



Recebido em:
05/07/2017
Aprovado em:
09/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS-CONCLUINTES A RESPEITO DO PLANEJAMENTO, DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE.

VANNINA DE OLIVEIRA ASSIS
ANA CAROLINA FARIA COUTINHO GLÉRIA
ANNE CAROLYNE LÚCIO DE OLIVEIRA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

Analizamos as concepções de planejamento, currículo e avaliação dos licenciandos-concluintes da UFAL-Arapiraca relacionando ao trabalho docente. Partindo de pesquisas anteriores (GLÉRIA; GUEDES, 2014, 2015 e ASSIS; GLÉRIA, 2016) averiguamos a aproximação ou afastamento das novas respostas, de forma a qualificar a ação educativa, considerando autores de referência nas temáticas. O questionário fechado foi o instrumento de coleta de dados, cujas respostas foram analisadas na técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), e expuseram, em sua maioria, que ao final da graduação, os sujeitos ampliaram e aprofundaram suas concepções sobre os elementos do trabalho docente.

Palavras-chaves: planejamento, currículo, avaliação.

ABSTRACT

We analyzed the conceptions of planning, curriculum and evaluation of the UFAL-Arapiraca graduates related to the teaching work. We started from previous researchs (GLÉRIA; GUEDES, 2014, 2015, and ASSIS; GLÉRIA, 2016) ascertaining the approximation or distance of the new answers in order to qualify the educational action, considering authors of reference in the themes. The closed questionnaire was the data collection instrument, whose answers were analyzed in the Bardin Content Analysis technique (1977), and most of them stated that at the end of graduation, the subjects broadened and deepened their conceptions about the elements of teaching work.

Keywords: planning, curriculum, evaluation.

O SURGIMENTO DA PESQUISA

O presente artigo encerra uma série de pesquisas[i] do grupo “Práticas de Ensino” da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que trata da análise das concepções de planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem reveladas no percurso da formação docente por alunos licenciandos do *Campus* Arapiraca da referida instituição. As pesquisas realizadas anteriormente, expuseram as concepções dos licenciandos do 4º período na disciplina ‘Planejamento, Currículo e Avaliação’, revelando uma visão restrita quanto ao planejamento, fragmentada e generalista sobre o currículo e de uma avaliação desvinculada de um processo maior de planejamento educacional.

Assim posto, tais concepções nos remeteram à necessidade de aprofundar tais pesquisas, levando-se em

consideração os princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento, do currículo e da avaliação enquanto ação educativa, de forma que impactem na formação e consequente atuação profissional.

Para tal, os dados coletados no presente artigo referem-se ao mesmo grupo de licenciandos, agora concluintes da graduação e numa amostra menor, buscando-se realizar uma análise comparativa acerca das concepções dos alunos sobre a temática supracitada, a partir de dois momentos da formação acadêmica, representados pelo contato inicial com o tema, por meio da disciplina e pelo ponto de chegada dos licenciandos, correspondente ao oitavo período, agora concluintes de curso. Para tal análise, consideraremos as aprendizagens sobre as temáticas, correlacionando-as com o trabalho docente e a literatura pertinente.

As hipóteses levantadas remetem que ao longo da formação docente, a maioria dos concluintes apresentem uma nova compreensão do tema abordado. À vistas disso, buscamos analisar se as concepções dos alunos se modificaram ou se seguem a mesma linha de pensamento, e para isto, tomamos por base as categorias definidas nas pesquisas anteriores, para que assim pudéssemos averiguar a aproximação ou afastamento das novas respostas.

O PLANEJAMENTO, O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO: ELEMENTOS DO TRABALHO DOCENTE.

Apresentaremos de maneira pontual, devido aos limites do texto, os conceitos e análises que fundamentam a compreensão da temática deste artigo: planejamento, currículo e avaliação, constituintes do trabalho docente. Consideramos a perspectiva de Tardif e Lessard (2011, p.08) sobre trabalho docente, como “[...]uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, evidenciando as condições, interações, tensões e dilemas dos atores que fazem o ambiente escolar, “[...] que estruturam a organização do trabalho na escola” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 48) (grifo dos autores). Assim, ao analisar as diferentes concepções de planejamento, currículo e avaliação de futuros docentes, entendemos que as mesmas implicarão em sua atuação e no consequente processo de ensino-aprendizagem. Afinal,

professores e professoras são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que muitos outros agentes educacionais nele interfiram. A atividade dos(as) professores(as) diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços. (PASSOS, 2002, n.p.)

