

O PLANEJAMENTO ESCOLAR: REFLEXÕES PAUTADAS NA PERSPECTIVA DOCENTE

Janniny Schneider Kruger Booni¹
Veruska Pires²

Resumo: Essa pesquisa investiga, a partir da autobiografia, as reflexões que emergem no processo de elaboração do plano de ensino. A pesquisa dispõe de um enfoque qualitativo descritivo. Os dados foram obtidos através de escritos, documentos e atas, os quais foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, sendo identificadas as categorias: Conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem e processo de avaliação. Os referenciais curriculares oferecem um norte para o professor. A maior dificuldade é escolher um conteúdo que realmente faça sentido para a realidade da turma. Verifica-se a importância de conhecer os alunos e suas características para que a escolha dos conteúdos tenha significado facilitando o processo de ensino aprendizagem. A elaboração dos objetivos de aprendizagem após a seleção dos conteúdos, neste caso, não alterou o resultado. As dúvidas que surgiram baseavam-se na formulação destes e, assim que resolvidas, foram aplicadas ao planejamento. No processo de avaliação houve questões quanto à definição de instrumentos e critérios, sendo necessário pesquisa elucidativa. Ao final do processo, constata-se ainda que há necessidade de buscar tais definições para a elaboração de futuros planejamentos.

Palavras chave: Planejamento de ensino. Conteúdos. Objetivos de aprendizagem. Avaliação.

Abstract: This research investigates, from the autobiography, the reflections that emerge in the process of elaboration of the teaching plan. The research has a descriptive qualitative approach. Data were obtained through writings, documents and minutes, which were analyzed using Content Analysis, identifying the following categories: Teaching content, learning objectives and evaluation process. Curricular references provide a guide for the teacher. The biggest difficulty is choosing content that really makes sense for the reality of the class. The importance of knowing the students and their characteristics is verified so that the choice of contents has meaning, facilitating the teaching-learning process. The elaboration of the learning objectives after the selection of the contents, in this case, did not change the result. The doubts that arose were based on their formulation and, once resolved, were applied to planning. In the evaluation process, there were questions regarding the definition of instruments and criteria, requiring elucidative research. At the end of the process, it is also verified that there is a need to seek such definitions for the elaboration of future plans.

Keywords: Teaching planning. Contents. Learning Objectives. Evaluation.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta uma reflexão sobre atividades docentes, no que diz respeito ao ato de planejar. O planejamento é uma atividade processual que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos fazendo com que a ação docente seja eficaz, elaborado de forma a contribuir para os processos de ensino aprendizagem (BARROS, 2005).

O ato de planejar, dentro do cotidiano escolar, ocorre em vários momentos, seja em larga escala mobilizando o corpo docente e direção, planejamento escolar, até o plano de aula

¹ Acadêmica do 8ª semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Profª. Drª do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

elaborado pelo professor. Nesta pesquisa, destacou-se o Plano de Ensino desenvolvido para o contexto da etapa do ensino fundamental anos iniciais, especificamente no 2º ano escolar.

O plano de ensino aqui discutido foi elaborado para o direcionamento das ações pedagógicas, tendo como referência as disciplinas com enfoque didático realizadas durante a graduação e na experiência de campo adquirida durante estágios obrigatórios em diferentes etapas da educação básica. Nessa compreensão, a temática torna-se imprescindível na formação inicial docente e, com isso, algumas considerações tiveram que ser evidenciadas na elaboração do planejamento: planejamento anual como primeira experiência, planejamento para um momento do covid-19³ com aulas remotas, as estratégias pedagógicas utilizadas deveriam ser pensadas para o uso das mídias sociais e a falta de contato físico dificultando o vínculo entre professor e aluno.

As inquietações a respeito dessa temática decorrem de vivências realizadas na condição de docente durante a participação do Programa de Residência Pedagógica que enfatiza a interação, mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem. Esta participação se deu durante a última etapa de graduação em Educação Física da residente, cursando o sétimo e oitavo semestre no período letivo de 2020/2 e 2021/1. A mesma foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre – RS, contendo a duração de 1 ano. O programa Residência Pedagógica reúne a formação com a atuação de docentes, baseado no modelo da residência médica (NÓVOA, 2009 apud SIMS, 2019). O programa foi lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a proposta de aprimorar as vivências e os conhecimentos dos estágios curriculares de graduandos de licenciatura (BRASIL, 2018). A motivação para participação no programa se dá com o propósito de aperfeiçoamento da prática docente, no que diz respeito ao ato de planejar, experiência de campo e interação professor-aluno. Sendo assim, o recorte desta investigação está diretamente ligado aos meus questionamentos e anseios sobre o ato de planejar vivenciado.

Esta pesquisa tem como principal preocupação analisar quais os questionamentos, ações e reflexões docentes emergem, subsidiam a elaboração do planejamento de ensino. Nessa perspectiva, o estudo apresenta como objetivo geral: Evidenciar as reflexões que emergem da autobiografia da experiência do planejamento escolar.

