

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO DIDÁTICO: O QUE REVELAM PEDAGOGOS E PROFESSORES SOBRE AS REFLEXÕES E DISCUSSÕES EM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Denise Puglia Zanon\**, *Elismara Zaias Kailer\*\**,  
*Maiza Taques Margraf Althaus\*\*\**

### RESUMO

Atualmente, observa-se uma preocupação acentuada no que respeita à formação de professores atuantes na educação básica. Mediante esta consideração, no presente artigo, desenvolveu-se um estudo sobre uma proposta de curso organizado para um grupo de pedagogos e professores atuantes na rede pública estadual de ensino do Paraná. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições dos debates sobre planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos participantes desse curso no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os autores que embasaram a discussão das temáticas foram estes: Dias Sobrinho (2003), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Veiga (2008), Luckesi (2011), Masetto (1997), Sousa (2007), dentre outros. A metodologia utilizada neste trabalho foi qualitativa, e, como procedimento, utilizou-se a aplicação de questionário a pedagogos e professores que participaram do referido curso. Sobre os resultados, identificou-se, nos registros dos interlocutores, o reconhecimento da pertinência do curso no processo de desenvolvimento profissional, bem como a valorização da proposição e dos encaminhamentos que privilegiam a relação teórico-prática.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Avaliação da aprendizagem. Planejamento didático.

\* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UEPG. E-mail: zanon\_pg@ig.com.br

\*\* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UEPG. E-mail: elismarazaias@yahoo.com.br

\*\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UEPG. E-mail: professoramaiza@uol.com.br

## LEARNING ASSESSMENT AND EDUCATIONAL PLANNING: WHAT DO PEDAGOGUES AND TEACHERS REVEAL ABOUT DISCUSSIONS AND REFLECTIONS DONE WITHIN PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS?

### ABSTRACT

*Currently, there are a lot of concerns regarding the education of teachers who work with the elementary education. For this, we present, in this paper, the analysis of the proposal of a course organized by a group of pedagogues and teachers who work for public schools in the state of Paraná (Brazil). So, we reflect on the possible contributions that the discussion about educational planning and education assessment can bring to the teachers' practice, especially those teachers who participate in the course concerning the PDE. The authors that supported this reflection were Dias Nephew (2003), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Veiga (2008), Luckesi (2011), Masetto (1997), Sousa (2007), among others. Through a qualitative approach, we used questionnaires with teachers and pedagogues who participated in that course. As a result of the analysis, we realized that the subjects think of the course as worthy and relevant for their professional development process, especially when the discussions boost the relationship between theory and practice.*

**Keywords:** Professional development. Evaluation of learning. Educational planning.

## EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO: LO QUE REVELAN PEDAGOGOS Y PROFESORES SOBRE LAS REFLEXIONES Y DISCUSIONES EN EL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

### RESUMEN

*Actualmente se observa una preocupación acentuada en relación a la formación de profesores actuantes en la Educación Básica. Mediante esta consideración, en el presente artículo, se desarrolló un estudio sobre una propuesta de curso organizada para un grupo de pedagogos y profesores actuantes en la red pública estadual de enseñanza de Paraná. En esta perspectiva, este trabajo tiene como objeto reflexionar sobre las posibles contribuciones de las discusiones sobre planeamiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje para la práctica pedagógica de profesores y pedagogos participantes del curso para el Programa de Desarrollo Educacional (PDE). Los autores que dan base a la discusión de las temáticas son: Dias Sobrinho (2003), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Veiga (2008), Luckesi (2011), Masetto (1997), Sousa (2007), entre otros. La metodología utilizada en este trabajo fue cualitativa, y, como procedimiento, se utilizó la aplicación de cuestionario a pedagogos y profesores que formaron parte del referido curso. Sobre los resultados, se identificó, en los registros de los interlocutores, el reconocimiento de la pertinencia del curso en el proceso de desarrollo profesional, así como la valoración de la proposición y de los encaminamientos que privilegian la relación teórico-práctica.*

**Palabras clave:** Desarrollo profesional. Evaluación del aprendizaje. Planeamiento didáctico.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua origem no planejamento e desenvolvimento de curso em Programa de Formação de Professores da Rede Pública Estadual do Paraná - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o qual foi regulamentado por meio da Lei Complementar n.º 103/2004. Em seu artigo 20, esta lei estabelece, como objetivo, contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e a conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

A proposição deste estudo articula-se ao trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Avaliação Educacional (GEPPEA), coordenado pela professora doutora Mary Angela Brandalise, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, contemplando pesquisas sobre políticas educacionais relativas às seguintes temáticas: avaliação, currículo, políticas da educação básica.

