

O Planejamento Coletivo dos Professores de Educação Física como Possibilidade de Construção da Proposta Político-Pedagógica

Fabiano Bossle¹

Se nossa opção é democrática e se somos coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas que não é pouco freqüente encontrarmos realizadas em quem se proclama progressista (Paulo Freire, 1996).

Em estudo realizado recentemente,² os professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre disseram encontrar dificuldades para concretizar o planejamento coletivo proposto e desejado por esta rede de ensino. Pretendo aqui, neste texto, revisar algumas bibliografias e concepções sobre planejamento situando-o de acordo com o respectivo contexto sociopolítico e educacional, ao mesmo tempo em que proponho argumentos no sentido de defender a importância do planejamento coletivo como possibilidade de construção e consolidação de projetos político-pedagógicos de educação progressista e transformadora.

A proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre, apenas como um dos muitos exemplos que poderiam ser dados neste texto, procura o rompimento com a educação comprometida com o “novo

¹ Doutor no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor dos cursos de Educação Física na Univates e Facos.

² Refiro-me a Bossle (2002), porém encontramos também em Günther (2000), Wittizorecki (2001) e Pereira (2004) esta referência nos estudos com os professores de Educação Física desta mesma rede de ensino.

gerencialismo” (Apple, 2006). Neste sentido, a lógica de mercado e de competição promovida pela globalização da economia, ao mesmo tempo que apresenta conseqüências nefastas para a humanidade, como a exclusão de muitos segmentos da população do acesso aos bens e capitais, produz práticas profissionais baseadas em modelos de gestão gerenciais. Transportados para a educação como “a grande novidade”, aparecem como salvação em um mundo no qual a educação é vista como gasto e não como investimento na humanidade.

De todas as formas, o planejamento coletivo é aqui apresentado como uma possibilidade no modelo de gestão democrática pensada e posta em prática desde 1989 em Porto Alegre/RS. A revisão que apresento a seguir busca compreender a concepção de planejamento e os limites históricos desta prática no âmbito da educação, para depois situá-lo no contexto das possibilidades de um fazer democrático.

Do Modelo de Planejamento em Geral aos Desenvolvidos em Educação

Destaco, inicialmente, o contexto histórico-político em que se constituem o planejamento econômico, os planejamentos da educação e os planejamentos dos professores, reveladores do que se espera (ou se esperava) da educação, de acordo com a política econômica vigente, e também a compreensão do conceito de planejamento e sua aplicabilidade nesses diferentes momentos e instâncias. Dessa forma, a reflexão aqui orienta-se da visão mais geral para a específica, situando o planejamento em uma concepção histórica, revendo sucintamente alguns dos planos econômicos e de desenvolvimento adotados, até chegar-se à literatura específica sobre o planejamento de ensino na Educação Física. A importância dessa breve, mas não menos necessária revisão histórica do planejamento em geral, está na compreensão do termo e do uso do planejamento enquanto técnica ou instrumento para fins diversos, aplicados, também, na educação, e de forma conseqüente na Educação Física, para atender as suas finalidades, contextualizando-o no momento sociopolítico e econômico.

Assim, podemos pensar a origem do planejamento a partir das técnicas da administração científica e da planificação para o desenvolvimento dos países, através de históricos e sucessivos planos econômicos. Ao revisar a adoção dos planos de desenvolvimento dos países é possível afirmar que o primeiro plano, de maior visibilidade, foi adotado no final do século 19 pelo Ministério de Finanças da Rússia. Coube a este Ministério a instituição do 1º Plano Quinquenal que, como planejamento, suscitou forte adesão com a possibilidade iminente de corrigir as distorções sociais existentes, mas que acabou provocando desencantos e frustrações (Balzan, 1996) por não atender às expectativas por ele geradas. Outro plano de grande visibilidade histórica foi o Plano Marshall, um plano de crédito para recuperação da Europa Ocidental por parte do governo norte-americano de Harry Truman, no período pós-guerra, a partir de 1947.

Já no Brasil os planejamentos governamentais têm início a partir dos anos 40 do século 20, com a Coordenação de Mobilização Econômica. Além desses, destaco a continuidade com o Plano Salte (1948), que reuniu esforços no sentido de racionalizar o processo orçamentário, e posteriormente o Plano de Metas (1956-1961) elaborado pelo governo federal. Surgiram, ainda, os planos Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1962), e os planos regionais, estaduais e municipais, criados pelo Ministério do Planejamento e Desenvolvimento (1962) para fortalecimento das economias regionais, por meio de organismos federais como a Sudene e a Sudam. Estes planos foram instaurados desde a década de 60 até meados de 1980, pelas sucessivas tentativas de utilizar o planejamento para a idéia desenvolvimentista de auto-suficiência. Essa utilização do planejamento, contudo, resultou apenas no desenvolvimento de uma enorme tecnoburocracia nativa (Balzan, 1996), e criando a figura dos planejadores, dos técnicos em planejamento, enquadrados no reducionismo dos modelos “economicistas”.

Não deve ficar apenas como responsabilidade dos planos de desenvolvimento adotados a dificuldade de lidar com o conceito de planejamento e sua utilização. Também cabe a uma visão reducionista na adoção do método científico de organização do trabalho e do tempo, pelas idéias de organi-

zação de Taylor, Fayol e Ford em diferentes áreas, como na educação, percebidas na figura dos técnicos planejadores. Ambas as visões históricas aqui abordadas, a dos planos de desenvolvimento e a do tecnicismo no planejamento, apresentam semelhanças quanto ao significado que lhe atribuíram e ao seu fracasso.