Nesse cenário, identificou-se a importância deste estudo por trazer contribuições sociais no sentido de incentivar a reflexão sobre a ação pedagógica do professor, promovendo maior qualidade de ensino e desenvolvimento de suas potencialidades. O número significativo de questões advindas do ato de planejar, motivou a identificação de quais áreas deste planejamento obtinha-se maior dificuldade de elaboração. Sob a ótica acadêmica de relevância, a discussão do tema se mostra importante para a melhoria da prática de planejamento por parte dos professores do campo pedagógico e escola.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida para a realização deste trabalho foi a qualitativa-descritiva pois, segundo Gaya (2016), a finalidade deste tipo de estudo é além de identificar, descrever e associar variáveis, interpretar os significados. Já os estudos descritivos organizam as análises descritas de forma detalhada a partir dos documentos e registros realizados durante o processo de planejamento. Segundo Gaya (2016, p. 140): “As pesquisas descritivas, como refere seu próprio nome, descrevem um fenômeno. Explicitam o comportamento de uma variável”.

³Crise sanitária que se instalou no país; aulas foram suspensas e retornaram depois de 6 a 7 meses; este trabalho foi realizado em sua totalidade de forma remota.

Assim, também está pautada na ideia de uma autobiografia em relação ao processo de elaboração do planejamento de ensino, pois de acordo com Josso (2007, p. 433):

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente.

Como uma exigência inicial, para inserção da prática pedagógica concreta das aulas de Educação Física no programa da residência pedagógica, se fez necessária a elaboração de um plano de ensino. Esse plano foi construído a partir de algumas etapas distintas, sendo elas: escolha das temáticas, sendo embasada nas necessidades da turma encontradas a partir do diagnóstico de realidade como também na preferência das residentes; distribuição e organização dos conteúdos nas unidades didáticas; definição dos objetivos de aprendizagem em conformidade aos conteúdos selecionados; elaboração da avaliação utilizando instrumentos e critérios; finalização e organização de todo documento do plano de ensino.

Os instrumentos utilizados para identificar os dados que foram analisados se revelaram por meio do plano de ensino, planos de aula, diário de campo, ata das reuniões com os colegas residentes⁴, ata das reuniões com preceptor⁵, ata das reuniões com orientador⁶.

Para além disso, se utilizou de todas as impressões e autoanálises que foram realizadas durante a elaboração do plano de ensino. Nesse sentido, considerando esses documentos como sendo narrativas de experiências vividas, Molina (2005, p. 35-36) os caracteriza como instrumentos para coleta de dados, pois desse modo pode-se “identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos”. Sendo assim, este instrumento qualifica as reflexões contextualizando e possibilitando ressignificar a experiência vivenciada.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada para evidenciar as categorias analisadas que se configuram na organização das informações em categorias por suas semelhanças ou por grandes diferenças. Para ele, essa análise é caracterizada por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A partir de então, foi feita a releitura de todos os documentos resgatando as memórias e as impressões vividas durante a elaboração do plano de ensino e, a partir desse conjunto de informações, foram identificadas três categorias de análise, sendo elas: conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem e processo de avaliação.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados analisados foram construídos através do olhar próprio da residente, de forma autobiográfica, mediante a experiência adquirida na residência pedagógica. As informações foram organizadas a partir dos documentos utilizados no concreto da prática pedagógica, na

⁴ Demais bolsistas da residência pedagógica. Reuniões semanais.

⁵ Professor de Educação Física da turma da escola em questão. Reuniões semanais ou quinzenais.

⁶ Professora da Instituição de Ensino Superior (UFRGS) responsável pelos bolsistas. Reuniões semanais.

fundamentação de autores e em análises das reflexões realizadas. As categorias que passamos a discutir, como já mencionado, são: conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem e processo de avaliação.

CONTEÚDOS DE ENSINO

A primeira categoria apresentada discute a temática contextualizando os conteúdos de ensino, como foram escolhidos, porque foram definidos, qual a importância destes para a turma, entre outros. Nesta lógica, os questionamentos que emergiram neste processo fundamentaram a busca por respostas que fossem coerentes com os subsídios aprendidos nos conceitos e concepções de diferentes disciplinas estudadas ao longo do Curso de Licenciatura em Educação Física, e com a realidade posta no contexto educativo da escola e da turma.

Ao iniciar o planejamento, foi pensado sobre os conteúdos de ensino que são os objetos de aprendizagem a serem desenvolvidos com os alunos, como as habilidades, os conceitos e as atitudes relacionadas a área. Cientes da variedade de conteúdos que são identificados como objetivo de estudo da área da Educação Física escolar, surge a dúvida: Onde encontrar os conteúdos condizentes com a faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como fazer esta seleção de conteúdos para serem construídos com determinado ano escolar?

De acordo com Zabala (1998, p. 167):

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. Assim, pois, consideramos materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

Desse modo, recorreu-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante as etapas e modalidades da educação básica. Analisou-se o documento e identificou-se os conteúdos programados para a etapa do ensino fundamental, anos iniciais (BRASIL, 2018, p. 7).

EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º E 2º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS – Brincadeiras e jogos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO – Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

HABILIDADES – **(EF12EF01)** Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

UNIDADES TEMÁTICAS – Esportes.

OBJETOS DE CONHECIMENTO – Esportes de marca; Esportes de precisão.

HABILIDADES - **(EF12EF05)** Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.

(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

UNIDADES TEMÁTICAS – Ginástica.

OBJETOS DE CONHECIMENTO – Ginástica Geral.