No presente trabalho, traz-se à discussão um recorte da pesquisa, com o intuito de refletir sobre as possíveis contribuições dos debates sobre planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos participantes do curso para o PDE. Em um primeiro momento, contextualiza-se a proposta em tela para, em seguida, abordar o referencial teórico (DIAS SOBRINHO, 2003; LUCKESI, 2011; MASETTO, 1997; SAVIANI, 2010; SOUSA, 2007; VASCONCELLOS, 2006; VEIGA, 2008) que ofereceu suporte ao trabalho desenvolvido.

Adotou-se a metodologia de cunho qualitativo, tendo como referência os apontamentos de Denzin e Lincoln (2006), ao assinalarem que essa forma de pesquisa enfatiza uma relação mais próxima entre o pesquisador e seu objeto de estudo, bem como as limitações que estão relacionadas à investigação. Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, no sentido de que, de acordo com Barros e Lehfeld (2007), permite a participação de várias pessoas, e o pesquisado dispõe de espaço de tempo mais amplo para responder às questões.

### 1.1 A proposta de curso para o PDE: elementos para sua constituição

A proposição do curso para pedagogos e docentes atuantes na rede pública estadual de ensino do Paraná no segundo semestre do ano letivo de 2014 articula-se à política de formação de professores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Assim, regulamentado pela Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010, o PDE atua no sentido de estabelecer o diálogo entre professores do ensino superior e professores da educação básica por meio de atividades teórico-práticas orientadas para se obter produção de conhecimento e mudanças na qualidade da prática escolar, no âmbito das escolas públicas do Paraná (PARANÁ, 2015).

O curso privilegiou conteúdos relacionados à ação didático-pedagógica de professores e pedagogos, teve como público-alvo 7 (sete) professores pedagogos, 1 (um) professor da área de Filosofia e 4 (quatro) professores de disciplinas de cursos profissionalizantes - nível médio, totalizando 12 (doze) profissionais da rede pública estadual do Paraná.

Salienta-se que, em seu percurso formativo, os professores pedagogos e docentes, aqui reconhecidos como profissionais do ensino, participam e envolvem-

-se em diferentes cursos e atividades que possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional durante o exercício do magistério. Nesse sentido, compreende-se desenvolvimento profissional a partir de Garcia (1999). Este autor insere uma abordagem na formação de professores que valoriza o desenvolvimento do contexto em que o docente está inserido, o caráter organizacional da escola e o próprio desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Durante muito tempo, termos como aperfeiçoamento profissional, formação contínua, reciclagem e desenvolvimento profissional foram utilizados como sinônimos. Garcia (1999) explicita que a opção do termo desenvolvimento profissional deve-se ao fato de que o conceito de “desenvolvimento” implica evolução e continuidade, superando a tradicional relação entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

Observando as contribuições do autor na proposição do curso, privilegiaram-se os conteúdos que viessem a contribuir com as atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, o trabalho do pedagogo e dos professores de diferentes disciplinas<sup>4</sup> – considerando as atribuições do professor pedagogo<sup>5</sup> na escola pública –, as problematizações presentes no trabalho cotidiano, as áreas de atuação dos docentes, bem como as expectativas e os interesses destes profissionais em seu processo de formação, contemplando, por fim, estudos sobre planejamento didático e avaliação da aprendizagem.

Privilegiou-se, no curso, a concretização dos seguintes objetivos: reconhecer a relação entre projeto político-pedagógico, planejamento, avaliação do processo ensino-aprendizagem e o papel do pedagogo como articulador destes temas; compreender a avaliação como uma investigação crítica da realidade passível de transformação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O planejamento no âmbito educacional: aspecto legal e conceitual

Os apontamentos, as reflexões e as discussões iniciais sobre planejamento têm como balizadores o disposto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – dentre estas, Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) e Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996). Considera-se pertinente situar os docentes acerca desta legislação, no sentido de que localizem historicamente o trabalho da docência em relação ao ato de planejar, identificando as diferentes compreensões sobre este aspecto.

