

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AS COMPETÊNCIAS DE PERRENOUD PARA O OFÍCIO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA¹

ADRIANO PIRES DE CAMPOS

Pós-graduando em Ciências da Motricidade – Instituto de Biociências – Unesp – Rio Claro
Bolsista do CNPq
E-mail: adriano.campos@terra.com.br

RESUMO

Concluir um curso superior nem sempre significa estar apto a exercer uma profissão. A distância entre formação acadêmica e atuação profissional ainda se apresenta como um desafio para inúmeras áreas do conhecimento. As responsabilidades para superação desse obstáculo dividem-se entre diversos atores, dentre os quais os docentes de instituições de ensino superior. O presente trabalho aborda metodologias que podem ser utilizadas no ofício da docência a fim de minimizar os efeitos dessa travessia. Para isso, descreve a abordagem por competências de Perrenoud e o conceito de Planejamento Estratégico, no intuito de promover reflexões sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento estratégico; competências; educação física; esporte.

1. Trabalho apresentado na disciplina psicopedagogia e educação física, do mestrado em ciências da motricidade, Unesp, campus de Rio Claro/SP.

INTRODUÇÃO

Encarar o hiato estabelecido entre formação acadêmica e atuação profissional é uma tarefa complexa para docentes de inúmeras áreas do conhecimento. No caso da educação física, essa tarefa é ainda mais desafiadora, pois a área continua em busca de uma identidade que possa melhor caracterizar seu papel científico e suas práticas formais e não formais no mercado de trabalho.

Postic (1995) utiliza o termo “corte” para demonstrar o risco de ruptura entre as experiências do universo escolar e as exigências sociais e profissionais. O autor não se refere, especificamente, ao ensino superior, mas o termo também é apropriado quando se considera o egresso de uma universidade ou faculdade, seja pública ou privada, e o contato com a prática profissional. Essa passagem abriga conflitos comuns a muitas áreas e tem sido utilizada para rediscutir as competências de diversas profissões. Tais conflitos são bem conhecidos por quem já percorreu o caminho na educação física e, mais recentemente, no esporte ou no lazer. Questões como o distanciamento entre teoria e prática e a falta de perfil profissional ainda estão presentes e desafiam todos aqueles preocupados em melhor equacionar o processo.

Esforços foram empreendidos pela comunidade da educação física brasileira nas últimas décadas, no sentido de melhor caracterizar os currículos e a atuação de seus profissionais. Exemplos marcantes são o Parecer 251/87² e a Resolução 03/87³ e, mais recentemente, a regulamentação da profissão, que permitiu o estabelecimento de conselhos para a área. No entanto, o processo que leva a essa consolidação exige tempo, sendo sempre apropriado abordar temas que permitam avançar no equacionamento da situação.

Na tentativa de trazer contribuições para o tema, o presente trabalho descreve metodologias que podem ser aplicadas ao exercício da docência no ensino superior, no sentido de possibilitar que o chamado “corte” comece a se transformar numa espécie de “transição”. Para isso, expõe a abordagem por competências para o ofício docente, elaborada por Perrenoud (1999), aliada ao conceito de Planejamento Estratégico.

Na primeira parte do trabalho será apresentada uma síntese das nove competências descritas pelo autor para esse ofício. Não serão discutidas as implicações de cada uma, pois seus elementos proporcionam várias interpretações. A intenção

2. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987, Documento n. 315, Brasília, março, 1987.

3. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987, Diário Oficial n. 172, Brasília, setembro, 1987.

é expor idéias que irão conectar-se com o tópico principal do trabalho, relacionado à explanação do conceito de Planejamento Estratégico. Pretende-se propor a inclusão desse conceito na proposta de Perrenoud, procurando demonstrar que existe uma “décima competência” a ser considerada para o ofício docente, a qual pode ser utilizada até mesmo como ferramenta de viabilização das demais.

REDIMENSIONANDO O OFÍCIO DOCENTE SEGUNDO PERRENOUD

As responsabilidades exigidas para o exercício da docência no ensino superior nem sempre permitem espaços para reflexões sobre os rumos dessa atividade. No caso das universidades públicas e de algumas instituições privadas, a tarefa ainda é dividida com as exigências da pesquisa, dos programas de extensão, com as questões administrativas, representação em comissões, entre outras. Inovar num ambiente com tantas atribuições requer uma disposição para superar os hábitos que tornam possível a rotina acadêmica. Mesmo considerando-se esses aspectos, é importante promover reflexões que permitam rever esse cenário, pois muitos dos dilemas enfrentados pelas profissões podem ter sua origem na inércia que, apesar de manter viável o sistema, causa-lhe limitações.