Criava-se, dessa forma, um modelo a ser imposto à realidade (Kuenzer, 1990). Essa idéia de modelo, adotada nessa época, que desconsiderava a realidade e o contexto em que o planejamento deveria obter resultados, era sustentada pelo método. O método era entendido como princípio da adoção de estratégias operacionais advindas da área da administração, mais especificamente da aplicação quase sem adaptações das teorias de organização e métodos também na educação. Retornando à figura do técnico planejador, aquele que detinha o poder decisório, dentro de uma cadeia de comando, e estabelecia relações de controle das variáveis do planejamento, caracterizou o processo de verticalização que, mais tarde, foi incorporado às ações.

O planejamento consagrado desde a década de 60 no Brasil, nos âmbitos governamental e educacional, se traduz como formalista e tecnocrático. Nesse sentido, as técnicas empregadas no âmbito da educação foram distanciando os professores do significado de planejamento ao longo desse período. Constituíram-se assim, em negação e descrédito (Vasconcellos, 1995), muito em razão da obrigatoriedade de adequação dos professores e dos planos a um modelo e da instituição da figura de técnicos e supervisores escolares, como responsáveis pela eficiência do trabalho, no melhor estilo da administração do trabalho, ou, ainda hoje, com a tentativa de gerenciamento da qualidade total (Gandin; Carrilho Cruz, 1995) na escola. Assim sendo, para a compreensão do conceito de planejamento em geral, antes mesmo de examinar a literatura da educação no Brasil sobre o tema, tornou-se um processo de compreensão da História e das diferentes visões que o interpenetram e o constituem, e os significados que eram (ou são?) atribuídos ao planejamento pelos educadores, como afirma Balzan (1996, p. 157):

[...] o planejamento rapidamente perdeu seu significado entre os educadores, deixando de ser entendido como atitude, isto é, um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade

em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. Em síntese, um processo dialético: ação-reflexão-ação.

Dessa forma, penso ser necessário aprofundar estas influências que determinaram mecanicamente aos educadores sobre suas concepções de planejar. Ao abordar o planejamento da educação, Veiga-Neto (1993) diz entendê-lo a partir de uma acepção macro e uma micro, sendo a macro subdividida em duas, uma que estuda, propõe e divulga as políticas públicas, e a outra que discute as estratégias de planejamento de educação no Brasil. A acepção micro, por sua vez, está subdividida entre uma vertente tecnicista e outra participativa. A acepção macro diz respeito, também, ao planejamento da educação, ou planejamento educacional, realizado em âmbito federal, estadual ou municipal, onde são previstos os objetivos mais amplos da educação. Já a acepção micro trata do planejamento do professor, planejamento escolar ou planejamento de ensino. De qualquer forma, ambas tratam do planejamento na educação.

Alguns autores que tratam do tema do planejamento na educação o fazem com base no enfoque técnico-administrativo. É o caso de Martinez e Lahore (1977) – com o *Planejamento Escolar* – em função do contexto político-econômico-social vigente, de arbitrariedade e verticalidade nas relações que se travaram na sociedade. Esta concepção de planejamento pretende desenvolver a educação de modo a que esta esteja adequada a esses planos, cujo enfoque é técnico e administrativo, de adaptação dos métodos e técnicas do planejamento educacional ao âmbito da escola, como unidade operativa do sistema escolar. Também em Kemp (1977) há uma clara aproximação com essas idéias. O autor afirma que para “melhorar o desempenho” da escola e dos professores, que considera “ineficiente e pouco eficaz”, deveriam ser adotados os métodos de sistemas de ensino que se referem a uma integração entre homem e máquina. Kemp reconhece que a aplicação deste modelo de planejamento é mais eficiente no âmbito da administração, mas que os professores podem, perfeitamente, adequar-se a ele, na aplicação a

todo um conjunto de problemas de organização e de operacionalização. É, portanto, a introdução do modelo sistêmico na prática do planejamento, de assumido caráter neutro, normativo e universal.

A partir desta interpretação é possível aproximar o pensamento de Martinez e Lahore do de Kemp. O professor, para os autores citados, desempenha a função ou o papel de executor do modelo preestabelecido. Esta lógica de racionalização tecnológica do ensino reduz o docente ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, que de forma conseqüente assume a neutralidade diante do processo educativo, tendo de se adequar à técnica e ao emprego da técnica de planificação. É o modelo da administração científica, de resultados e produtividade, com economia de gestos, comparando o homem à máquina, considerando, até mesmo, expressões idênticas às de qualquer literatura da administração científica transportada para a educação, com a orientação de uma gestão científica, ou para o aperfeiçoamento da educação com este fim.

Entendo este modelo de administração científica transportado para o planejamento de acordo com a perspectiva de Ribeiro (1991), quando interpreta por equívoco e exagero do tecnicismo. Desta forma, por serem planejamentos que desconsideram a realidade da educação e dos sujeitos envolvidos, eram enfatizadas as técnicas e a aplicação de modelos. Assim, não se trata, aqui, da negação da técnica, mas de uma reflexão acerca do seu significado e da sua utilização enquanto limitadora das ações do professor, compreendidas como práticas desvinculadas da realidade e de impossibilidade de reflexão enquanto processo, caracterizadas como mera ação pela ação.

