que possuem uma presença desproporcional em relação a dimensão conceitual (o que se deve saber), que muitas vezes é deixada de lado nas aulas em vista do desenvolvimentismo.

Professor 1: “Na verdade assim ó, tem o planejamento geral, mas quando a gente pega uma turma, aqui é dividido em masculino e feminino, ta?! E tem diferenças, no trabalho do masculino e do feminino, ta?! A gente pega a turma e começa a apresentar algumas coisas sobre as atividades físicas. Tu da uma aula de basquete, handebol, futebol, uma de corrida, faz um circuito e tu sente a turma, então, turmas que já chegam mais prontas, por exemplo, em relação ao voleibol, a maioria deles já sabe efetuar um saque bom, já consegue dar um toque, então a aula flui, o jogo acontece. Tu pega outras turmas em que tu percebe que há uma deficiência no voleibol, aí o que que tu vai fazer? Vai tentar, eu pelo menos, dar mais aulas daquele esporte pra tentar ajudar naqueles movimentos. daquele esporte. Tu vai sentindo a turma. Eu: O planejamento é feito de acordo com a turma então? Professor 1: Com o professor e com a turma.”

Aqui surge uma característica importante que é a construção do conteúdo da unidade de acordo com o sexo, pois na educação física desta escola eles são divididos e segundo o professor, existem grandes diferenças no trabalho com um e com outro, e que com certeza influenciam nas escolhas de conteúdos, metodologias, temas transversais e demais fatores envolvidos no processo educativo da área, mas que não será discutida mais a fundo pois não é o ponto central da pesquisa.

Podemos também, perceber uma forte tendência ao desenvolvimentismo, ao rendimento, ao aperfeiçoamento do gesto motor. Historicamente no Brasil, a educação física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares e também, a partir do final da década de 196, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. O governo militar apoiou a educação física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças opositoras. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

A partir da década de 1980, em virtude do novo cenário político, esse modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado e como alternativas surgiram novas formas de pensar a educação física na escola. Disso resultou um período de crise que culminou com o lançamento de diversos livros e artigos que buscavam, além de criticar as características reinantes na área, elaborar propostas e

pressupostos que viessem a tornar a educação física mais próxima das mudanças no discurso, sobretudo o acadêmico, características desse modelo ainda influenciam muitos professores e sua prática.

Professor 1: “Eu pelo menos, no início do ano, além do planejamento da escola, faço uma avaliação com os alunos para ver, assim, o que eles tiveram no ensino fundamental, como era a educação física deles, e também como é um só encontro semanal, eu pergunto pra eles, qual é a atividade ou o jogo que eles mais gostam de jogar, então eu procuro contemplar mais vezes durante o ano aquele esporte, então eu tenho turmas assim, que são bem homogêneas, eu chego e pergunto e eles me dizem: futebol. De trinta alunos, vinte e nove falam que é futebol, eu entro em uma outra turma essa turma lança dois esportes como os preferidos, aí eu procuro oscilar entre esses dois, chego numa terceira turma que me diz que gosta de fazer qualquer atividade que eu for dar pra eles, então assim ó, como eu te falei é muito da turma, das vivências deles do ensino fundamental.”

Também é verdade que, em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para o outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos é que decidem o que vão fazer da aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Praticamente o professor não intervém.

Professor 1: “No ensino médio nós temos um encontro semanal, são duas aulas mas é um encontro semanal, se eu tivesse três aulas semanais como acontece no ensino fundamental, uma em cada dia, uma na terça, uma na quarta e uma na quinta, intercalando, de repente eu poderia, dentro de um planejamento, seguir, por exemplo: pegar um esporte e trabalhar melhor por um mês ou dois, aquele mesmo esporte. No ensino médio é um pouco diferente, porque tu tenta contemplar várias atividades, no meu caso, eu vejo como um espaço de lazer, a educação física, para o aluno sair um pouco daquela sala de aula, de conteúdos mais maçantes que ele tem, então nem sempre da, em um encontro por semana, tu trabalhar alguma coisa mais específica e até na cobrança isso influencia, no que tu vai cobrar do teu aluno na educação física, então fica mais, realmente, assim, na questão da participação, do espírito de equipe, no espírito cooperativo entre os alunos, na questão de aprendizagem de valores é assim que eu vejo.”