As competências propostas por Perrenoud para o ofício docente levam a esse espaço de reflexão, a partir do momento em que expõem alternativas para conduzir essa atividade. É importante salientar que tal proposta não se refere, especificamente, ao ensino superior. No entanto, entende-se que ela possa ser adaptada a esse segmento de atuação, sem o risco de descaracterizá-la. Como mencionado anteriormente, serão apenas apresentados os pontos principais dessa abordagem, o que é suficiente para a continuidade do trabalho.

Através de uma síntese das idéias do autor, pode-se listar e descrever as competências relativas ao ofício de docente da seguinte forma:

1. Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados.
2. Trabalhar regularmente por problemas.
3. Criar ou utilizar outros meios de ensino.
4. Negociar e conduzir projetos com os alunos.
5. Adotar um planejamento flexível e improvisar.
6. Implementar e explicitar um novo contrato de trabalho.
7. Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho.
8. Dirigir-se para uma menor compartimentalização disciplinar.
9. Convencer os alunos a mudar de ofício.

O primeiro ponto refere-se à forma como o conhecimento docente pode ser utilizado para identificar e resolver problemas. A simples erudição passa a não ser mais considerada condição essencial para o ofício, caso não possa ser mobilizada diante de uma situação complexa e imediata. O racionalismo e a preocupação com o excessivo domínio do espaço educacional perdem espaço na condução da disciplina, pois impedem que os professores percebam que devem ir além da atividade exclusiva de transmissão de conhecimentos. Poderiam admitir, assim, que não é estritamente necessário transmitir teorias para partir para uma situação-problema, desvinculando-se da lógica de trabalhar simples exercícios de compreensão ou memorização como forma de preparo do aluno. O “aprender fazendo” ganha espaço e exige mudanças na identidade do professor, como: não considerar a relação com a prática como algo menor somente pelo *status* acadêmico; aceitar a desordem e a necessidade de transmissão incompleta de conhecimentos para estimular a busca de respostas pelos próprios alunos, evitando que todas as perguntas sejam previamente respondidas; abandonar a compulsão de organizar os conhecimentos na mente do aluno da forma como estão organizados na sua, pois é o problema – e não o discurso – que deve estimular a estruturação de idéias; possuir uma relação com a prática de seus conhecimentos para representar e transmitir, de forma realista, os saberes adquiridos.

O segundo ponto preconiza a necessidade de colocar o aluno em situações de aprendizagem que o obrigam a alcançar uma meta, a resolver problemas imediatos e tomar decisões. Isso não significa colocá-los em uma situação prática qualquer, mas sim confrontá-los com dificuldades específicas, realistas, diversificadas e bem dosadas, para que entendam o sentido real da tarefa. O professor deve atentar para não simular situações artificiais com respostas totalmente prontas, mas possibilitar que obstáculos inesperados surjam dessas situações, para atingir os objetivos propostos para o exercício com os estímulos necessários. Isso requer outro modo de conduzir o ambiente de aula, pois os alunos trabalharão em grupo e torna-se mais difícil estipular tempo para as atividades.

O terceiro ponto demonstra que trabalhar por situações-problema requer meios diversificados de ensino, distanciando-se das atividades semiprontas que exigem anotações em cadernos ou livros. Para isso, é necessário o amparo de centros, institutos e universidades que promovam pesquisa pedagógica voltadas à produção de meios criativos de ensino. A informática passa a ser condição essencial para atingir objetivos tão diversos, pois através de programas específicos podem-se criar situações muito inovadoras.

Negociar e conduzir projetos com os alunos é essencial para o sucesso dessa abordagem, pois qualquer decisão unilateral para definir situações-problema será

infrutífera em seus objetivos. Passa-se a considerar os conhecimentos e anseios dos alunos para a formulação de situações de aprendizagem, estimulando ampla participação nas decisões pedagógicas.