No texto da Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), observa-se que, nos artigos 38 e 40, no Título VII – Da educação de grau médio, capítulos I – Do ensino médio e II – Do ensino secundário, são contemplados aspectos relativos à organização do ensino, com ênfase no cumprimento dos preceitos legais, remetendo à ideia da escola como executora do que fora previamente estabelecido por instâncias hierarquicamente superiores.

<sup>4</sup> Sobre as atribuições/deveres dos professores, considere-se o disposto no artigo 82 no Estatuto do Magistério do Paraná (PARANÁ, 1977).

<sup>5</sup> As atribuições do professor pedagogo estão previstas no Edital n.º 010/2007 – GS/SEED (PARANÁ, 2007).

Ao analisar o conteúdo dos artigos da lei, e considerando os escritos de Saviani (2010, p. 313), ao ressaltar que, nas décadas de 1950 e 1960, irradiou-se no país o denominado nacionalismo desenvolvimentista<sup>6</sup>, pôde-se observar que, nesse período, o planejamento tinha um caráter centralizador, tecnocrata, pois era definido pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação.

Somente no §1.º do artigo 38 é feita menção ao trabalho do professor sobre a avaliação do aproveitamento do aluno, de modo que caberia a este profissional formular questões nos exames e nas provas, assumindo a responsabilidade para julgar e avaliar os resultados; porém, não há indicação sobre as demais atribuições dos professores e pedagogos<sup>7</sup> em relação ao ato de planejar.

Com base no planejamento racional-normativo, que privilegia a organização, a ideia presente de seguir regras, encaminhamentos previamente estabelecidos, e com o acontecimento político em 1964, que instituiria o regime militar no país, mudanças expressivas efetivaram-se no cenário educacional. De acordo com Saviani (2010), modifica-se a tendência educacional - o tecnicismo -, que tem como uma de suas características a organização do ensino com ênfase na objetividade e na operacionalidade.

Fernandes (2014) assinala que, entre os anos de 1950 e 1960, houve a tentativa de organizar sistemas educacionais na América Latina, privilegiando o uso de técnicas de planejamento racional-normativo, com a adequação das propostas educativas ao desenvolvimento econômico e social.

O regime militar determinou, a partir de 1969, uma orientação pedagógica baseada nas ideias de racionalidade, primando pela eficiência e produtividade (SAVIANI, 2010). Nesse contexto, promulga-se a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que menciona o termo planejamento em dois de seus artigos - 38 e 53 -, evidenciando uma indicação relativa à formação de professores. Constata-se, ainda, no teor dos artigos, a ênfase no planejamento e na previsão de ações, e percebe-se que o termo planejar passa a compor a legislação de forma pontual, seja no que respeita à formação dos docentes, seja no que toca às propostas do Governo Federal em relação aos planos nacionais de educação.

Já na Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 13, incisos I a V, visualiza-se a atividade de planejamento prevista em diversos níveis, dentre os quais o escolar e o didático. Nesta direção, torna-se possível a descentralização do ato de planejar, a necessidade de articulação entre estes níveis, aproximando o trabalho de planejamento à realidade de cada escola, especialmente no que tange ao envolvimento de toda a comunidade escolar - entendida esta como o grupo de professores, pedagogos, gestores, funcionários, pais, estudantes, dentre outros.

Convém sublinhar o avanço significativo expresso nesta legislação sobre o planejamento, tendo em vista que, nos dispositivos legais que antecedem a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), este era fortemente associado aos Conselhos Federais e/ou Estaduais, não sendo organizado no contexto da escola.

<sup>6</sup> “[...] o nacionalismo-desenvolvimentista preconizava o desenvolvimento do País sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida. [...] Até o breve governo de Jânio Quadros, portanto até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2010, p. 312-313).

<sup>7</sup> Constam, no Título VIII da lei, determinações sobre o profissional denominado orientador de educação e inspetor de ensino.

Historicamente, a prática do planejamento esteve associada ao mundo da produção, em especial por meio da Revolução Industrial (VASCONCELLOS, 2006). Com fundamentos em Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925), configurou-se a ideia de dissociar planejamento e execução, a fim de que a missão de planejar ficasse restrita aos técnicos, especialistas, responsáveis por prever ações, para que outros as executassem.