Professor 2: “Um encontro por semana, no meu ponto de vista é mais um lazer, eu não vou fazer uma cobrança para o aluno sendo que é pouquíssimo tempo. E outra coisa, entedia muito ficar dando, assim, quatro, cinco, seis aulas seguidas do mesmo esporte, eles já tem uma cultura aqui de que... menos futebol, né?! Futebol tu pode dar o ano inteiro para os guris que eles nunca vão reclamar, agora quando tu coloca outra atividade e fica muito tempo nessa atividade, porque tu precisaria ficar um tempo trabalhando o vôlei, por exemplo, né?!”

Necessitaria de algumas aulas seqüenciais, e daí é complicado... eles gostam da variação.”

A pratica de “dar a bola”, infelizmente é bastante representativa no contexto escolar, mas provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor. É uma prática bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Num paralelo poderíamos questionar se os alunos são capazes de apreender o conhecimento histórico, geográfico ou matemático sem a intervenção ativa dos professores.

Nesse sentido, Fonseca (2015) argumenta que:

(...) é possível encontrar situações, como algumas ocorridas na década de 1990, quando professores para não “parecerem” tecnicistas, abandonaram totalmente o ensino da técnica; outros achavam que ser construtivista era chegar no pátio e perguntar aos alunos: o que vocês querem jogar hoje? E ainda outros, com o propósito de trabalhar numa perspectiva progressista, deixavam praticamente de lado o conteúdo motor específico da área e passavam o maior tempo das aulas querendo discutir questões políticas e sociais. São situações extremas que evidenciam o quanto a banalização, a superficialidade ou o sectarismo com que alguns conhecimentos que sustentam a ação docente têm sido tratados ao longo da história podem ter conseqüências equivocadas e desastrosas no trato com a educação (p.80).

Levando em conta as falas dos dois professores até aqui, podemos tentar vincular suas idéias à algumas concepções pedagógicas. Por exemplo, quando o Professor 1 fala sobre construir a prática junto aos seus alunos, realizando uma avaliação diagnóstica ao questioná-los sobre suas práticas favoritas, ele se aproxima de uma abordagem construtivista, ou seja, levando em conta a relação do sujeito com o meio e a sua experiência previamente acumulada, porém interpretada de uma maneira equivocada. Este também mostra uma tendência desenvolvimentista em quase todas as suas falas, principalmente quando diz a respeito aos conteúdos que vai tratar durante o semestre, onde organiza suas práticas de acordo com o nível motor dos alunos em cada

modalidade, dando mais atenção as modalidades nas quais os seus alunos possuem maior dificuldade. Nesse sentido Silva (2010), nos traz que:

quanto mais um indivíduo é submetido à prática, maiores serão as possibilidades de obtenção de níveis elevados de qualidade em relação aos padrões motores. Por meio dos movimentos corporais, a criança interage e atua de forma satisfatória no ambiente escolar e também no ambiente social, porém para que ocorra essa interação, é necessário que o professor crie métodos para o desenvolvimento e aprimoramento do repertório motor da criança.

Já o Professor 2, demonstra uma forte tendência a concepção relacionada a aptidão física, visto que desenvolve atividades para a manutenção da saúde e ganhos fisiológicos. Torna-se relevante desse ponto de vista, refletir que embora tenhamos uma base teórica reformulada, a Educação Física na escola ainda pode sofrer algumas influências dos modelos tradicionais. Resende (1995) ao mencionar a questão das influências nas novas tendências da Educação Física na escola afirma que:

Existe um grupo com intenções renovadoras relacionado ao movimento de críticas às tendências pedagógicas manifestadas no ensino da Educação Física Escolar, mas cabe ressaltar que essas tendências, fundamentalmente inspiradas na aptidão física e no desporto de alto rendimento, ainda são predominantes no contexto da prática profissional em questão (p. 72).