Qualquer planejamento deve levar em consideração a necessidade de constantes correções de rumo, fato que, por si mesmo, leva a incluir a improvisação no rol de possibilidades pedagógicas. Não significa que serão tomadas decisões impen-sadas, mas sim que os improvisos serão resultado de um extenso processo de repensar das atividades, no qual o andamento das aulas e o interesse dos alunos estarão sendo continuamente observados. Quando se trabalha por projetos e problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente quando termina. É provável que os alunos se dediquem a menos tarefas, essas serão, porém, mais marcantes e executadas com maior qualidade. Os conteúdos tradicionais da disciplina terão de ser revistos, em todos os sentidos (carga horária, avaliação etc.).

O sexto ponto questiona os deveres do aluno, estipulados nos contratos pedagógicos tradicionais (escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir seus conhecimentos por meio de provas individuais). Numa pedagogia por situações-problema, o aluno participa de ensaios e erros em projetos, sendo estimulado a expor suas dúvidas e a tomar consciência sobre suas maneiras de aprender, orientando-se pelas próprias reflexões. Isso implica que o professor aceite os erros como fontes de progresso, desde que sejam analisados e entendidos pelos alunos, e se posicione não somente como avaliador, mas como alguém que pode engajar-se nas atividades.

Quanto à avaliação, não se deve restringi-la ao modo certificativo tradicional, que limita a forma de expressão dos conhecimentos assimilados e das dificuldades enfrentadas pelos alunos aos instrumentos formulados apenas para facilitar a dinâmica de correção. Passa-se a aceitar que a fonte de *feedback* varie, podendo localizar-se no professor, no aluno ou na realidade que resiste e desmente os prognósticos. A avaliação deixa de ser um instrumento de pressão e barganha e o desempenho coletivo passa a prevalecer sobre o individual, superando as padronizações e estereótipos, pois os critérios passarão a ser adotados junto aos próprios alunos.

O conhecimento fragmentado, que reduz cada área do saber a uma entidade única, praticamente não possui lugar na abordagem por competências, pois é muito raro que os aprendizados pertençam a somente uma disciplina. Isso não significa que qualquer conceito deva possuir relação com outras áreas, mas deve-se estimular a reflexão sobre as origens das disciplinas, quais suas fronteiras com outros campos do saber e qual seu significado para os projetos, para que as decisões sejam tomadas de forma mais consciente.

Por fim, há um dos pontos mais desafiadores da proposta, ou seja, convencer os alunos a assumir essas funções dentro de uma cultura estabelecida de contrato didático. Para isso, é preciso que alunos sejam estimulados a se posicionarem como parceiros do ambiente pedagógico, no qual as hostilidades provocadas por mecanismos tradicionais de aprendizagem cedem espaço para instrumentos transparentes e cooperativos de ensino.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA POSSÍVEL COMPETÊNCIA

Quando são visitadas novas metodologias pedagógicas, as primeiras indagações que surgem são: essas propostas podem auxiliar na resolução dos problemas enfrentados? Até que ponto são viáveis? Como operacionalizar o novo método? Como adaptá-lo às circunstâncias de nossa realidade? Certamente, a pedagogia possui algumas respostas para essas indagações e não se pretende interferir nesse espaço, pois as idéias apresentadas a seguir não se baseiam em teorias pedagógicas.

O objetivo desse tópico do trabalho é apresentar os principais pontos que compõem o conceito de Planejamento Estratégico, a fim de caracterizá-lo como uma "décima competência" para o ofício docente, por se considerar que sua compreensão e sua prática podem até mesmo contribuir para a implantação das demais competências propostas por Perrenoud. A idéia de relacionar os dois conceitos provem de dois aspectos principais:

- Do suporte que o Planejamento Estratégico pode proporcionar ao processo de redefinição dos rumos de uma atividade ou de uma organização.
- Pelo fato de serem propostas orientadas para mudança de valores e atitudes.

A partir da conceituação e da exposição de seus elementos, essas proposições ficarão mais claras.

Origens e conceito

A prática do Planejamento Estratégico foi primeiramente desenvolvida no setor empresarial, com o objetivo de tornar mais eficiente a utilização de recursos financeiros e materiais, bem como aprimorar as funções dos recursos humanos envolvidos nas atividades de produção. Com isso, a classe dos empresários buscava melhorar sua produtividade e, conseqüentemente, sua posição no mercado (Hudson, 1999). Mas não somente as empresas com fins lucrativos passaram a buscar maior

eficiência e eficácia em suas ações. Durante a última década, diversas instituições da sociedade (não-governamentais, políticas, educacionais etc), também preocupadas em elevar os impactos de suas ações, adaptaram a idéia às suas necessidades. Nesses casos, o objetivo principal não estava ligado ao lucro, como no setor privado, mas pretendia-se criar maior coerência na condução de ações. A partir dessa breve exposição, pode-se conceituar Planejamento Estratégico como sendo: "o processo através do qual uma organização se mobiliza para construir o seu futuro" (Merege, 2000).