Dessa forma, em sua formação profissional e principalmente ao final desta, espera-se que o licenciando-concluinte construa suas concepções e valores educacionais, sistematizando conceitos que nortearão seu futuro trabalho docente.

O planejamento é a antecipação de ações, é projetar-se ao futuro, é estabelecer direções, metas, traçar caminhos, desejos e objetivos. No contexto educacional, ao considerar planejamento enquanto instrumento e ação educativa, “não significa estabelecer o definitivo, através da determinação de finalidades educativas...” (MENEGOLLA; SANT’ANNA; 2006, p.25). É necessário planejar o processo educativo considerando as finalidades educacionais, flexível e readaptável, sendo este um “instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda ação educativa [...] deve ser entendido como um instrumento educacional a nível nacional, estadual, regional ou, mesmo, a nível escolar” (MENEGOLLA; SANT’ANNA; 2006, p.31). Dessa forma, o planejamento enquanto instrumento e ação educativa é necessário e indispensável ao trabalho docente, e reflete o modelo de educação e sociedade almejados.

Já para Sacristán (2000, p.297):

O planejamento [...] *deve servir para pensar a prática antes de realizá-la*, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la [...] quem oferece um modelo de planejar a prática curricular está propondo uma forma de pensá-la, ressaltando os aspectos que considera essenciais na mesma (grifo do autor).

Assim, espera-se que o futuro docente localize em seu trabalho pedagógico o planejamento “voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais” (MASETTO, 1997, p.86) e que, nesse processo, reflita sobre a educação e a sociedade que atua, sendo estas ações pautadas por currículos que reflitam “uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho de professores e alunos” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.13)

Neste sentido, sobre o currículo, “não podemos conceituar nem analisar o currículo isoladamente. É preciso entender os fatores que interferem na seleção e organização do conhecimento, afetando e moldando a construção do currículo, sendo eles influenciados pelos seguintes condicionantes sociológicos: cultura, poder, ideologia e identidade” (ASSIS, 2008, p. 16).

Para Sacristán (2000), o currículo pode ser analisado a partir de vários âmbitos formalmente diferenciados: social, projeto educativo, campo prático e atividade acadêmica.

No âmbito social, o currículo é considerado como a ponte entre a sociedade e a escola, são a articulação entre escola e cultura. Portanto, a escola não só reproduz, como também produz a cultura e a sociedade em que se situa. O currículo como projeto ou plano educativo é a expressão formal e material das orientações para a prática pedagógica, que deve conter, sob determinado modelo, seus conteúdos, suas orientações e sequências pedagógicas para que seja efetivado, explicitado, por exemplo, nos diversos planejamentos de ensino. O currículo concebido como campo prático é o local de interações onde ocorrem as relações entre professor/aluno, aluno/aluno, escola/aluno, proporcionando o diálogo entre estes agentes sociais que vivem o currículo. Por fim, o currículo pode assumir o significado de uma área de estudo e produção do conhecimento, sendo concebido como um tipo de atividade acadêmica de investigação científica.

Assim, procuramos entender o currículo como constituído e constituinte de um contexto mais amplo. Por isso ele não é transcendente, considerando o fato de não estar acima das ideias e dos conhecimentos ordinários; ele também não é atemporal, pois está vinculado a determinados momentos históricos e às mudanças que ocorrem na sociedade. Ao mesmo tempo não se pode desvincular do contexto mais restrito, ao nível das práticas curriculares que acontecem no âmbito escolar. O currículo reflete a mediação desses dois contextos (amplo e restrito), onde à medida que interferem no currículo, também sofrem interferências do mesmo. (ASSIS, 2008)

Foi preciso até o momento abordar o currículo em seus conceitos e significados, para que se possa ter clareza do imenso campo e da gama de possibilidades a que o estudo do currículo remete. Ao refleti-lo como um elemento do trabalho docente, faz-se indispensável refletir também sobre avaliação, pois “o que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia e secundariza” (FERNANDES; FREITAS; 2007, p.13)

Compreende-se assim a avaliação no contexto educacional sendo o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente, ou dos materiais educativos, professores, programas, são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais. (SACRISTÁN, 2000). Assim, à avaliação compete variadas funções e objetivos, que envolve alunos, professores, instituição escolar, família e o sistema social.