Eu: “O que é priorizado na educação física aqui na escola?” Professor 1: “O que a gente prioriza aqui, eu vejo que é tentar oferecer. Oferecer o maior número de vivências possível, não só pelo número em si, mais pelas experiências em si, as oportunidades, um grande leque de oportunidades, para que o aluno vivencie várias atividades, vivencie o handebol, o futebol, o voleibol, a corrida, a caminhada, o alongamento, dependendo se tu vai dar aula para um grupo de meninas, um teatro, uma dança, uma capoeira. No ensino médio, pelo menos, eu costumo, muito, assim, a gente espera que eles já venham com algumas vivências motrizes, que eles tragam para a escola as suas vivências de fora.”

Tanto nesse trecho, quanto nos trechos anteriores, podemos notar que as práticas mais citadas pelos professores se restringem a: futebol, basquetebol, voleibol, handebol. É inegável que o esporte é uma produção cultural e pode ser um dos conteúdos trabalhados na Educação Física Escolar, mas não o único conteúdo (KUNZ, 2001).

Alguns autores tem condenado a prática da educação física vinculada a penas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais

praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo esse tema, Rangel e Betti (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de educação física incluem disciplinas como dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginástica, folclore, e outras, como explica a pouca utilização desses conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: falta de espaço, de motivação e/ou material? Comodismo? Falta de aceitação desses conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade?

Segundo Kuns (1994), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a educação física, como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais, seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol ou handebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças, práticas na natureza, práticas de aventura, podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a educação física na escola deve incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando para isso estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a educação física na escola. Todos os alunos tem direito à aquisição do conhecimento produzido pela cultura corporal.

De acordo com Darido e Souza (2007), para garantir um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos na escola, é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões, abordando os diferentes aspectos que compõe as suas significações. Ou seja quando tratar o futebol, ir além do fazer (técnicas e táticas), mas abordar a sua presença na cultura, as suas transformações ao longo da história, a dificuldade da expansão do futebol feminino (causas e efeitos), a mitificação dos atletas de futebol, os grandes nomes do passado, a violência nos campos de futebol, etc. É preciso ir além do costumeiro jogar.

Professor 1: “Olha, eu avalio os meus alunos de acordo com alguns quesitos, assim, começando pela frequência nas aulas, o uniforme adequado para a prática, a participação em aula, ter espírito de grupo na hora de um jogo cooperativo, de um esporte, de um circuito, ter espírito de equipe. Eu avalio também pelo crescimento em si, como,

às vezes, tu não da uma sequência num esporte, eu vario mais de aula para aula, mas tem a questão da aprendizagem também, que não pode ser deixada de lado, né?! Por exemplo, tu não vai pegar um aluno teu, que não sabe dar um saque de vôlei no início do ano e chega no fim do ano ele ainda não sabe dar um saque, então é o professor ter esse olhar e pensar: bom eu vou ter que ensinar, nem que tu pegue esse aluno separado, tu vai fazer a tua parte né?! Mas é mais nessa questão do lazer mesmo, dele participar, de se integrar, de aprender dentro das atividades, os valores, sabe?! Coleguismo, saber enxergar o outro nas suas limitações. Eu falo muito nas aulas, para os meus alunos sobre limitações, tem pessoas que as vezes não se destacam no futebol, daqui a pouco, no voleibol, vai se destacar mais do que o outro que é excelente no futebol, e eu sempre digo pra eles assim, digo que tem que ter esse crescimento nas aulas, essa aprendizagem, que eu não estou buscando, visando, formar atletas, basta que a pessoa se disponibilize a aprender, que queira aprender. Porque às vezes tem alunos que não sabem, por exemplo, dar um saque no voleibol que cruzam os braços e não querem aprender e isso me intriga bastante na aula, sabe?! Porque eu acho que tu tem que fazer a tua parte, o professor fazer a parte dele mas o aluno também fazer a sua parte, vir disposto a querer aprender. Então eu avalio o todo, e vou conversando sobre todos esses valores e essas condições dentro da educação física.”

Professor 2: “Os conteúdos que trabalho ficam eminentes nas avaliações, que, por exemplo, consistem em fazer um número “x” de abdominais, de voltas na quadra, de polichinelos e por aí vai. Fora isso desenvolvo o lazer, proporciono esportes como voleibol, basquete e futebol, mas eles que organizam.”