Abordando o enfoque tecnicista do planejamento, destaco autores como Nérici (1983), que sustenta que seriam estes os objetivos do planejamento de ensino, entre outros: racionalizar as atividades docentes e discentes; tornar o ensino mais eficiente e controlado. Essa intenção de eficiência e controle é característica da adaptação da educação à ênfase aos aspectos formais de emprego da técnica.

A aproximação com o enfoque tecnicista é, também, abordada por outros autores, entre eles Martins (1985), que complementa, no sentido de orientar, de modo racional, eficaz e econômico, as atividades de ensino, ou

de Aguiar (1993), prevendo situações e modos de controle. Esses princípios reforçavam-se entre si e constituíram a base da concepção de planejamento nas décadas de 60 e 70, como racionalidade, eficácia, eficiência, produtividade, retroalimentação, enfoque sistêmico (Martinez; Lahore, 1977), e que passaram a ser amplamente difundidos nos programas de formação de professores da época e “operacionalizados” por meio de modelos de ensino.

Com base na literatura citada anteriormente, concordo com o que Vasconcelos (1990, p. 72) denomina, com muita felicidade sobre o enfoque tecnicista, de “receituário tecnologizante”, de adequação das práticas ao modelo técnico de planejamento de ensino, empregando a expressão “receituário” para enfatizar o formulário previamente estabelecido. Outra consideração importante sobre esta visão parte de Ferreira (1979), em sua obra *Planejamento Sim e Não*, quando faz uma analogia entre os métodos a serem seguidos para a realização do planejamento e dos planos, como um “caderninho”. O receituário tecnologizante de Vasconcelos e o caderninho de Ferreira revelam um pouco da crítica ao emprego das técnicas transformando-se em instruções de êxito, por caminhos formalizados e previamente estabelecidos.

Ao se referir ao contexto sociopolítico-econômico-cultural Ott (1984, p. 32) denomina esta fase da história do planejamento de fase instrumental.³ Considera que o planejamento mais se parecia com uma camisa-de-força à qual o aluno devia se adaptar, ou seja, uma vez que as técnicas de planejamento já estavam prontas, era só seguir o modelo técnico para dar conta da produtividade e do resultado. O diagnóstico, que copiava expressões derivadas das técnicas da administração científica – *out-puts* e *in-puts* – apontava para o que o aluno deveria exatamente atingir, em termos de objetivos previamente estabelecidos pelo professor, desconsiderando o contexto e a aprendizagem do aluno. É a autora completa (Ott, 1984, p. 35):

³ A autora também faz referência a outras duas fases do planejamento: a primeira relacionada ao ensino tradicional de educação, em que o planejamento era feito sem grande preocupação formal, mas que o plano realmente orientava o trabalho do professor; e a segunda como a fase do planejamento participativo.

O planejamento de ensino lembrava um típico planejamento industrial de nossa sociedade. Determinava-se o “out-put” ou exsumos e verificava-se se existiam ou não “in-puts” – insumos – necessários. Providenciava-se a aquisição dos comportamentos de entrada e cuidava-se para que o processo ocorresse sem desvios. Embora muitos acreditassem na aprendizagem como sendo uma “caixa-preta” da qual se desconhecem os processos internos, pretendia-se controlar todas as etapas da aprendizagem.

Essa “caixa-preta” a que se refere a autora revela a distância que havia entre o cotidiano escolar, o que de concreto acontecia, a aprendizagem e as competências (Perrenoud, 2000) a serem aprendidas e a serem ensinadas, a dinâmica das escolas, e o planejamento dos professores. Essa postura pode ser referida para a execução de, por exemplo, objetivos operacionais, que delimitam o conteúdo e expressam, em termos bem reais e objetivos, o comportamento desejado. Do aluno exigia-se um comportamento desejado, esperado, estabelecido de forma desvinculada das situações de ensino-aprendizagem, configurando um planejamento que possibilitasse a execução do que dele se esperava, em termos de desempenho. Autores, entre os quais Piletti (1995), deram continuidade a essa postura em relação ao planejamento, ao estabelecerem etapas para o planejamento de ensino, de forma estruturada e centralizadora das intenções do professor com o planejamento, evidenciadas nas perguntas em primeira pessoa: “– O que pretendo fazer?; – Como posso alcançar isso que pretendo?” Já Hernandez (1988, p. 37) critica essa concepção de planejamento desvinculado do cotidiano quando afirma que se o dizer do professor é composto de conteúdos desligados da realidade, o mesmo ocorre com seus planos. Da mesma forma, Lopes (1989, p. 43) critica esse padrão de planejamento adotado pelos professores:

Ao que parece, essa definição dos componentes do planejamento de ensino de uma maneira fragmentária e desarticulada do todo social é que tem gerado a concepção de planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático. Consideramos, contudo, que numa percepção transformadora, ou seja, o processo de planejamento visto sob uma perspectiva crítica de educação, passa a extrapolar a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis.

É fundamental, pois, que se tenha uma clara visão desse todo social ao iniciar o planejamento de ensino, que passa pela visão de mundo dos educadores e dos educandos. De acordo com Ribeiro (1991), conhecer as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais é deveras importante para se empreender uma análise conjuntural para nela identificar os limites e as possibilidades da ação escolar, constituindo, dessa forma, uma das tradicionais etapas do planejamento, que é o diagnóstico,⁴ evitando cometer “equivocos”. Essas etapas são bastante conhecidas, incluindo os objetivos, os conteúdos, os procedimentos de ensino e de avaliação, e difundidas pela didática como receituário tecnologizante (Vasconcelos, 1990), normalmente no formato de quadrinhos, como criticam Gandin e Carrilho Cruz (1995, p. 14). Ribeiro argumenta, porém, que em uma visão crítica essas etapas são articuladas com a realidade, não como ações isoladas, mas pensadas e realizadas em íntima interpenetração. Essa concepção deve se contrapor à visão tecnicista de planejamento de ensino como um instrumento técnico que obriga a passar por todas as etapas citadas, a qual foi bastante difundida na formação de professores nas décadas de 60 e 70, como já abordado, e que torna a ação mecânica e burocrática.