HABILIDADES - **(EF12EF07)** Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

UNIDADES TEMÁTICAS – Danças.

OBJETOS DE CONHECIMENTO – Danças no contexto comunitário e regional.

HABILIDADES - **(EF12EF11)** Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

FONTE: BRASIL (2018, p. 228 e 229)

O documento descreve as unidades temáticas, com seus objetos de conhecimentos e habilidades. Entre as unidades temáticas apresentadas pela BNCC estão Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas e Danças. Nesse caso, refletiu-se sobre quais unidades teriam mais facilidade em desenvolver baseadas nas vivências pessoais como professoras e como alunas. Além disso, levou-se em consideração o grau de interesse das residentes em desenvolver determinada unidade temática, mesmo não tendo conhecimento muito aprofundado acerca do conteúdo.

Dessa forma, ficou evidente a necessidade de conhecer quais conteúdos a turma já havia trabalhado. Para essa finalidade, utilizou-se o instrumento de avaliação diagnóstica da realidade, que deu direcionamento das necessidades dos alunos, considerando o meio em que vivem, para seleção de conteúdos mais significativos para suas aprendizagens. Nesse sentido, Silva (2016, p.110) reafirma a importância do diagnóstico da realidade quando fala que a aprendizagem dentro da Educação Física é prioritariamente constituída de ação prática, fazendo-se imprescindível dar significado à ela considerando a realidade social em que o aluno está inserido. Sob o mesmo ponto de vista, Libâneo (2013, p. 143) descreve que além da herança cultural, deve se levar em consideração a experiência da prática social, problemas e desafios no contexto em que vivem para realizar a escolha dos conteúdos a serem trabalhados.

A partir dessas reflexões iniciais, entrou-se em contato com o professor de Educação Física da turma, preceptor responsável que auxiliou trazendo informações pertinentes sobre os

alunos, escola e conteúdos já desenvolvidos. De acordo com o preceptor, a turma era muito participativa e animada, cujos estudantes sempre entregavam as tarefas e realizavam as atividades propostas. Como estava-se em período de pandemia da covid-19 as devolutivas estavam sendo realizadas por vídeos ou fotos enviadas via *classroom* ou então pelo *whatsapp* diretamente ao professor. Ainda, de acordo com o preceptor, os conteúdos que estavam sendo trabalhados eram equilíbrio, coordenação motora, entre outros, e eram realizadas algumas adaptações por conta de um aluno com dificuldades em atividades que envolviam rebater e lançamento.

A partir disso, percebeu-se que os alunos não tinham o costume de praticar jogos e brincadeiras com lógica de jogo e regras específicas, realizavam apenas as atividades que eram solicitadas. Também percebeu-se que alguns movimentos da ginástica básica, por exemplo, correr, saltar e rolar, não eram muito trabalhados e visto que todos estavam isolados em casa, pensou-se que ginástica seria uma boa opção para ser desenvolvida com a ajuda dos pais, irmãos e parentes, proporcionando inclusive, que todos se movimentassem.

Na reunião das orientações das normativas com as informações do contexto relatadas pelo professor preceptor e familiaridade da estagiária com determinados conteúdos, chegou-se a definição de quais conceitos seriam desenvolvidos a fim de dar significado à prática, tanto para o professor como para o aluno. Assim sendo, definiu-se os dois principais conteúdos a serem trabalhados no ano vigente, que foram os Jogos e Brincadeiras e Ginástica, contidos também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os seus objetos de conhecimento sendo brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional e ginástica geral.

Os conteúdos de ensino Jogos e Brincadeiras e Ginástica se revelam de forma não estática, sendo necessária uma organização mais detalhada dentro da própria unidade temática, enaltecendo assim a flexibilidade do currículo para que se adequem às realidades locais. A seleção desse conjunto de saberes, que correspondem a uma área de conhecimento específica, facilita a compreensão e aprofundamento daquilo que se pretende ensinar.

De acordo com Libâneo (2013, p. 259) os conteúdos, normalmente agrupados em unidade temática, revelam a proposta geral do componente curricular. Cada unidade é formada em torno de uma ideia central e é subdividida em tópicos com uma relação significativa entre si, para facilitar o estudo dos alunos. Os conteúdos expressos em cada unidade devem ser organizados em função dos objetivos e do desenvolvimento metodológico. Assim, pode-se dizer que uma unidade didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido, tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Neste processo, emerge o questionamento: como elaborar uma unidade temática organizada, evolutiva e coerente? Seguindo ainda os ensinamentos de Zabala (1998, p. 18), utilizou-se como elementos identificadores as atividades que compõem as aulas para a realização de uma organização lógica e sequencial dos conteúdos que sejam coerentes com a estrutura e objetivos da disciplina. Ainda nesse sentido, observou-se a experiência anterior do aluno, para que houvesse uma gradualidade adequada na distribuição dos conteúdos, proporcionando continuidade e articulação entre as pequenas etapas que constituem a unidade temática.