Nos estudos de Vasconcellos (2006), situam-se elementos que podem contribuir para entender o possível desgaste do planejamento no trabalho docente, os quais podem ser assim identificados: idealismo, formalismo e não participação. Além da não participação no processo de planejamento, o idealismo é outro elemento que contribui para entender o desgaste da compreensão do planejamento na prática docente, pois expressa um descompasso entre o que se imagina e o que resulta na prática (VASCONCELLOS, 2006). Por fim, o formalismo configura o terceiro elemento que favorece o desgaste do planejamento, já que se associa à ideia mecânica de preenchimento de formulários, numa prática cartorial e burocrática.

No tocante ao conceito de planejamento, Gandin (2005) afirma que planejar envolve o processo de elaboração, de tomada de decisão, sendo preciso observar o perfil de sociedade e de homem que se deseja formar. Já para Rays (2000, p. 14), “[...] o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem configuram-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político”.

Em Rué (2003), identifica-se que, no planejamento, é necessário considerar quais serão as possíveis repercussões do ensino, as contribuições deste para os estudantes, pois planejar não significa somente prever conteúdos, mas reconhecer que estes não se caracterizam como elemento central para planejar o trabalho pedagógico.

Da dimensão mais ampla do planejamento até o contexto da sala de aula, Veiga (2008, p. 60) sinaliza que as aulas revelam a operacionalização de um curso, na medida em que são integrantes de um projeto curricular. Para tanto, o planejamento é inerente ao trabalho pedagógico do professor em diferentes níveis. A própria LDB n.º 9.394/96, em seu artigo 13, é clara ao sinalizar como atribuição do professor a sua participação nas ações de planejamento na escola. Deste modo, planejar é envolver-se, é ser partícipe ativo das ações de planejamento escolar.

## 2.2 Caracterizando a avaliação da aprendizagem

Ao planejar as situações de ensino, os professores organizam propostas que permitem acompanhar os alunos em seus processos de aprendizagem. É por meio de práticas avaliativas contínuas que os professores também avaliam o seu planejamento, o que lhes permite promover ajustes no processo de ensino. Essa consideração remete ao conceito de que, para haver uma avaliação verdadeiramente produtiva, há de se enfrentar os inevitáveis erros e obstáculos, tendo em vista uma reorganização significativa da ação na escola.

Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser processual, dinâmica e construtiva, no sentido de subsidiar o professor para que sua ação seja a mais adequada possível, prevalecendo a aprendizagem do aluno. O autor enfatiza que a avaliação da aprendizagem só obterá êxito se apresentar clareza naquilo que almeja alcançar - tendo como balizador o projeto político-pedagógico (PPP) da escola -, se eviden-

ciar comprometimento e investimento daqueles que realizam o ato de avaliar e se contribuir para a investigação e a transformação das práticas pedagógicas<sup>8</sup>.

Alves (2004) ressalta que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, compreendida como processual, necessita de condições humanas e materiais que, se não existirem, tornarão difícil a concretização de tal avaliação. Assim, ao discutir sobre a avaliação da aprendizagem, há necessidade de considerar o professor e aluno, bem como todos os elementos relacionados a este processo (as políticas educacionais, os aspectos legais, as propostas do estado, a escola enquanto espaço próprio que possui uma cultura organizacional, as condições de trabalho docente, dentre outros aspectos).

Como defende Esteban (2008, p. 22), “[...] a transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais”. É nessa mesma direção que Freitas *et al.* (2012) afirmam que a avaliação da aprendizagem apresenta, como seu contraponto dialético, a avaliação da escola em sua totalidade, a avaliação institucional e a articulação com as avaliações externas.

Como se pode observar, os autores destacam a avaliação da aprendizagem interligada aos outros níveis da avaliação, bem como a um processo que abrange transformações nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, ou seja, na avaliação para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não se configura apenas como algo que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma prática contínua atrelada ao planejamento das ações relacionadas ao processo pedagógico. Assim, de acordo com Sousa (2014), para enfrentar o desafio de construir novos significados para a avaliação escolar, há a necessidade de compreender e identificar os significados que têm direcionado a organização das práticas pedagógicas nas escolas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a coleta de dados, o questionário foi composto por questões fechadas e abertas. Priorizaram-se, num primeiro momento, perguntas acerca da formação e do perfil dos participantes da pesquisa. Em seguida, o foco direcionou-se para as questões abertas quanto aos interesses dos participantes sobre o curso ofertado e sua viabilidade, considerando os referenciais teóricos e práticos propostos.