Até o momento procurei identificar idéias e autores que trataram do emprego da técnica no planejamento de ensino. Alguns em sua defesa e prescrevendo-o, outros questionando esse excessivo emprego do tecnicismo durante determinado período. Nesse período, e nessa concepção de planejamento de ensino, não faltaram críticas e reflexões, partindo dos questionamentos ao planejamento técnico, burocrático, autoritário, ação mecânica, formal, na tentativa de desconstrução deste modelo e de construção de uma concepção de planejamento que se aproximasse da realidade do cotidiano da escola e do professor.

Em decorrência deste enfoque, destas visões críticas sobre o planejamento de ensino, destacam-se autores já referidos, que revelam a descrença no planejamento (Vasconcellos, 1995) por parte dos professores, que perce-

⁴ Adoto a concepção de diagnóstico de Vasconcellos (1995, p. 159), que, antes de tudo, é um confronto entre a situação que se vive e se compreende, e a que se quer viver.

bem que o modo como é realizado não funciona. E outros, entre eles Souza (1987), ao considerar a prática do planejamento pelos professores, percebem que eles têm uma concepção de algo cansativo, burocrático, formal e inócuo, caracterizando o que Souza denomina de “farsa do planejamento”, porque muito se faz planos, mas pouco se planeja, tamanha a formalização na ação.

Esses significados, atribuídos e construídos na prática do planejamento, como a descrença e a negação (Corazza, 1997), apresentaram, em consequência, uma ação educativa descomprometida com a realidade. Diante do formalismo do planejamento surgiu o questionamento: “para quê planejar?” (Gandin, 1986). Entende-se que esta questão representa uma lacuna que ficou entre o método técnico de planejar e escrever planos e uma outra perspectiva, que fez com que os professores simplesmente negassem o planejamento e não inserirem nada no seu lugar. Permanece um vácuo, em que não haviam mais referenciais teóricos para a prática de planejar, e em decorrência, não havia e não há planejamento porque este não era considerado elemento constituinte e constituído da/na prática pedagógica. Corazza (1997, p. 113) reforça este pensamento quando afirma:

A prática de planejar costuma aqui ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate. Como se não fizesse parte do trabalho docente e, dele, nossos alunos dos cursos de formação não precisassem dar conta ao chegar nas escolas.

Como se vê, há, ainda, uma preocupação com a dificuldade de reversão dessa negatividade atribuída ao planejamento de ensino. Acredito que alguns autores conseguiram, pelo menos, estabelecer discussões e reflexões importantes sobre o tema, como o fizeram Gandin e Luckesi. Gandin (1986) introduz a discussão sobre uma das finalidades mais significativas do planejamento, a da compreensão deste como processo educativo. Esta idéia se contrapõe à visão centralizadora do planejamento autoritário realizado pelo professor, do emprego da técnica enquanto série de passos a serem seguidos, da burocracia, porque se torna caminho, como o próprio autor afirma em outra obra (Gandin; Carrilho Cruz, 1995, p. 22), “o caminho se faz enquanto se anda”.

Processo é caminhar em direção a algo, à educação, vista sob a perspectiva de Freire (1987), de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, e esse educar-se reforça a finalidade de compreender o planejamento como processo educativo. Luckesi (1990), da mesma forma, se posiciona a favor da reflexão na ação planejada e contra o espontaneísmo na ação educativa, defendendo que o educador deve construir com rigor, constantemente, o seu caminho. Dessa forma, a prática pedagógica se manifestará, como uma verdadeira *práxis*, em que teoria e prática serão dois elementos do mesmo processo.

Para Vasconcellos (1995), o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Assim, compreendo mediação a que o autor se refere como uma possibilidade de atuar, aproximando teoria e prática como parte de um único processo e não como duas partes de uma mesma tarefa da prática docente. Permito-me, contudo, discordar da idéia de Vasconcellos quando este afirma que para concretizar esta ação é necessário estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço e as condições materiais para que isso aconteça.

Sublinho que a palavra “prever” indica uma contradição no planejamento enquanto ação-reflexão-ação proposta por Vasconcellos (1995). Ou ainda, ao concluir o capítulo (Vasconcellos, 1995), declara que espera contribuir para superar o freqüente formalismo no processo de planejamento, resgatando seu potencial transformador. A previsão é uma antecipação do que se espera que aconteça, e o planejamento não, pois é processo construído e reconstruído na ação educativa. Assim sendo, não é apenas execução de certas práticas ajustadas como se fossem meros atos mecânicos, em que é possível prever uma solução para cada problema dentro da escola, mas deve-se ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos e exemplos experimentados por outros.

Ainda sobre a previsão, acredito que ela seja necessária enquanto programa. Quando, no início do ano, os professores se reúnem para realizar o que é denominado equivocadamente de planejamento, estão apenas elaborando as intenções de trabalho, os conteúdos, os espaços, as datas, os horários.