Conteúdos de um Planejamento Estratégico

Para estabelecer diretrizes que projetem o futuro de organizações, o conceito de Planejamento Estratégico engloba elementos que permitem, a qualquer grupo organizado ou em fase de (re)organização, refletir e estabelecer os pontos que determinarão a trajetória que pretendem seguir⁴. Para que o planejamento produza os efeitos esperados, ele deve ser conduzido, necessariamente, de forma participativa, sendo esta a primeira condição que passa a contribuir para a construção de diretrizes mais coerentes, pois as idéias passam a ser compartilhadas por várias pessoas. Há vários métodos utilizados para conduzir o processo participativo, como o Marco Lógico, o Zopp, o Metaplan, o Planejamento Estratégico Situacional e o Diagnóstico Rápido Participativo⁵. Como não vem ao caso apresentar os conteúdos desses métodos, o trabalho prossegue com a sua função de descrever os principais conceitos que compõem o Planejamento Estratégico, os quais foram adaptados de Ehlers e Calil (2000) e Merege (2000):

Missão: esse conceito refere-se aos propósitos da organização e sua filosofia. A missão deve ser transportada para uma frase que, embora breve, especifique as razões fundamentais para a existência da organização, identificando suas características únicas. A missão possui papel extremamente importante no processo de comunicação. Ela expressa, para o próprio grupo e para outros, quem é a organização (identidade), o que ela faz (propósito) e por que ela está atuando (valores). Além disso, uma missão clara demonstra o nível de consolidação de uma organização.

4. O texto refere-se muito ao planejamento de organizações. No entanto, é possível considerar o planejamento estratégico aplicado em um nível individual e relacionado a uma atividade específica, como o caso do ofício docente.

5. Informações sobre esses e outros métodos podem ser encontradas em: A. Klausmeyer; L. Ramalho (Orgs.), *Introdução à metodologias participativas: um guia prático*, Recife, SACTES/Abong, 1995.

Valores e princípios: são os conceitos que identificam a linha filosófica para todas as atividades da organização. São valores adotados por seus membros para mantê-la unida na trajetória que a levará a atingir seus objetivos. Exemplos de valores e princípios são: promover a ética profissional, estimular a cooperação social, estimular o exercício da cidadania etc.

Visão: refere-se à expressão clara e explícita da situação futura desejada, baseada em valores que a organização busca criar em conjunto com os componentes que a integram. Deve refletir os propósitos compartilhados por toda a equipe, para que possa inspirar os membros da comunidade em relação ao compromisso pelo qual devem trabalhar.

Pode-se dizer que os três primeiros conceitos apresentados compõem a parte nobre do Planejamento Estratégico. À primeira vista, podem parecer óbvios, pois a lógica pressupõe que grupos e organizações possuam visões de futuro e que atuem baseados em valores e princípios. Todavia, Hudson (1999) afirma que não é tarefa simples construir tais elementos de forma participativa e, muito menos, orientar uma atividade, um grupo ou uma organização continuamente por esses referenciais.

Para chegar à composição coerente dos primeiros conceitos do Planejamento Estratégico, são necessários outros elementos. Os demais conceitos que proporcionam as condições necessárias para a construção lógica do processo são:

Avaliação do macroambiente: para que a missão seja traçada de forma coerente, é necessária uma análise crítica da situação externa que interfere na atividade desempenhada ou na organização. Deve-se discutir a realidade local, nacional e mundial: principais tendências políticas, econômicas, sociais e culturais, procurando expor o maior número de *oportunidades* e *ameaças* que podem interferir na organização, com o intuito de otimizar tais oportunidades e amenizar possíveis conflitos.

Avaliação do microambiente: da mesma maneira que na análise do macroambiente, devem-se avaliar os mecanismos internos que interferem, positiva ou negativamente, no trabalho do grupo ou da organização. Podem-se considerar a forma de gestão, o nível de profissionalismo dos recursos humanos, a infra-estrutura, o cumprimento dos objetivos, as relações interpessoais, entre outros. Isso permite que se exponham os *pontos fortes* e os *pontos fracos* da organização, auxiliando no processo de maximização e minimização de cada um.