Os participantes foram alertados de que o envolvimento na pesquisa preservaria suas identidades. Dos 12 (doze) participantes do curso proposto, 9 (nove) responderam ao questionário. Destacam-se alguns dados provenientes do perfil dos respondentes: 9 (nove) indicaram ter especialização na área de educação; 2 (dois) atuam na rede pública de ensino, no período compreendido entre 21 e 25 anos; 1 (um) atua no espaço de tempo correspondente entre 16 e 20 anos; 1 (um) está na rede pública, no período de 11 a 15 anos; e 5 (cinco) respondentes exercem as atividades profissionais num período compreendido entre 6 e 10 anos.

<sup>8</sup> Entende-se a prática pedagógica a partir de Franco (2012, p. 169), ao indicar que esta se realiza “[...] por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas”.

A opção metodológica foi pela análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1979, p. 42). A autora conceitua tal proposta como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

Por meio das fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, foram realizadas as leituras dos materiais obtidos, buscando classificá-los à luz do referencial teórico. Para tanto, emergiram três categorias: a) expectativas e interesses dos participantes em relação ao curso; b) adequação da proposta do curso aos professores e pedagogos; c) contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos. Adotaram-se as seguintes siglas para referenciar as respostas: PP1 até PP5 para professor pedagogo; P1 até P4 para professores.

### **3.1 Posicionamentos de professores e pedagogos a respeito da proposta de trabalho e reflexões sobre planejamento e avaliação em curso no PDE**

#### **3.1.1 Expectativas e interesses de professores e pedagogos em relação ao curso**

Sobre as expectativas e os interesses dos pedagogos e professores no que respeita ao curso, cabe apontar que esses profissionais se posicionaram revelando aspectos distintos. Identifica-se, nos registros do respondente PP2, que este expressou o desejo de que o curso proporcionasse a condição para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Nota-se, também, dentre os participantes PP5 e P2, respostas pontuais e objetivas, registrando que almejavam que o curso atendesse suas expectativas; PP5 e P3, por sua vez, apontaram a expectativa de que o curso viesse a propiciar a ampliação do conhecimento teórico sobre o trabalho do pedagogo. Já P1 manifestou a expectativa de que, nos momentos de discussões do curso, pudessem conhecer possibilidades diversas sobre formas de trabalho entre pedagogos e professores, favorecendo a relação teórico-prática.

O respondente PP3 registrou a intenção de conhecer, ampliar os saberes sobre as formas de planejar, organizar o trabalho pedagógico, bem como a necessidade de refletir sobre concepções de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de desenvolver as atividades de cunho pedagógico de forma mais efetiva.

Mediante os posicionamentos dos participantes da pesquisa, observam-se elementos distintos, sendo perceptível a ideia de que o curso proporcione atualização e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na escola, bem como o sentido de discussão, trazendo a ideia de articulação entre o campo teórico e prático presente no trabalho do profissional da escola. Recorrentes são as contribuições de Garcia (1999) sobre desenvolvimento profissional ao indicar que este não se reduz apenas ao aperfeiçoamento pedagógico, mas ao conhecimento de si mesmo, bem como ao desenvolvimento/apropriação de referencial teórico.

Imbernón (2010) corrobora tal percepção ao asseverar que a formação não pode simplesmente se caracterizar ou ser compreendida como mero espaço de atualização, mas como uma tríade que envolve reflexão, inovação e formação, privilegiando a aprendizagem docente. Ainda sobre as contribuições de Garcia (1999) e Imbernón (2010), é perceptível a necessidade de ressignificação nas propostas

de formação para os profissionais da escola, contribuindo para que, de fato, supere-se a visão de aperfeiçoamento, atualização. Espera-se que estas permitam articulações com o trabalho vivenciado na escola, promovam repercussões nas ações pedagógicas e não se encerrem no momento do curso; enfim, estendam-se para o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais.