Podemos notar evidentemente a tendência desenvolvimentista presente nos discursos dos dois professores. Com o Professor 2 mostrando novamente a sua tendência a concepção ligada a aptidão física e ao desenvolvimento do corpo através de exercícios práticos e uma avaliação somativa e quantitativa. Por sua vez o Professor 1 se mostra claramente preocupado com o aprendizado do gesto motor e dos valores que visa passar aos seus educandos. Sendo mais técnico, ambos os professores nos mostram o que já venho falando sobre a tendência da educação física de tratar somente sobre as dimensões procedimental e atitudinal, deixando de lado o conceitual, que é a dimensão que legitima a educação física como disciplina escolar, colocando ela como parte da cultura local.

A avaliação pode e deve oferecer ao professor, elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere á escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem

individual e de todo o grupo de alunos. Do ponto de vista do estudante, a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Para a escola, ela permite reconhecer propriedades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio (DARIDO E SOUZA, 2007).

Estando longe de ser um instrumento de pressão e castigo como historicamente vem sendo rotulada, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas - professores, alunos e escola -, contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir dos dados coletados e analisados pude ter uma visão mais sólida sobre os pensamentos e crenças dos professores sobre o planejamento escolar e suas vertentes. A visão deles ainda é muito pautada na prática desvinculada dos conceitos, ou seja, a dimensão procedimental desvinculada da conceitual. A educação física escolar pautada no desenvolvimentismo e na aptidão física.

Podemos perceber, principalmente quando se trata de avaliação, que a prática do professor ou não possui um objetivo, pois não é avaliada, ou é avaliada somente em questão de termos práticos (dar 5 voltas na quadra, executar 10 abdominais), ou seja, desvinculada de sentido. Não existe uma ligação entre a teoria e prática, entre a prática e a realidade cultural, o que vemos é a teoria sendo rejeitada e prática se tornando mero ativismo.

Outra coisa que me chamou a atenção, foram às práticas corporais proporcionadas pelos professores. Eles não conseguiam trabalhar fora do eixo: futebol, voleibol, basquetebol e handebol. No máximo, no caso do Professor 2, o exercício físico no âmbito da aptidão física também entrava em pauta. Não é errado desenvolver essas práticas na escola, visto que fazem parte da cultura local e os alunos devem egressar do ambiente escolar com o mínimo de aprendizado sobre elas, que os permita praticá-las no seu tempo de lazer. Porém, devem ser proporcionadas, com sistematização, progressão e coerência, vivências das inúmeras práticas corporais existentes na cultura corporal de movimento, nem que sejam praticadas apenas para conhecer, e não saber fazer.

Penso, a partir do estudo, que o pensamento dos professores quanto ao planejamento, os conteúdos e tudo que deve ser desenvolvido na educação física escolar é consequência da sua formação, dos paradigmas que eram significantes na época e a falta de uma formação continuada, pois os professores acabam por não se atualizar, acabam por se acomodar e muitas vezes não estão cientes das mudanças e novos pensamentos presentes na área, principalmente acadêmica. E isso acaba por acarretar em uma prática, onde os valores do passado, de uma educação física voltada para o militarismo e o esportivismo continuam sendo desenvolvidos na escola, indo contra o que é hoje em dia considerado a função da escola e da educação física na escola: mostrar, problematizar e resignificar uma parte da cultura desta sociedade em que estamos inseridos, no caso a cultura do movimento.

Esse estudo me fez perceber que a função escolar e da disciplina de EFI passa muito pelo professor e suas crenças, seus pensamentos e que esses são influenciados pela sua formação e da maneira como ele encara a educação física como uma parte da cultura patrimonial da humanidade.

Acredito que uma pesquisa muito mais abrangente poderia ser feita a partir dessa, uma pesquisa que acolhesse um número acentuado de professores tanto da rede pública, quanto da rede privada de ensino, e que ajudasse a entender ainda mais como o professorado pensa a respeito do planejamento, como suas crenças interferem na sua prática escolar, se existe uma diferença de pensamento entre as gerações (um professor formado há vinte anos e um formado há dois) e inclusive as diferenças de realidade entre as duas redes.