Para que fosse possível realizar a elaboração da unidade temática de forma organizada, coerente e evolutiva, além do exposto acima, buscou-se também materiais didáticos (livro do professor) que continham os conteúdos selecionados (jogos e brincadeiras e ginástica) para serem utilizados como base, fonte de referência e exemplos de atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de um olhar crítico sobre esses materiais de apoio, pois refletiam a realidade de uma pequena parcela da sociedade, não contemplando a pluralidade encontrada no diagnóstico de realidade. Da mesma forma, na

elaboração do plano de ensino, é imprescindível ao professor buscar obter um domínio seguro da matéria, estudando e buscando novas fontes de pesquisa para que, com isso, possa utilizar de senso crítico ao selecionar as atividades que mais se adequem às necessidades reais de seus alunos.

Após definir os principais temas que seriam abordados nas unidades temáticas, selecionou-se e listou-se os principais conteúdos que seriam trabalhados nas aulas. No caso, da unidade didática de jogos e brincadeiras, a organização se deu a partir da listagem dos jogos e brincadeiras que seriam desenvolvidos, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, coelho sai da toca, batata quente, morto-vivo, cabra-cega, amarelinha, cantigas de roda e 5 marias. Tendo em vista que vivia-se o período de pandemia, isolados em casa, tendo limitações de espaço, material e até de pessoas, percebeu-se a importância dos jogos e brincadeiras pelo fato deste conteúdo ser de fácil adaptação, como cita Silva (2016, p. 114) quando escreve que “A flexibilidade na organização das regras atribui aos jogos condições de adaptabilidade, seja pelo público, seja pelo local, seja pelos materiais utilizados”. Assim, os conteúdos que estão interligados com a prática dos mesmos também foram citados, como regras, papéis dentro dos jogos e brincadeiras, cantigas de roda, diferentes lógicas (individuais, coletivos, com ou sem materiais).

Para a unidade temática de ginástica, ainda pensando na adaptabilidade do conteúdo a ser trabalhado, Silva (2016, p. 122) reitera que as atividades ginásticas se caracterizam pelo fato de poderem ser praticadas de forma individual, em duplas ou em grupo. Sendo assim, as atividades poderiam ser desenvolvidas com o auxílio dos pais ou parentes dos alunos. Consequentemente, a organização dos conteúdos da unidade temática de ginástica se deu a partir da ginástica geral, como recomendado na BNCC (2018), utilizando ou não materiais, listando os movimentos característicos, aparelhos utilizados e nomenclaturas utilizadas. Assim sendo, utilizou-se os conteúdos: Ginástica geral; movimentos da ginástica geral com materiais: bola, fita, corda e arco; movimentos da ginástica geral sem materiais: equilíbrio, vela, espacate, saltos, alongamentos, deslocamentos, piroeta, estrelinha, parada de mão e ponte; formas de andar, correr, saltar, saltitar, girar e rolar; aparelhos da ginástica geral: trapézio, argolas, trampolim, cavalo, trave e solo; nomenclatura e posições dos movimentos; desafios corporais de movimentos específicos da ginástica geral.

Dessa maneira, utilizou-se uma das principais características das atividades ginásticas que é, segundo Silva (2016, p. 122) “permitir ao aluno explorar movimentos de cambalhotas, giros, rodantes e outros com caráter acrobático, levando-o a explorar movimentos corporais de forma atípica”.

Ao escolher e agrupar os conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa, o professor organizará os conhecimentos que os alunos deverão aprender, tendo em vista os objetivos a serem atingidos. Diante disso, percebeu-se uma ligação entre conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, questionou-se se os objetivos são formulados a partir dos conteúdos selecionados ou se os objetivos formulados direcionam a seleção dos conteúdos. Gil (2018, p. 109) defende que:

Os objetivos, numa perspectiva moderna, constituem o ponto de partida para a determinação das ações de ensino. Por isso, os conteúdos devem derivar dos objetivos e não o contrário. Nem sempre este critério fica claro para os professores identificados com o ensino tradicional, em que o conteúdo é tido como o ponto de partida.

Corroborando, Santos (2016, p.15) descreve as etapas do planejamento de ensino colocando o estabelecimento dos objetivos antes do mapeamento dos conteúdos e ressalta que “os objetivos devem servir de base para a definição dos conteúdos, e não o contrário. Ou seja, primeiro devem ser definidos os objetivos, e a partir deles devem ser escolhidos os conteúdos”.

Sendo assim, percebeu-se uma divergência entre os autores, que se dedicaram a escrever sobre o assunto, e a atitude com relação à seleção e organização dos conteúdos de ensino, pois o fez-se primeiramente.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A segunda categoria que passa a ser discutida está pautada na reflexão sobre a escolha e definição dos objetivos de aprendizagem de forma posterior a seleção dos conteúdos de ensino como também os questionamentos que emergiram durante todo o processo de elaboração dos mesmos.

Ao passo em que percebeu-se esta correlação entre os conteúdos de ensino e os objetivos de aprendizagem, seguiu-se para a etapa de elaboração dos objetivos gerais e específicos, tendo em vista que os conteúdos já haviam sido selecionados. Os autores Gil (2018) e Santos (2016), recomendam que a definição de objetivos deve ser feita antes da seleção dos conteúdos de ensino. No caso, a seleção dos conteúdos realizada de forma anterior aos seus efetivos objetivos de aprendizagem se deu por questões de necessidade de seguimento das ações do programa de residência junto à escola em questão. A partir disso, quer-se discutir e analisar também sobre os impactos dessa decisão, se a escolha dos conteúdos de forma anterior facilitou ou dificultou a construção dos objetivos de aprendizagem.