O plano pode ser confundido com o programa, enquanto ação e registro, como um documento, mas o planejamento de ensino não, porque, na especificidade da educação, ele é flexível e dinâmico. É relevante, pois, considerar que a escola exige, hoje, dos professores, em função de seu cotidiano muito particular e dinâmico, um agir na urgência (Perrenoud, 2000), para dar conta das relações que se travam, seja a relação ensino-aprendizagem, as relações do coletivo de professores, entre si e com a mantenedora e a comunidade, e o contexto sociopolítico-econômico-cultural. A previsibilidade como antecipação, portanto, é um elemento limitador e centralizador da prática pedagógica na figura do professor, justamente o que era atribuído ao planejamento de ensino na perspectiva tecnicista, amplamente revisada neste estudo. Rodrigues (2000) apresenta uma posição de contraposição ao caracterizar a idéia de processo na sua concepção de planejamento: [...] é a constante busca de aliar o “para quê” ao “como”, por meio da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo (p. 62).

A necessidade de ter claros os pressupostos teóricos da ação educativa caracteriza o planejamento de ensino como elemento central de aproximação ao cotidiano. Compreendo que o planejamento e a prática pedagógica são, dessa forma, um só processo e não partes fragmentadas. Planejamento, execução e avaliação são a própria prática pedagógica, porque são constantes na ação educativa e não estanques. Essa concepção promove a aproximação da prática pedagógica ao cotidiano e às necessidades de reflexão sobre essas práticas na escola, porque compreendidas enquanto processo educativo que para Gandin (1986) pressupõe participação.

Retomando brevemente o conceito de participação apresentada neste texto, destaco que esta palavra começa a se fazer presente no discurso oficial em meados da década de 70 do século 20. Recorrendo à análise conjuntural de Pinto (1994) quando aborda o tema, o autor afirma que de forma tímida no início, passa a insistente e generalizada, no discurso oficial, sob a forma de planejamento participativo, como prática social e política, e reivindicada em oposição ao regime autoritário e ditatorial vigente. Na edu-

cação, o planejamento participativo surge, segundo Gandin (2006), como contraposição aos modelos de planejamento estratégico e de gerenciamento da qualidade total, somente na década de 80.

A concepção de planejamento participativo é entendida como uma das metodologias mais adequadas para a concretização da proposta libertadora no âmbito da educação (Gandin, 2006). Gandin e Carrilho Cruz (1995) concordam em romper com as relações autoritárias que envolvem o planejamento de ensino, por meio do encontro, diálogo e debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns com a intenção de concretizar uma nova ordem de relações solidárias. O sujeito do processo pedagógico libertador somente pode ser o próprio grupo, visando ao desenvolvimento individual e coletivo de planejar, executar e avaliar, tornando possível uma educação escolar mais humana e, conseqüentemente, mais participativa.

Dessa forma, o planejamento participativo procura salientar a importância e a necessidade desse processo no âmbito da educação, chamando a atenção para que os educadores construam, coletivamente, esse processo educativo. Essa construção coletiva, no entanto, deve observar se há compreensão do que seja realmente participação. De acordo com Gandin (1994), deve-se identificar os níveis em que a participação será exercida, considerando-se a colaboração, quando alerta para que as pessoas envolvidas não estejam sendo chamadas apenas para contribuir com o que já foi decidido; a decisão, quando as pessoas se vêem obrigadas, por alguma forma de autoridade, a simplesmente “decidir o que já estava decidido”, funcionando como uma manipulação; e a construção em conjunto, em que alerta para o fato de que não se está acostumado a lidar com a igualdade fundamental entre as pessoas, atribuindo-se mais valor à participação de poucos.

A condição *sine qua non* de planejamento participativo é de que se tem direito e dever de decidir, tanto quanto de participar. Freire (1997) afirma que “é decidindo que se aprende a decidir”, referindo-se à necessidade que temos de tomar decisões por nós mesmos, e de errar, perceber o erro e decidir de novo. Essa autonomia é dialética e dialógica, porque se estabelece nas relações e na construção das relações do cotidiano. Ela (autonomia

para decidir) é a resposta aos alertas de Gandin sobre os níveis de participação, é a compreensão pessoal do que seja participação, de como participar, por quê participar. Nesse sentido, uma proposta de planejamento centrado na escola e na sala de aula é, certamente, oposto ao planejamento tecnocrático, porque é baseado nas mudanças identificadas, discutidas e decididas pelo coletivo, pelo diálogo.

A Lei 9394/96 (LDB), em seu artigo 12, discorre sobre a elaboração e execução da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino, e também, no artigo 14, que firma a gestão democrática do ensino público, no inciso I, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. É neste sentido que Padilha (2001) propõe a perspectiva de planejamento dialógico para a construção do projeto político-pedagógico da escola, exercitando a capacidade de tomar decisões coletivamente. O autor propõe considerar as salas de aula como “círculos de cultura”, adotado por Paulo Freire no final da década de 50 em Recife, compreendidos como espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia, significando e ressignificando as relações pedagógicas dos alunos, nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos. A partir desse conceito o autor sugere exercitar o planejamento dialógico na construção do projeto político-pedagógico, na perspectiva da escola cidadã. Para tal, examina as propostas das redes municipais de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte e Uberaba, e as reestruturações surgidas por essas instâncias.