### 3.1.2 Adequação da proposta do curso aos professores e pedagogos

Sobre a viabilidade da proposta de trabalho referente às temáticas de planejamento e avaliação apresentada aos participantes, os questionários expressam a relevância da proposição para a organização do trabalho pedagógico. O respondente P1 destacou que a abordagem do curso aconteceu de forma dinâmica, o que permitiu inúmeras discussões. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a metodologia do curso foi pensada no sentido de propiciar espaços de discussões entre os profissionais, estudos de caso em grupos sobre planejamento e avaliação, bem como articulações constantes com o referencial teórico abordado, adotando-se, também, a exposição oral dialogada.

Na escolha dos encaminhamentos didáticos no curso, consideraram-se os saberes já consolidados pelos profissionais da escola, sua trajetória no âmbito escolar, no sentido de que os momentos de estudo e discussões proporcionassem aos professores e pedagogos uma compreensão ampliada sobre os conteúdos propostos.

Significativas são as colocações de Candau (2014), ao discutir, na área de Didática, categorias que podem ser consideradas na prática pedagógica. Dentre elas, a promoção de relações entre sujeitos e grupos na perspectiva de propiciar o debate a partir de diversos pontos de vista, superando ideias padronizadas e uniformes, bem como a proposição de momentos coletivos, participativos, que estimulem o diálogo e a construção de conhecimentos.

### 3.1.3 As contribuições das discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem para a prática pedagógica de professores e pedagogos

No que respeita aos estudos e às discussões sobre planejamento e avaliação da aprendizagem, os dados revelaram aspectos significativos que passam a ideia de reflexão sobre os conceitos e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais da escola. Nos registros analisados, o respondente P2 apontou que as discussões contribuíram para a reflexão mais apurada sobre a importância da relação entre planejamento e avaliação. Convergente à afirmação de P2, o participante PP2 assinalou que o curso oportunizou o esclarecimento de muitas dúvidas sobre as orientações aos professores no que tange ao planejamento e à avaliação. De forma mais enfática, estabelecendo a relação com os conhecimentos abordados no curso, o respondente P1 indicou: “Importância do planejamento porque indica o caminho a ser seguido, e depois a importância de estar sempre avaliando para corrigir falhas ou continuar adotando práticas que deram resultados positivos”.

Evidencia-se, nos registros apresentados pelos respondentes, a relevância do planejamento no trabalho do pedagogo e dos professores, no sentido da superação da prevalência do caráter burocrático do ato de planejar, bem como a impor-

tância da avaliação como atividade formal que se dá ao final do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2012; GANDIN, 2005; VASCONCELLOS, 2006).

Sobre a adequação dos referenciais teóricos recomendados e abordados nos estudos vivenciados, todos os participantes do curso apontaram a adequação dos referenciais para a prática cotidiana na escola, assim como a atualização da bibliografia referente às temáticas de planejamento e avaliação. Os participantes PP3 e P3 indicaram que os referenciais possibilitaram um novo olhar diante dos temas abordados, assim como PP4 ressaltou a qualidade do curso ofertado e a necessidade de ampliar essas discussões aos demais participantes do PDE. Esses outros participantes são professores das diversas licenciaturas e gestores das escolas estaduais. Constituem outras turmas no programa e não possuem esse curso de planejamento e avaliação.

Ainda sobre os referenciais abordados no curso, observa-se a seguinte afirmação do pedagogo (PP2): “Os referenciais trouxeram um novo olhar sobre os temas abordados, levando a uma reflexão sobre o momento em que vivemos em termos educacionais. Estas novas contribuições serão importantes para uma transformação da minha atuação”.

Conforme os apontamentos dos participantes, é importante explicitar um dos objetivos considerados na seleção dos materiais de estudo no curso: propiciar reflexões sobre as práticas desenvolvidas na escola. Como forma de atingir tal objetivo, apresentaram-se referenciais com diferentes abordagens, bem como a proposição de momentos em que os participantes seriam mobilizados a pensar sobre as ações pedagógicas realizadas na escola, por meio de aporte teórico que subsidiasse a análise e a discussão entre professores e pedagogos. Diante destes aspectos, Estrela (2007) destaca que, se existe o intuito de contribuir para a mudança das escolas e dos professores, há a necessidade de partir de suas culturas e de valorizar os contextos dos quais os profissionais fazem parte. É desta maneira, segundo a autora, que acontece a compreensão da importância da ação formativa.