No processo de elaboração dos objetivos o docente visa responder a pergunta: Para que estudar tal conteúdo? Diante disso, é importante que o professor tenha ciência de quais são os objetivos de aprendizagem na etapa da educação básica em que irá trabalhar. Pensando nisso, buscou-se novamente a Base Nacional Comum Curricular (2018) para que se pudesse utilizar como referência as habilidades dos temas selecionados que ali estavam descritas. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de uma organização da ação mediante as prioridades de cada ano, os saberes discentes e as expectativas relacionadas às aprendizagens dos alunos.

A organização da ação do professor também pode ser embasada na própria organização da escola, pois a relação dos objetivos no planejamento está diretamente ligada ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Sobre isso Fonseca (2015, p.70) escreve que:

[...] a decisão sobre os objetivos de um plano de ensino faz parte de um processo que se inicia no PPP. Nele são traçadas as finalidades do trabalho da escola, as quais devem ser compartilhadas pelas disciplinas, numa conjuração de intenções que contribuam com o seu alcance.

Visto que a elaboração e aplicação desse planejamento foi realizada dentro do programa de residência pedagógica e o tempo disponível para a sua construção era escasso, as estagiárias não obtiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola em questão. Com isso, não foi possível relacionar de forma íntegra todos os objetivos propostos no referido documento. Nesse sentido, contou-se prioritariamente com a colaboração do professor preceptor para que se pudesse desenvolver um planejamento o mais próximo possível do que já era praticado na escola.

No primeiro momento, refletiu-se sobre a formulação do objetivo geral que, segundo Fonseca (2015, p. 71), projeta a ação educativa como um todo e define o que se quer alcançar através da disciplina. Na elaboração do objetivo geral o professor relaciona a contribuição do componente curricular em modo amplo, ou seja, em relação às metas gerais da disciplina. Assim, os objetivos gerais devem demonstrar amplitude, abrangência e ideia do processo, ciente de que os mesmos “não são alcançáveis de imediato e nem de fácil constatação” (FARIAS et al. 2011, p. 120). Em vista disso, elaborou-se o seguinte objetivo geral para os temas escolhidos: Explorar os movimentos da ginástica geral reconhecendo os limites e possibilidades do corpo, bem como a estrutura dos jogos e brincadeiras no movimento humano.

Já os objetivos específicos são desdobramentos dos objetivos gerais, sendo guias das etapas do processo de ensino aprendizagem, demonstrando os resultados esperados de forma imediata nas práticas pedagógicas (COLL, 1997, p. 164). Eles são elaborados mediante os temas desenvolvidos no decorrer da unidade temática com formulação de hipóteses para as problematizações, colhimento de dados em busca de soluções de forma a, de acordo com Farias et al. (2011, p.121), “sistematizar, analisar e socializar os resultados do estudo”. Em conformidade, Libâneo (2013, p. 134) diz que os objetivos específicos de ensino determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos referente a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo.

Essas atribuições foram contempladas nos objetivos específicos e assim relacionou-se os conteúdos distribuídos nas unidades temáticas às dimensões do conhecimento descritas na BNCC (2018, p. 222-224), sendo elas: Experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Para dar conta dessas dimensões do conhecimento detalhadas nos objetivos de aprendizagem, algumas estratégias de ensino foram importantes. Aulas expositivas e dialogadas, por exemplo, foram desenvolvidas nas aulas online através da ferramenta *Google meet*, aulas práticas e lúdicas conforme a possibilidade de realização. Mesmo sendo de forma online o estímulo pela execução da prática dos movimentos, o uso de imagens e vídeos como referência para receber as informações eram muito utilizadas.

A professora orientadora responsável pela direção do programa de Residência pedagógica trazia semanalmente reflexões acerca do planejamento, docência e assuntos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, além das reuniões de alinhamento das atividades da residência e com preceptores. Reflexões como, por exemplo, a diferença entre os conceitos de vivência e experiência, discussão sobre a BNCC e elaboração de questões, pesquisa de textos sobre o que é ser professor, resumos de textos com temas pertinentes a prática docente, oficinas de planejamento escolar, entre outros, capacitava cada vez mais a realização das atividades propostas como o planejamento de ensino aqui analisado. Além disso, mais especificamente nas temáticas escolhidas e aqui discutidas, essas reflexões faziam olhar para as ginásticas, jogos e brincadeiras para além do realizar. Refletia-se sobre como se relacionar dentro do pensar o ato de planejar, se associa-se os objetivos com a fruição, como descreve-se as dimensões do conhecimento. Não era apenas pensar em como eles iriam realizar as atividades propostas, mas sim pensar em como iriam realizar de uma forma lúdica, fruída, prazerosa, transformando a experiência em diferentes vivências pessoais. Minayo (2012, p. 622) afirma que a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. A autora diz que:

Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (...), a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. (MINAYO, 2012, p.662)

Muito se foi discutido sobre o questionamento que se deveria ter em mente para facilitar o processo de construção dos objetivos: Que o aluno seja capaz de...? Corroborando, Coll (2003, p. 164) diz que os objetivos finais podem ser formulados mediante a redação: o aluno deverá ser capaz de... (descrição do resultado esperado) com relação a... (conteúdo específico). Ainda dentro das reflexões trazidas pela professora orientadora, pode-se citar que os objetivos sempre iniciam com um verbo no infinitivo voltado à aprendizagem do aluno e não ao que o professor pretende ensinar. Em virtude disso, no planejamento das práticas pedagógicas o professor poderá utilizar para os objetivos específicos, verbos que indicam ações mais imediatas, por exemplo, analisar, definir, demonstrar, descrever, resolver, identificar

(SANTOS, 2016. p. 17), por serem verbos que indicam o passo a passo da construção de um conhecimento.