Para Fernandes e Freitas (2007, p.20), a avaliação é algo,

que ocorre dentro de um processo pedagógico, [...] inclui formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, [...] deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Dessa forma, ao considerar questões como: por que avaliar Quem avalia Como avaliar O que avaliar E quando avaliar Deve-se perceber que “as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de

educação que orientam sua aplicação” coadunando-se com a intencionalidade do trabalho docente. (FERNANDES; FREITAS; 2007, p.21). Luckesi (2006), reconhece a relação direta e complementar entre intencionalidade e avaliação, considerada por Freitas (2011) enquanto binômio condutor do processo de ensino-aprendizagem, de maneira indissociável e que permitirá analisá-lo. Onde:

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS; 2011, p.95)

Assim posto, planejamento, currículo e avaliação enquanto elementos do trabalho docente, estruturam e organizam as ações no âmbito escolar. Assim, é necessário entender estas concepções, de maneira a qualificar a formação e atuação deste futuro professor. Vamos a elas!

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2011, p.21) trata “[...]dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...]parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Assim, ao investigarmos as concepções de planejamento, currículo e avaliação de licenciandos-concluintes, estamos nos aproximando da realidade social dos mesmos, de maneira a contribuir na formação e atuação docente.

Chamamos por licenciandos-concluintes aqueles acadêmicos que tenham cumprido acima de 75% da carga horária total do curso. A amostra foi composta de 26 destes sujeitos que fizeram parte da primeira coleta de dados que resultaram numa série de artigos (GLÉRIA; GUEDES; 2014, 2015 e ASSIS; GLÉRIA 2016.), sendo este o quarto artigo que busca realizar uma análise comparativa acerca das concepções dos alunos sobre a temática supracitada[iii]. Para tal, utilizamos o mesmo instrumento de coleta de dados (questionário fechado) com as perguntas ‘o que é planejamento’, ‘o que é currículo’ e, ‘o que é avaliação’. E para análise partimos das categorias já estabelecidas nos artigos anteriores.

Todos os sujeitos receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento básico que esclarece ao sujeito sua participação na pesquisa. Os dados foram coletados entre os meses de julho e agosto de 2016, solicitando-se que as respostas fossem dadas sem consultas bibliográficas e sem ajuda de colegas ou professores.

Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p.42):

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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.

Como indica a referenciada técnica, foram realizadas as três fases planejadas para a Análise de Conteúdo: A ‘pré-análise’ é a fase da organização do material, onde foram selecionadas as respostas a serem analisadas a partir das perguntas do questionário. Realizaram-se leituras das mesmas, identificando-se o que existia de singular e comum entre as respostas obtidas, fase esta de ‘exploração do material’. Para a fase de ‘tratamento dos resultados’, convencionamos chamar de Análise e Interpretação dos Dados, onde a partir dos núcleos temáticos de análise definidos nas pesquisas anteriores, agrupamos as respostas, e para aquelas novas concepções às quais identificamos novos núcleos de sentido comuns optamos em agrupá-las em novas categorias, explicitadas à seguir.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ao analisar os 26 questionários, obteve-se 25 respostas sobre planejamento, 26 para currículo e 26 para avaliação, perfazendo um total de 77 respostas.

Para analisar a concepção de planejamento, consideramos as seguintes categorias, já definidas anteriormente:

P1: Planejamento como meio de organização do conteúdo escolar e das aulas; P2: Planejamento como instrumento para orientar as ações, objetivos e metodologias da ação educativa;

Assim como em Assis e Gléria (2016) ainda um pequeno universo pesquisado (16% das respostas), não associou planejamento como instrumento e ação educativa do trabalho docente, gerando a terceira categoria, **P3: Planejamento como organizações de ações gerais**. Estas concepções voltam a nos surpreender pois mesmo com o transcurso dos períodos, necessitam de maior aprofundamento, pois ainda apresentam uma visão restrita de planejamento, quando deveriam apresentar conhecimento mais elaborado sobre a temática.