Diagnóstico situacional: antes de iniciar qualquer tipo de atuação, é necessário conhecer o ambiente em que as novas ações serão desenvolvidas. Para isso, é necessário realizar um diagnóstico da situação atual da organização e seu entorno. Utilizando instrumentos de pesquisa, como questionários e entrevistas, devem-se evidenciar os principais desafios que a organização enfrenta e enfrentará, pensando na adequação das atividades desenvolvidas, assim como em novas possibilidades de atuação.

Metas: possuindo um diagnóstico situacional, deverão ser estabelecidas metas específicas para iniciar o processo de transformação da organização. As metas deverão ser objetivas e serão fundamentais para o sucesso do empreendimento. As metas deverão ainda: reforçar a missão e os objetivos da organização, fundamentar as estratégias que serão adotadas, transformar assuntos críticos e estratégicos em políticas a serem implementadas, oferecer subsídios para o desenvolvimento detalhado de um plano operacional (ou plano administrativo) para a organização, oferecer as bases para avaliar os resultados e, acima de tudo, ser realista, levando em conta os recursos humanos e financeiros.

Análise de viabilidade: análise que procura responder quais os aspectos favoráveis e desfavoráveis quanto ao planejamento elaborado, à relação custo benefício das ações, sua viabilidade legal e outros possíveis pontos que possam contribuir ou limitar o andamento das ações.

Plano operacional: também chamado de plano administrativo, é a fase do planejamento na qual a preocupação está voltada para o “como fazer”, ou seja, a metodologia das ações. Após as mudanças serem aprovadas pelos grupos, as tarefas devem ser estabelecidas e distribuídas para os membros da organização para atingir as metas específicas.

Monitoramento e avaliação: um dos itens mais importantes de um planejamento estratégico, pois será através do monitoramento (acompanhamento sistemático de ações) e da avaliação (análises sistemáticas do monitoramento) que a organização continuará conduzindo as diretrizes estabelecidas ou redirecionará suas ações. Também devem ser construídos através de planilhas, questionários e entrevistas que envolvam todos os interessados do grupo ou organização.

Por fim, é necessário que o Planejamento Estratégico possua fundamentação entre os diversos níveis que irão compor sua fase operacional. Nesse sentido, há uma lógica a ser seguida para que a seqüência de sua elaboração possa garantir que

os objetivos traçados sejam atingidos. O diagrama a seguir representa a *Lógica Vertical* que pode ser utilizada para chegar a essa coerência.

Diagrama 1: A lógica vertical no Planejamento Estratégico⁶



No momento de operacionalizar a nova atividade ou reformular a estrutura de uma organização, a lógica vertical deve ser analisada “de baixo para cima”, acompanhando uma seqüência de premissas orientadas pelas palavras “Se” e “Então”. Existe uma hierarquia que organiza estes níveis: o conteúdo do nível inferior deve ser necessário e suficiente para que o próximo nível seja realizado, até que seja possível atingir o nível mais alto, no caso, a *Missão*. Por exemplo, se os *Recursos* necessários para o desenvolvimento de uma ação estiverem disponíveis, *então* os *Resultados* esperados para o nível atividades serão alcançados. Se as *Atividades* formarem um conjunto consistente de ações, então elas poderão ser agrupadas em *Programas* voltados para o cumprimento dos resultados. Assim, atingindo os *Resultados*, a *Missão* estará sendo cumprida. Uma falha na seqüência pode significar o comprometimento de qualquer processo de Planejamento Estratégico.

É importante considerar que existem diferentes formas de compor os elementos de um Planejamento Estratégico, não havendo uma que seja superiora à

6. Diagrama retirado de: Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social – IDIS, *Manual de Planejamento Estratégico*, São Paulo, s.ed., 2001.

outra. Independente do modelo adotado, o exercício necessário para atingir as respostas para esse tipo de planejamento proporciona uma lógica interna para grupos ou organizações conduzirem processos modificadores de gestão.

Implicações para a Educação Física e Considerações Finais

A reflexão sobre as metodologias apresentadas pode proporcionar novas perspectivas para a resolução de alguns impasses da educação física brasileira. Para isso, é preciso identificar alguns dilemas que, marcadamente, têm interferido no desenvolvimento acadêmico da área em nosso país.