Tendo em vista que os conteúdos já haviam sido selecionados e devidamente distribuídos nas unidades temáticas, realizou-se a formulação dos objetivos específicos de forma a relacionar os conteúdos descritos. Na unidade de Jogos e Brincadeiras, por exemplo, para o conteúdo “regras” elaborou-se o objetivo específico “brincar e jogar respeitando as regras de cada jogo”. Para o conteúdo “papéis dentro dos jogos e brincadeiras”, o objetivo “experimentar e identificar os diferentes papéis dentro dos jogos e brincadeiras”. Com isso, pode-se perceber que os objetivos determinam o que o discente, e não o docente, irão alcançar como consequência de seu aprendizado pleno. Trata-se de parâmetro importante, que norteia a avaliação.

A elaboração dos objetivos de aprendizagem oferece a oportunidade de o professor delinear os resultados esperados de todos os alunos. Dessa forma, na unidade temática de ginástica, por exemplo, descreveu-se as expectativas e o que esperava-se que os alunos fossem capazes de fazer ao final da unidade: Realizar movimentos da ginástica geral com e sem materiais; Experimentar diferentes formas de andar, correr, saltar, saltitar, girar e rolar; Identificar diferentes aparelhos da ginástica geral; Reconhecer os movimentos (nomenclatura dos movimentos); Entre outros.

A partir da formulação dos objetivos, o professor tem a oportunidade de avaliar o processo de aprendizagem do aluno, pois “é impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecermos o sentido último do que ali se faz” (ZABALA, 1998, p. 29). Com isso, a elaboração dos objetivos de aprendizagem dentro dos conteúdos programados da Educação Física se revela de maneira essencial ao planejamento das ações didáticas docentes como também para o processo de avaliação.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A reflexão da terceira categoria de análise, processo de avaliação, está pautada nos questionamentos realizados a partir do processo de elaboração da avaliação, itens essenciais e objetivos a serem atingidos.

Esta parte de elaboração da avaliação dentro do planejamento de ensino talvez tenha sido a mais desafiadora, e a que mais demorou-se a finalizar. Questionou-se a todo momento: Como avaliar o aluno? Com isso, percebeu-se a necessidade de identificar primeiramente o que os alunos já sabiam, para a partir deste ponto, iniciar uma avaliação baseada nos objetivos de aprendizagem que havíamos definido para a turma.

Voltou-se a analisar as anotações feitas na avaliação diagnóstica de realidade como também os relatos do professor preceptor referente aos alunos da turma. Reuniu-se todas as informações e percebeu-se que eram poucas. Por isso cogitou-se a realização de uma avaliação inicial que, de acordo com Hoffmann (2001, p. 87), além da visão de classificação, ela tem:

[...] a finalidade de avaliação, no sentido da mobilização, representa, essencialmente, adequar novas propostas e situações-problema suscitados (a novidade) às necessidades e possibilidades dos alunos, de forma que tenham condições de se engajar na busca de novos conhecimentos porque lhe são significativos, ou seja, estão, de certa forma, relacionados ao que já conhecem e/ou representam desafios possíveis a serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas (continuidade).

Para Fonseca (2015, p. 84) “Diagnosticar é um processo de verificação das condições do aluno que devem ocorrer não apenas no início de um período letivo, mas a cada momento, captando as dificuldades a tempo de fazer intervenções que permitam retomar o caminho já trilhado e orientar novas alternativas de trabalho.” Com isso, percebeu-se a importância de o

professor investigar as concepções prévias dos alunos como ponto de partida de seu planejamento. Desse modo, tinha-se como objetivo, entender de forma mais específica, de acordo com os conteúdos que havíamos selecionado, o que os alunos já sabiam. Para concretizar esse objetivo, precisaria de tempo para desenvolver e aplicar essa avaliação antes mesmo de iniciar as aulas, porém, devido a falta de tempo hábil para tal ação, a mesma não foi executada. A partir da não realização desse diagnóstico, percebeu-se os impactos dessa decisão quando na elaboração da avaliação não obteve-se informações necessárias para entender o nível em que cada aluno se encontrava e quais as dificuldades que tinham para realizar determinados movimentos e atividades. Deste modo, uma vez que não foi realizada a avaliação inicial, seguiu-se para a elaboração da avaliação.

Ao iniciar, questionou-se sobre quais itens devem constar na avaliação e em uma das reuniões com a professora orientadora e demais residentes discutiu-se o conceito de instrumentos, como sendo a maneira com que vamos avaliar, e também como utilizá-los dentro do processo de avaliação. Hoffmann (2001, p. 119) diz que:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

Hoffmann (2001) ainda cita que os instrumentos auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo de aprendizagem, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno. Sendo assim, utilizou-se de perguntas orais, anotações sobre aspectos analisados em aulas síncronas que demonstram pouco, médio ou bastante entendimento da atividade proposta e análise de vídeos enviados pelo classroom.