Em decorrência desse enfoque sobre a proposta político-pedagógica, Vasconcellos (2002) aborda as mudanças que permeiam o trabalho pedagógico em seu cotidiano. O autor parte da análise das finalidades do projeto, de sua elaboração em uma perspectiva dialética e dialógica; do trabalho pedagógico e do todo coletivo para a concretização desse projeto, e avalia as concepções de currículo que hoje é adotado por algumas redes municipais, como os ciclos de formação. Nesse sentido, apresento a proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Como vimos e veremos em outros lugares deste livro, no ano de 1989 a RMEPA inicia um processo de gestão organizado pela Frente Popular,⁵ que tem a duração de 16 anos. Nesse período foram construídas ações que passaram pelo construtivismo e culminaram com a Proposta de Escola Cidadã, contemplando ações como o projeto de democratização das decisões da gestão pública, a participação da população por meio de projetos como Cidade Constituinte, Orçamento Participativo e Constituinte Escolar. Nesta idéia de participação coletiva, de construção e de co-decisão, é iniciado, então, um processo gradativo de reestruturações, também na RMEPA, a partir dos eixos temáticos democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão (Smed, 2000).

Sob essas reestruturações, em âmbito de currículo, estão a escola organizada por ciclos de formação, os complexos temáticos, os laboratórios de aprendizagem, as turmas de progressão, a interdisciplinaridade e o planejamento coletivo. Em relação ao trabalho docente coletivo na RMEPA, objeto deste estudo, é necessário destacar que o mesmo estava colocado no próprio entendimento de currículo como “ação, caminhada construída coletivamente” (Smed, 1999, p. 6).

Em 2001 a RMEPA passa a adotar de forma complementar o conceito de Cidade Educadora. Trata-se de uma ampliação do conceito, no sentido de representar uma continuidade do processo desenvolvido pela Escola Cidadã, por meio de seus princípios e reestruturações, promovendo o diálogo e a coexistência entre a Escola Cidadã e a Cidade Educadora. Este último conceito representa um posicionamento político diante do contexto sociopolítico-econômico-cultural mundial, porque diz respeito à intencionalidade educativa que permeia as relações pessoais, administrativas e políticas, não

⁵ A Frente Popular era uma composição de partidos, integrada pelos Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido Verde. A partir da vitória para a prefeitura de Porto Alegre, nas eleições de 1988, tem início, em 1989, a gestão da Administração Popular.

se estabelecendo exclusivamente na escola, mas na cidade em geral, portanto, um conceito mais amplo. A partir disto questiono: que efeitos este movimento tem sobre o planejamento coletivo?

Tendo como fundamento as interpretações realizadas no estudo de Mestrado, é possível pensar que a possibilidade de ampliação do espaço de aprendizagem com a concepção de Cidade Educadora não promoveu alterações nas reestruturações curriculares desenvolvidas pela proposta político-pedagógica da RMEPA. Por exemplo, no âmbito da democratização do acesso ao conhecimento, a construção das aprendizagens, e os processos de ensino-aprendizagem nas escolas, operavam em conformidade com a visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação (Smed, 1999). Desta forma, permaneceu a organização do Ensino Fundamental em três ciclos de formação, estruturados a partir da faixa etária dos alunos,⁶ em contraposição ao modelo tradicional de currículo que se organiza em séries estruturadas, considerando os conteúdos a desenvolver.

Com a derrota da Frente Popular no pleito eleitoral de 2004 para a prefeitura, ocorreu a troca de gestão na SMEDPOA a partir de 2005. Em meio às dúvidas e incertezas sobre as políticas públicas que seriam adotadas pela nova secretária de Educação – Marilú Fontoura de Medeiros –, os encaminhamentos já de início apontaram para a avaliação do ensino por ciclos e do trabalho docente nas escolas com a expectativa de que as questões propostas pudessem fundamentar alternativas para mudar radicalmente o projeto educacional por intermédio do documento intitulado “Educação discute a escola por ciclo de formação” (Relatório da SMEDPOA, 2005). Para amenizar estas inquietações na RMEPA, a aula inaugural de 2005 teve como título-desafio: “Um pouco de possível, senão eu sufoco” (Relatório da SMEDPOA, 2005).

No documento intitulado “Avaliação dos Ciclos de Formação” (SMED, 2006a), os “operadores” do processo de avaliação definidos em questões levantadas pelas escolas foram: a aprendizagem, a gestão e a inclusão.

⁶ A organização por faixas etárias dos alunos nos três ciclos de formação adotados pela Smed, contempla no I Ciclo as crianças de 6 aos 8 anos e 11 meses, no II Ciclo as crianças dos 9 aos 11 anos e 11 meses, e o III Ciclo dos 12 aos 14 anos e 11 meses.

Destaco desta avaliação, no “operador” aprendizagem, a questão dos ciclos de formação, em que foi apresentado que quase 70% dos professores responderam que concordam plenamente ou concordam e 22% concordam parcialmente que o ciclo de formação contribui para o processo de construção do conhecimento do aluno. A análise quantitativa desta questão permite inferir que há aprovação de uma parcela significativa dos professores que apóiam os ciclos de formação e, por outro lado, de que seria preciso continuar as análises com o auxílio de outros instrumentos que “permitam clarear” esta questão.

No conjunto de ações instituídas pela SMEDPOA desde 2005 por meio de “conversações pedagógicas” com o objetivo de qualificar equipes diretivas, professores, funcionários e alunos, foi proposta uma reestruturação na forma de funcionamento das assessorias. Assim, criou-se os “Agenciamentos Pedagógicos Coletivos” (SMEDPOA, 2006b).