No que se refere às discussões e às reflexões desencadeadas no curso, assim como às suas contribuições para os momentos de organização do trabalho na escola, os participantes apontaram a sua relevância ao afirmarem o seguinte:

Pretendo adotar a prática de reflexão nos momentos de planejamento e organização do meu trabalho (P1);  
Senti necessidade de rever a minha prática, planejando a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, enquanto pedagoga (PP2);  
Em muitos momentos, tivemos que nos deparar com as dificuldades vivenciadas em nossa práxis, e quais seriam as possibilidades de enfrentá-las para redirecionar o trabalho (PP3).

Romanowski (2010) contribui ao afirmar que os processos reflexivos necessitam de preparo e orientação do professor e/ou pedagogo, uma vez que as análises e as reflexões apreendidas podem resultar em mudanças e produção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar o trabalho de pesquisa, instalam-se dúvidas, certezas e possibilidades para a continuidade de estudos sobre o objeto em questão. Dentre as dú-

vidas, é possível mencionar a necessária e constante reflexão e investigação sobre os caminhos e descaminhos que se descortinam no processo de formação/desenvolvimento profissional, na perspectiva de optar por propostas de cursos que efetivamente contribuam e integrem a vida profissional de pedagogos e professores de diferentes áreas, não se constituindo em ações pontuais e isoladas, que podem perder sentido e lugar em outros contextos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010).

Já em relação às certezas sobre a adequação da proposta do curso, nos registros dos participantes, pode-se inferir que os profissionais da escola reconheceram que este propiciou espaço de diálogo, aperfeiçoamento e ressignificação de saberes. Indicaram, ainda, que foi possível estabelecer a relação teórico-prática, analisando e articulando o referencial teórico com situações vivenciadas no contexto escolar.

Sobre o trabalho com o planejamento, uma certeza configurou-se na pesquisa quando pedagogos e professores, em seus registros, indicaram a importância do ato de planejar e o significado que este assume em seu trabalho. Os pedagogos e os professores revelaram que pretendem repensar e implementar ações que subsidiem o trabalho dos profissionais em diferentes espaços e tempos no ambiente escolar.

Dentre as certezas, também é possível citar o entendimento dos participantes da pesquisa sobre a relação entre planejamento e avaliação, identificando que estão articulados no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, é interessante ressaltar a superação da ideia presente no cenário educacional por longo período de que planejamento e avaliação são termos dissociados e de que o ato de avaliar se configura na finalização do processo, ou seja, caracteriza-se como produto (FREITAS *et al.*, 2012).

Cabe assinalar a relevância das discussões desenvolvidas no curso para o desenvolvimento profissional de professores e pedagogos, com vistas a reflexões mais apuradas sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, no que respeita ao planejamento e à avaliação. Ressaltam-se, ainda, as possibilidades reveladas no processo de pesquisa, associadas à ideia de que este estudo se configura como mola propulsora, já que os participantes do curso trouxeram elementos significativos, mas não esgotados, sobre o desenvolvimento profissional, avaliação e planejamento. Este fato aponta para novas pesquisas sobre os dados, no sentido de extrair novos significados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. P. C. *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases

- para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.
- CANDAU, V. M. Didática: entre saberes, sujeitos e práticas. In: CRUZ, G.B. et al. *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014. p. 111-127.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 6. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 7-24.
- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-64.
- FERNANDES, F. S. Abordagens de planejamento educacional em Cadernos de Pesquisa. (1972-1986). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 522-546, jul./set. 2014.
- FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2005.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MASETTO, M. T. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997.
- PARANÁ. Estatuto do Magistério do Paraná. Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976. *Diário Oficial nº 218, de 13 de janeiro de 1977*. Curitiba, 1977. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67757>>. Acesso em: 14 out. 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 10/2007 - GS/SEED*. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/file/editais/edital102007gs.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional*. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 14 out. 2015.

- RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.
- ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 4. ed. Curitiba: IBPEX, 2010.
- RUÉ, J. *O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SOUSA, S. Z. As práticas de avaliação de aprendizagem com negação do direito à educação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 75-88.
- SOUSA, S. Z. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, C. O. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-111.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.