Da mesma forma, analisou-se os conceitos de critérios. De acordo com Batista (2008, p. 1), critérios são “como um detalhamento do conteúdo, ou seja, a essência do mesmo, que o torna imprescindível para compreensão do conhecimento na sua totalidade.”. Nesse sentido, Batista (2008, p. 1) ainda diz que os critérios:

[...] devem servir de base para o julgamento do nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do ensino do professor. Portanto, o estabelecimento de critérios tem por finalidade auxiliar a prática pedagógica do professor, posto que é necessária uma constante apreciação do processo de ensino/aprendizagem.

Diante disso, a Secretaria do Estado de Educação do Paraná (2009) escreve no texto “O que são critérios de avaliação?” que os critérios decorrem dos conteúdos e que a partir de sua seleção e sistematização, cabe ao professor definir os critérios para avaliar o aluno. Cita também que esta definição deve ser realizada no momento da elaboração do plano de ensino e que esta deve ser acompanhada durante todo o processo de ensino aprendizagem, desde a forma (metodologia) aplicada até o momento final de avaliação realizado através da forma de expressão adotada pela escola (PARANÁ, 2009, p. 1).

Os critérios, neste sentido, também são a via para se acompanhar o processo de aprendizagem, pois dependem do conjunto de decisões tomadas. “O critério define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelecer a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar” (LUCKESI, 2011, p. 412). Assim, delimitou-se que o que se quer que o aluno apresente na avaliação é o critério utilizado, é exatamente o que se quer que eles concretizem. Nesse sentido, elaborou-se os seguintes critérios: Mostrar entendimento sobre as regras cumprindo-as dentro dos jogos e brincadeiras, durante a aula síncrona ou por

vídeo, onde o aluno deve relatar sobre a atividade semanal e encaminhar via classroom; Mostrar entendimento dos papéis de cada jogador nos jogos e brincadeiras, através da troca de papéis em atividade síncrona e/ou demonstrando em um vídeo que elucide esse entendimento, ainda que possível, falar sobre os papéis dentro do jogo.

Com relação aos instrumentos, não definiu-se especificamente qual instrumento, ou instrumentos, utilizar-se-ia em cada critério, pois isto depende substancialmente do andamento e acontecimentos durante as aulas como também do desenvolvimento de cada aluno. Neste sentido, Bossle (2016, p. 53) relata que é importante esta flexibilidade na avaliação considerando:

[...] as dificuldades dos alunos em explicar ou expressar em linguagem oral, ou escrita, seus teoremas-em-ação, ainda que sejam capazes de resolver certas tarefas (situações). Tal situação é comum de ser encontrada em aulas de Educação Física, em que os alunos jogam ou realizam determinadas práticas corporais, mas se são chamados a explicá-las ou descrevê-las não o conseguem com a mesma habilidade com que as praticam.

Sendo assim, pode-se perceber que a avaliação auxilia no planejamento pois possibilita a percepção do progresso dos alunos, pontos positivos e negativos advindos do processo de ensino e uma melhora na elaboração do planejamento, aperfeiçoando a prática docente e a aprendizagem do aluno (KLOSOWSKI, 2008).

Todo esse processo de elaboração da avaliação demandou diversas conversas e reflexões entre os colegas de residência, pois encontrou-se inúmeras dificuldades em sua realização. Seguir as atividades de elaboração da avaliação sem ter realizado o diagnóstico inicial pretendido, trouxe incertezas e inseguranças quanto aos conhecimentos que a turma possuía, quais as principais dificuldades motoras e cognitivas dos alunos. Isso impactou diretamente na elaboração da avaliação a tornando generalizada, não abrangendo a complexidade e diversidade de saberes que havia na turma. Também se teve dificuldades ao conceituar e aplicar os instrumentos e critérios aqui discutidos. Durante toda a graduação e vivências da residente, nunca havia-se realizado uma avaliação considerando esses itens e até hoje ainda tem-se dificuldades com seus conceitos e aplicações, se fazendo necessário sempre buscar autores que elucidem todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou nesta discussão foi entender e analisar quais os questionamentos, ações e reflexões emergem, subsidiam a elaboração do planejamento escolar do professor. O ato de planejar, neste cenário, se mostra importante quando o mesmo, de acordo com Gil (2018, p. 84) "visa ao direcionamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de facilitar o aprendizado dos estudantes".

Nesta autonarrativa buscou-se analisar experiências concretas de planejamento baseado no processo pedagógico vivenciado a partir da elaboração do planejamento anual de ensino no Programa de Residência Pedagógica. Ao verificar os escritos, documentos da prática pedagógica utilizados aqui como instrumentos de coleta de dados, foi possível identificar três categorias de análise, sendo elas: conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem e processo de avaliação. Neste sentido, foram utilizados autores para fundamentação dos enfoques da discussão e análises das reflexões realizadas.