Essa reestruturação objetiva atender as escolas em suas demandas, gerenciar as políticas desta administração e significar a existência de um grupo de assessoria que aqui está para efetivamente potencializar o trabalho das escolas em suas respectivas realidades, vivências, histórias, trajetórias e expectativas em relação ao nosso trabalho (SMEDPOA, 2006b, p. 1).

Esta reestruturação foi organizada a partir da constituição de assessorias por áreas de conhecimento e organização do próprio ensino na RMEPA.⁷ Com esta perspectiva de assessoria estabelecida foram apresentados os três eixos balizadores dos 21 programas da administração: o político, o pedagógico e o institucional. De acordo com esta proposta, estes eixos seriam atravessados por quatro “idéias-força” no objetivo de “Manter Conquistas! Construindo Mudanças” (SMEDPOA, 2006c), quais sejam: desconstrução do ra-

⁷ As assessorias não foram listadas apenas por áreas de conhecimento, mas também pela Sala de Integração e Recurso (SIR), Laboratório de Aprendizagem (LA), Biblioteca, I Ciclo, II Ciclo, Coordenadores Culturais, Turmas de Transição, Turma de Progressão, Serviço de orientação Pedagógica (SOPs), Direções, Funcionários, Funcionários de cozinha, pais, alunos e jovens e adultos, perfazendo um total de 24 assessorias.

cismo de Estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades. Destacado de maneira significativa nestes documentos são os movimentos que a SMEDPOA pensa no sentido de promover “atravessamentos e entrelaçamentos” entre diferentes setores e pessoas envolvidas com a RMEPA mediante “trabalho em equipe”.

Sugerimos um trabalho em equipe no qual representantes de diferentes setores deverão estar em permanente diálogo, troca, planejamento, agendas, para que possamos falar efetivamente da existência real e concreta de uma política de rede, de uma linha comum, que trabalhe com as diferenças, pois acreditamos serem elas propulsoras de outros novos saberes. Neste sentido, é necessário ter claro onde queremos chegar com essas ações, para que as escolas e, conseqüentemente, seus projetos, propostas, ações, etc, estejam em consonância com o projeto maior dessa secretaria. Não para termos um único projeto como regra a ser seguida independentemente pelas escolas, mas que permita as mesmas que se vejam como protagonistas, parceiras na elaboração e também responsáveis na execução destas (SMEDPOA, 2006c, p. 2).

Dessa forma, o trabalho coletivo continua evidenciado nos documentos analisados como uma possibilidade na RMEPA. Permanecem os ciclos de formação, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo no projeto desta nova gestão, além do que, pela leitura de diferentes documentos da SMEDPOA, foi possível identificar o desejo de colaboração e de realização de atividades coletivas pela RMEPA. Especificamente na assessoria de Educação Física, é possível detectar um movimento de crítica e aproximação com outras áreas de conhecimento na RMEPA, quando afirma em documento que “se faz necessário desconstituir o caráter utilitário e as visões do senso comum relacionados à Educação Física; [...] [em que a mesma] deve procurar o que tem em comum com outras disciplinas” (2006d, p. 2).

De qualquer forma, o trabalho coletivo continua como possibilidade de construção da educação em Porto Alegre. A concretização de propostas educativas e a autonomia das escolas na construção e reconstrução de Projetos Políticos-Pedagógicos, construídos nos 16 anos da gestão anterior, con-

tinuam – no plano de proposta – destacando o entendimento de que as mesmas devem ser a “expressão do movimento de construção coletiva” (SMEDPOA, 2006e).

Considerações Finais

Neste texto apresentei uma revisão teórica sobre a concepção de planejamento com o objetivo de identificá-lo na perspectiva da racionalidade técnica (Schön, 2000). A racionalidade técnica ao planejar estaria vinculada, desta forma, como a possibilidade de solucionar problemas do cotidiano empregando os meios mais adequados para tal fim. Borges (1998) já apresentara esta impossibilidade de reduzir a prática educativa cotidiana a uma ação mecânica e pensada previamente. Sobretudo a importação de modelos de gestão da administração para a educação, além de tornar a prática educativa um fazer técnico e previsível, tem se destacado como um movimento que privilegia o surgimento de práticas individualistas.

Dessa forma, o planejamento coletivo pode ser entendido como uma proposta de inclusão e participação baseado em princípios de cidadania. Destaco que a cidadania é, aqui, entendida como o exercício pleno da sociedade, quanto a seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia e estendido à escola. É nesse sentido de participação, de gestão democrática, que são adotados o Orçamento Participativo e o Planejamento Participativo na rede municipal de ensino de Porto Alegre (1998), com o objetivo de ampliar a participação nas decisões sobre a aplicação de recursos financeiros nas escolas (Smed, 2002). Com isso, pretende contemplar tanto a escola quanto a comunidade, porque propõe a administração dos recursos não apenas pela mantenedora, mas pela comunidade escolar envolvida e comprometida com o orçamento e as questões da escola.

A Escola Cidadã é o projeto educativo preocupado com a escola pública que ainda representa a exclusão, evasão, repetência e transmissão de conhecimentos. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, principal-

mente quando assume a Secretaria da Educação do município de São Paulo,⁸ e propõe o desafio de reinventar a escola, passa-se a entendê-la como um centro de participação popular na construção da cultura e de uma escola fundamentalmente comprometida com as classes populares.