7 REFERÊNCIAS:

BARBOSA, M. C. S.; **Pedagogia de projetos na educação infantil**. In: Planejamento e Avaliação: perspectivas não convencionais. Porto Alegre, Mediação, 2000.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. Discorpo, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf.

CARDOSO, J. Jarbas. **Planejamento na Escola: O Projeto Político Pedagógico**. Revista de Administração Educacional. Recife: v. 1, n. 3, p. 27-36, jan./jun., 1999.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1990): «**Procesos de pensamiento de los docentes**» (trad.). En M. C. WITTRICK (ed.): **La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos**. Vol. III. Madrid, Paidós-MEC, pp. 444-531.

COLL, C. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMIS, O. T. **Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem**. In: VEIGA, I. P. A.(ORG.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP : Papyrus, 2006.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: the discipline and practice of qualitative research**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

FONSECA, D. G.; ROSELI, B. M. (Org.). **Educação Física: (re)visitando a didática**. 1ª ed. Porto Alegre - RS, 2015, v. 1.

FAGUNDES, Léa da Cruz et al. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Coleção Informática para a mudança na Educação**. Brasília: MEC/SEED/ProInfo, 1999.

FISS, ANA JOVELINA L.; CALDIERARO, IRES P. **Planos de estudos : o pensar e o fazer pedagógico**. 3. ed. rev. Porto Alegre : Ed. do autor, 2001.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1998.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em: [www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc).

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem.** 6. Ed. São Paulo; Ática, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, Jose C. **Organização e gestão de escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p.102 a 119)

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing.** São Paulo: Atlas, 2001.

MOLINA NETO, V. **Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre-RS/Brasil.** Movimento, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.145-169, jan.-abr. 2003.

MORETO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PILETTI, Cláudio. **Didática geral.** 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

RANGEL-BETTI, I. C. A. **Esporte na escola: mas é só isso professor?** Motriz. Rio Claro, v. 1, n. 01, p. 25-31, junho, 1995.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Planejamento: em busca de caminhos.** In: DALLA ZEN, Maria Isabel H; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 59-73

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenador pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Subsídios pedagógicos do Libertad; 3).

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

XAVIER, Maria Luisa M. **Planejamento do ensino na escolarização inicial: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular.** In: DALLA ZEN, Maria Isabel H; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 5-30

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

8 APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

Estamos realizando um estudo para construção de um trabalho de Conclusão de Curso sobre _____Planejamento Escolar_____. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Descrever e comparar as opiniões e concepções de Professores de Educação Física referentes ao planejamento e a progressão pedagógica das aulas no âmbito escolar.

Específicos:

Perceber como o pensamento e as crenças dos Professores de Educação Física influenciam diante da sua prática.

Analisar como o planejamento é entendido e feito pelos Professores de Educação física

2) Procedimentos:

Será feita um entrevista com um roteiro de questões como guia. A entrevista será gravada e transcrita.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: A partir dos preceitos determinados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscará, em todo o tempo, garantir que os danos previsíveis por sua adesão como colaborador(a) sejam evitados, havendo o devido cuidado para que seja respeitada sua integridade e dignidade.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha a aceitar a participar nesta pesquisa, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta(s) entrevista(s).

5) Voluntariedade:

A recusa do sr(a) em seguir contribuindo como participante do estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
ESEF/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5884/ 33085819

Nome do Estudante e contato

Estudante da UFRGS

Assinatura do Participante

9 APÊNDICE B

Roteiro da entrevista

- 1 - Fala um pouco de tua formação inicial e do que aprendeu sobre planejamento.
- 2 - Comenta o que entende por planejamento.
- 3 - Como é organizado o planejamento para a educação física na escola?
- 4 - Como o currículo da escola contempla a educação física desde os primeiros anos até o ensino médio? (Adaptado ao professor n°1)
- 5 - O que é priorizado no planejamento da educação física?
- 6 - Existe algum fator particular à instituição à que se encontra vinculado que prejudique de alguma maneira planejamento das aulas?
- 7 - Como é o processo de avaliação nas aulas de educação física?
- 8 - Gostaria de acrescentar ou corrigir algo ao que foi dito?