Na primeira categoria, conteúdos de ensino, de acordo com os questionamentos que surgiram durante a elaboração do planejamento, após a reflexão, realizou-se a busca por soluções e esclarecimentos. Por obter certo nível de conhecimento, a aplicação dessas resoluções dentro do plano de ensino se deu de forma mais rápida e facilitada. Os referenciais

curriculares, que obtêm a seleção de conteúdos de acordo com cada etapa de ensino, oferecem um norte para o professor. Com isso, percebeu-se que a maior dificuldade é escolher um conteúdo que realmente faça sentido para a realidade da turma em que será aplicada. Neste contexto, pode-se observar a importância de conhecer os alunos e suas características para que a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos tenham significado facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Na segunda categoria discutida, objetivos de aprendizagem, ao perceber a correlação com os conteúdos de ensino e a indicação de muitos autores a elaborar os objetivos antes da seleção dos conteúdos, houve apreensão quanto aos desfechos do planejamento por termos realizado de forma contrária. Com isso, após realizar-se o planejamento e as discussões aqui descritas, pode-se concluir que para a elaboração dos mesmos, neste caso, a ordem dos fatores não alterou o resultado. As dúvidas e questionamentos que surgiram eram, prioritariamente, baseados na formulação e, assim que resolvidas, foram aplicadas ao planejamento.

A terceira categoria, processo de avaliação, como já escrito na discussão, foi a mais difícil de se elaborar. Pouquíssimo conhecimento anterior fez com que se tivesse questionamentos quanto à definição de instrumentos e critérios, sendo necessário uma pesquisa que elucidasse todo esse processo. Ao final da elaboração da avaliação ainda não me sinto preparada para realizar outro planejamento sem buscar novamente pesquisas e definições neste assunto.

Essas considerações se revelam para a experiência concretizada do ato de planejar. Os anseios, angústias e inquietações serviram de base para as reflexões realizadas, contribuindo para a discussão desta autobiografia. Entende-se ainda necessário mais estudos para dar conta da grandiosidade do tema desenvolvido, considerando a importância de sua aplicabilidade para os professores em suas escolas. Pesquisas que estudam o planejamento na formação inicial, a rotina de planejar do professor na escola, para que ele serve, o espaço do planejamento nos estágios curriculares, entre outros, iriam contribuir grandemente para o tema aqui discutido.

Trazer os questionamentos que surgiram durante a elaboração do planejamento e realizar todas as análises, contribuiu para a vida pessoal e profissional ao passo em que se pode identificar em quais áreas é preciso ter mais atenção e empenho para desenvolver um bom planejamento. Fazer parte do programa de Residência Pedagógica, para além das categorias teóricas, aprimorou a comunicação e oralidade da residente. Estar em um ambiente escolar, mesmo que remotamente, auxiliou no desenvolvimento da capacidade de fala, competências e habilidades pois esteve-se em contato direto com alunos, professores e orientadores. Dentro das aprendizagens, pode-se destacar a reflexão da prática docente, trazendo significado às ações do professor. A flexibilidade que deve-se ter ao realizar o planejamento, fez com que se trabalhasse a capacidade de adaptação e criatividade para modificar o que fosse preciso, de maneira rápida e eficaz, sem comprometer a aprendizagem dos alunos. Ao final, a residente sente-se profissionalmente mais preparada para atuar em uma escola. Sob a ótica de relevância acadêmica, esta pesquisa se mostra importante principalmente junto aos professores que estão no campo das atividades pedagógicas, pautando assuntos necessários para a boa prática de planejamento escolar. A nível social, traz uma reflexão para os planejamentos escolares de forma coletiva, dando significado para a escola, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS LEAL, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-7, 25 dic. 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2022.

BATISTA, A.M.P. Critérios de avaliação com enfoque no Ensino Médio, OAC. PDE SEED, 2008.

BOSSLE, Fabiano. Didática(s) da educação física: formação docente e cotidiano escolar, volume 3. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7. Orienta%C3%A7%C3%B5es aos Conselhos.pdf> . Acesso em: 25 Jul. 2022.

BRASIL. CAPES. EDITAL-PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: [27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf) . Acesso em: 20 Set. 2022.

COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. 200 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Didática e Docência: aprendendo a profissão. 3. ed. atual. Brasília: Liber Livro, 2011. 192 p.

FONSECA, Denise Grosso da. Educação Física: (re)visitando a didática. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 73 e 111

GAYA, Adroaldo. Projetos de pesquisa científica e pedagógica: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016. p. 426 ISBN: 978-85-98612-35-5.

GIL, Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018. p. 264 ISBN 978-85-97-01734-2.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 144

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre: Educação, 2007.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu Ed.5 - 2008 ISSN: 1980-6116

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 143

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. Cortez: São Paulo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt> . Acesso em: 05 Set. 2022.

MOLINA, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. Práticas Corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as Ações em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. v. 2, ISBN 8587648756.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores dentro da profissão. Revista Educación, n. 350, set/dez. 2009, p.203-218.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação do. Departamento de Políticas Públicas Educacionais Coordenação de Gestão Escolar. O que são critérios de avaliação? 2009. Disponível em: https://mariocz.files.wordpress.com/2009/05/criterios_avaliacao.pdf Acesso em: 15 Set. 2022.

SANTOS, Ana Maria Rodrigues. Planejamento, avaliação e didática. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Marcus Ruiz da. Metodologia do ensino de educação física: teoria e prática. Curitiba: Intersaberes, 2016. p.110

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 167.