Através de um breve retrospecto, identifica-se que o ingresso e a permanência da educação física na universidade foram possíveis devido ao apoio que a área buscou nas metodologias consagradas das chamadas “disciplinas-mães”, predominantemente aquelas ligadas às ciências biológicas (fisiologia, bioquímica etc). O excessivo apoio sobre esse sistema passou a ser criticado em diversos países a partir da década de 1960, atingindo o Brasil nos últimos 20 anos, período em que se acentuou a chamada “crise da educação física”. Esse movimento ainda procura demonstrar que a área está estruturada sobre pressupostos teóricos e práticos que não sustentam plenamente suas funções. Isso estaria evidente no próprio termo utilizado para designá-la, cuja conceituação tornou-se ambígua e indiferenciada, englobando atividades que vão além do âmbito educacional (Tani, 1989; 1996). Também é questionado o modelo de pesquisas fundamentado em áreas de conhecimentos conexas à educação física (fisiologia, psicologia, biomecânica, nutrição etc.), as quais pertenceriam a campos de estudos mais abrangentes, não sendo exclusivas a ponto de caracterizar os domínios de apenas uma disciplina acadêmica (Bressan, 1982).

A instabilidade gerada por essa “crise” possui aspectos positivos e negativos. Se, por um lado, a aproximação de disciplinas afins trouxe aprimoramento na qualidade das pesquisas, dos periódicos e eventos científicos realizados, por outro, acentuaram-se dois sérios problemas: a fragmentação do conhecimento, reforçada pelo modelo de especialização da ciência moderna, e o abandono do estudo de temas profissionalizantes (Tani, 1999). De forma geral, estabeleceu-se uma incompatibilidade entre teoria e prática, a qual passou a ser transmitida e reforçada durante os cursos de graduação, contribuindo para a formação de profissionais que atuam sem condutas e posicionamentos claros.

Percebe-se que a prática docente desenvolvida nesse contexto baseou-se muito mais em valores externos, formando condutas que foram apropriadas a um determinado momento, mas que têm apresentado limitações. A dificuldade de relacionar teoria e prática talvez seja apenas a mais evidente delas. Continuar optando

pelo molde tradicional de conduzir ações pode significar um equacionamento mais vagaroso de algumas situações apresentadas. Esse fato pode ser melhor visualizado quando se comparam as principais características do modelo tradicional de planejar ações e conduzir a docência com aquelas que envolvem os processos de Planejamento Estratégico e Competências. O quadro a seguir demonstra as diferenças mais significantes dos dois processos, em termos de potenciais contribuições e limitações:

Quadro I: Comparação entre processos tradicionais de planejamento e ofício docente com os processos estratégicos e o ofício docente baseado em competências (adaptado de Merege, 2000)

Planejamento e ofício de docência tradicionais	Planejamento Estratégico e ofício docente por competências
1. Ênfase na estabilidade	1. Dinâmico e preocupado com mudanças
2. Orientados pela tradição	2. Orientado por missão e valores
3. Regras para decisões futuras	3. Visão do futuro guia as decisões atuais
4. Reativos	4. Pró-ativos
5. Paralisação ante o imprevisto	5. Orientado para a ação, mesmo diante do imprevisto
6. Foco no microambiente	6. Foco no macroambiente
7. Ênfase em métodos consagrados	7. Ênfase na inovação e na criatividade
8. Avançam e param	8. Processos contínuos
9. Ênfase em fatos e valores quantitativos	9. Ênfase em fatos e em valores qualitativos

A passagem de um lado ao outro do quadro exige uma ruptura com valores e atitudes convencionais, num esforço que envolve não só uma disposição individual, mas que também deve mobilizar o consenso coletivo para a superação de alguns impasses históricos da área.

Considerando-se as três funções desempenhadas pelas universidades – o ensino, a pesquisa e a extensão –, é possível afirmar que aquela que permite maior flexibilidade quanto a ensaios de novas metodologias é a função de ensino. É evidente, portanto, a importância estratégica do papel desempenhado pelo docente, pois é seu o espaço no qual são disseminados e consolidados os saberes e os valores ligados à formação profissional. Qualquer iniciativa no sentido de transformar as atividades pertinentes a essa função pode levar em conta, parcial ou totalmente, os métodos propostos por Perrenoud e pelo conceito de Planejamento Estratégico. Como visto durante o trabalho, ambos propõem ações que envolvem novas for-

mas de avaliação, de relacionamentos interpessoais, além de uma nova forma de interação com as diferentes dimensões de realidade envolvidas em uma tarefa.