É neste sentido que o planejamento coletivo se constitui como um elemento significativo da construção da proposta dos ciclos de formação na rede municipal de ensino de Porto Alegre. A partir do estabelecimento das reestruturações curriculares, surge a necessidade de ruptura com as práticas educativas vinculadas à racionalidade técnica e à concepção bancária de educação (Freire, 1987), de transmissão de um conhecimento desvinculado da realidade dos alunos, em que o educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos de “depósito” desses saberes. Afinal de contas, não é possível pensar uma proposta com tantas reestruturações curriculares sem a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a partir do estudo realizado em 2003 com os professores de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre, foi possível detectar que a formação inicial, o contexto singular das escolas dessa rede de ensino e as orientações e encaminhamentos pedagógicos podem se constituir em limitações à superação de práticas educativas isoladas. É possível inferir, concordando com o que argumenta Arroyo (2000), que o ensino por ciclos de formação e as reestruturações propostas para sua construção mexem com tempos e espaços da escola e, por conseqüência, com a cultura escolar e os professores. A participação e inclusão de todos neste processo passaria, assim, pela compreensão dos significados de tempo e espaço construídos na escola por toda a comunidade escolar.

Por fim, a partir dos achados da pesquisa realizada, é possível pensar que a possibilidade de ampliar a cultura democrática percebida em diferentes espaços na sociedade brasileira hoje, para a gestão escolar, passa, indis-

⁸ Paulo Freire foi secretário da Educação do Município de São Paulo de janeiro de 1989 a maio de 1991, na gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. Referência bibliográfica: Freire, P. A Educação na Cidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

tivelmente pelo planejamento coletivo dos professores de Educação Física. A proposta da rede municipal de ensino de Porto Alegre (apenas como exemplo, uma vez que poderíamos estender estas considerações para algumas outras redes de ensino) ao mesmo tempo que exige o rompimento com práticas educativas mecânicas, bancárias e desvinculadas do contexto dos estudantes, oferece a possibilidade de construir coletivamente um processo real e significativo de aprendizagem da cultura corporal de movimento viva e dinâmica das comunidades. Assim, gestão democrática e planejamento coletivo podem ser considerados indissociáveis no processo de construção da proposta progressista e transformadora de educação.

Referências

- AGUIAR, R. H. A. Planejamento de ensino: princípios e relação objetivos, estratégias e avaliação. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 29, n. 135, p. 101-105, 1993.
- APPLE, M. W. Reflexões sobre o Neoconservadorismo. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed, fev./abr, 2006.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZANHA, J. M. P. Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 85, p. 70-78, maio 1993.
- BALZAN, N. C. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino: alcance e limites no limiar do século XXI. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 18, n. 37, p. 151-172, jul./dez. 1996.
- BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BOSSLE, F. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2002.

- BRASIL. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos culturais, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____; CARRILHO CRUZ, C. H. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre, 1995.
- GANDIN, L. A. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-71.
- GÜNTHER, M. C. C. *A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no período entre 1989 e 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede*. 2000. Mestrado (Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2000.
- HERNANDEZ, I. R. C. Planejamento: compromisso com a ação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M.; HERNANDEZ, I. R. C. *Ensino: uma revisão crítica*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- KEMP, J. E. *Planejamento de ensino: um plano para o desenvolvimento de unidades e cursos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

- KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LOPES, A. O planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1989.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. E. O. *Planejamento escolar*. São Paulo: Sarai-va; Fename; MEC, 1977.
- MARTINS, J. P. *Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. São Paulo: Atlas, 1985.
- MATTOS, L. A. *Sumário de didática geral*. 13. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1975.
- NÉRICI, I. G. *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1983.
- OTT, M. B. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, ano 13, n. 54, p. 30-40, 1984.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PEREIRA, R. R. A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. Mestrado (Educação do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2004.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1995.
- PINTO, J. B. G. Planejamento Participativo na Escola Cidadã. In: *Paixão de aprender*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, n. 7, jun. 1994.

RIBEIRO, V. M. B. Planejamento de ensino numa visão crítica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 255-267, set./dez. 1991.

RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 59-63.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA Municipal de Educação de Porto Alegre. Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre: Smed, n. 9, abr. 1999.

_____. *Planejamento e orçamento participativo: uma história para contar*. Porto Alegre: Smed, 2002.

_____. *II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes*. Porto Alegre: Smed; Cadernos Pedagógicos Smed, n. 21, mar. 2000.

_____. *Relatório da SMEDPOA 2005*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2005.

_____. *Avaliação dos ciclos de formação 2006*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006a.

_____. *Formação regionalizada: um modo de conversação possível*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Agenciamentos Pedagógicos, 2006b.

_____. *Caminhada desafiadora*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006c.

_____. *Proposta de minuta para área de Educação Física escolar*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Tessituras Educativas, 2006d.

_____. *Conversações com a assessoria*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Agenciamentos Pedagógicos Coletivos, 2006e.

SOUZA, M. I. M. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos mas pouco se planeja. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 77, p. 16-19, jul./ago. 1987.

VASCONCELOS, A. R. Planejamento de ensino: de um enfoque tecnicista a uma abordagem dialética. *Tópicos educacionais*, Recife: UFPE, v. 8, n. 1, p. 65-94, jan./jul. 1990.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA-NETO, A. J. Planejamento e avaliação educacionais: uma análise menos convencional. *Cadernos do DEC.*, n. 5, p. 12-28, dez. 1993.

WITTIZORECKI, E. S. *O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. 2001. Mestrado (Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2001.