Os conteúdos de um Planejamento Estratégico podem ser utilizados para dar início a um processo com essas dimensões de transformação de atitudes, pois definem trajetórias específicas para a conquista de novos valores, através do estabelecimento de metas e mecanismos de avaliação que englobam cenários que vão além daquele no qual se desenvolve a atividade docente. É nesse sentido que o conceito é apresentado como uma “décima competência”, a qual pode ser até mesmo utilizada como suporte para a concretização das demais.

É importante ressaltar que os conceitos e métodos apresentados nesse trabalho não foram expostos como fórmulas acabadas que possibilitam mudanças mágicas quando aplicadas. Não se trata de nenhuma espécie de auto-ajuda pedagógica. Mesmo porque o surgimento de metodologias inovadoras para a área educacional expõe possibilidades que ainda deverão ser adaptadas a diferentes situações e culturas, fato que restringe a aplicação ampla e irrestrita de novos conceitos. Enfatiza-se, também, que o ofício de docente é aqui entendido numa dimensão coletiva, ou seja, não se espera que novas habilidades sejam incorporadas e desenvolvidas individualmente. A intenção, ao se descrever nove competências, – e ainda somar mais um conceito a esse rol de habilidades – é demonstrar que esse processo somente é viável a partir de uma divisão de tarefas pelo coletivo. Dessa forma, passaria a ser real a possibilidade de desenvolver práticas que pudessem contribuir para acelerar o processo de superação de algumas limitações da educação física contemporânea.

STRATEGIC PLANNING AND THE PERRENOUD APPROACH FOR THE TEACHING: CONSIDERATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: An university diploma does not always signify aptitude to exercise a profession. The gap between academic formation and professional activities is still a challenge to be surpassed in many areas. The responsibilities for overcoming these obstacles are divided among various actors, among which are the university professors. The present work discusses methodologies that can be applied on teaching, in order to contribute to reduce the gap. For this, it describes the Perrenoud approach about competences and the concept of Strategic Planning, to promote reflections about the subject.

KEYWORDS: Strategic planning; teaching; competences; physical education.

(continua)

(continuação)

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y LAS COMPETENCIAS DE PERRENOUD PARA LA ACCIÓN DOCENTE: CONSIDERACIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Terminar un curso superior no siempre significa estar apto para ejercer una profesión. La distancia entre la formación académica y la actuación profesional aún es un desafío para muchas áreas del conocimiento. La responsabilidad para superar esos obstáculos se divide entre diversos actores, entre ellos los docentes institucionales de enseñanza superior. Este trabajo aborda metodologías que pueden ser utilizadas en el oficio de la docencia con la finalidad de disminuir los efectos de esta travesía. Para eso, describe el abordaje por competencias de Perrenoud y el concepto de Planificación Estratégica, con el propósito de promover reflexiones sobre el tema.

PALABRAS CLAVES: Planificación estratégica; docencia; competencias; educación física.

REFERÊNCIAS

BRESSAN, E. S. An academic discipline for physical education: what a fine mess! *Proceedings National Association for Physical Education in Higher Education*, v. 3, p. 22-27, 1982.

EHLERS, E.; CALIL, L. Elaboração e avaliação de projetos sociais. *Manual de Administração para Organizações do Terceiro Setor*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

HUDSON, M. *Administrando organizações do terceiro setor: o desafio de administrar sem receita*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MEREGE, L. C. Planejamento estratégico. *Manual de administração para organizações do terceiro setor*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PERRENOUD, P. Implicações do ofício de docente. In: PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTIC, M. Como preparar o jovem para se inserir na vida profissional e profissional? In: POSTIC, M. *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

TANI, G. Perspectivas da educação física disciplina acadêmica. *Anais do II Simpósio Paulista de Educação Física*. Rio Claro: Unesp, 1989.

_____. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 3, p. 9-50, 1996.

_____. Atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 13, p. 20-35, 1999.

Recebido: nov. 2001
Aprovado: dez. 2001

Endereço para correspondência
Adriano Pires de Campos
Rua General Telles, 504
Botucatu – São Paulo
CEP 18600-030