Para a categoria **P1: Planejamento como meio de organização do conteúdo escolar e das aulas**, a maioria das repostas obtidas (48%) remetem a planejamento enquanto um instrumento do trabalho docente que visa selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos a ser ensinados pelo professor e apreendidos pelos alunos, conforme verificamos:

“Planejamento é coordenar as ações em determinado tempo podendo ser anual, semestral, bimestral, mensal ou diário. No planejamento se programa os conteúdos a ser administrado no período proposto” (sujeito 10).

“É a forma de se organizar, planejar a sequência das suas aulas, organizando os conteúdos, planejando o que fazer em cada aula” (sujeito 18).

Essas respostas assemelham-se às encontradas em Assis e Gléria (2016), chamando a atenção que não houve uma maior apropriação do sentido de planejamento como ação educativa ao longo da formação do licenciando, pois não percebemos um planejamento associado à “determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, [...] a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2006, p. 32); onde na maioria das respostas o planejamento ficou restrito à seleção de conteúdos.

Na categoria **P2: Planejamento como instrumento para orientar as ações, objetivos e metodologias da ação educativa**, as respostas obtidas corresponderam ao total de 36% dos informantes. Entre elas destacam-se:

“É utilizado para orientar o trabalho do professor em sala de aula, guiando suas atividades” (sujeito 1).

“Se refere a organização dos procedimentos metodológicos, diz respeito aos objetivos, conteúdos selecionados, metodologia e avaliação utilizados” (sujeito 14).

“É a análise prévia das circunstâncias e necessidades em que se encontra uma turma de alunos, por exemplo, e daí estabelecer as formas e meios possíveis para se atingir os objetivos desejados” (sujeito 17).

“Planejamento é tido como o processo de reflexão da prática pedagógica, identificando as dificuldades e ao planejar procurar solucionar as dificuldades de acordo com a realidade exposta” (sujeito 26).

Tais concepções ampliam o entendimento de planejamento educacional considerando-o necessário para a organização de ações visando os objetivos educacionais (MASETTO, 1997).

Analisando as concepções de currículo, anteriormente em Gléria e Guedes (2014) considerou-se as seguintes categorias:

C1: Currículo como um conjunto de conteúdos e ou de disciplinas a serem estudados em um curso; C2: Currículo como uma junção das atividades, cursos e atividades profissionais e ou ações desenvolvidas por um sujeito durante sua vida profissional, o denominado ‘currículum vitae’.

Nenhuma resposta obtida correspondeu a categoria C2, o que indica um avanço nas concepções dos sujeitos, que denotaram uma abordagem do currículo associado ao âmbito educacional superando o senso comum.

Da análise das respostas, surgiram ainda as seguintes categorias:

C3: O currículo resultante dos condicionantes sociológicos[iii]; C4: O currículo como algo organizado e elaborado que orienta as ações escolares;

A categoria **C1: Currículo como um conjunto de conteúdos e ou de disciplinas a serem estudados em um curso** englobou em total de 42,3% das respostas, à exemplo:

“É um documento que contém os conteúdos necessários de ser estudado em cada série. É importante para se ter como um norte na hora de organizar, planejar suas aulas (os professores)” (sujeito 18).

“Conjunto de conteúdos, selecionados, organizados e sistematizados; juntamente com os objetivos determinados de determinada disciplina”. (sujeito 25).

A maioria das respostas associaram a concepção de currículo apenas à ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino (SAVIANI, 2003), configurando assim um caráter de planejamento. Porém, ao mesmo tempo que nos chama a atenção uma resposta restrita a um sentido de currículo, é interessante perceber nessas concepções uma perspectiva que norteará um trabalho docente com vistas a planejamentos mais organizados.

Ampliando e aprofundando a concepção de currículo, 15,3% das respostas consideraram **o currículo resultante dos condicionantes sociológicos (C3)**, demonstrando que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas...” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 07-08). Assim, tanto a área curricular quanto os conteúdos que compõem o currículo são uma construção social resultantes de um processo histórico. Portanto, enquanto construção social o currículo deve ser entendido a partir das relações de poder que produziram e produzem determinadas estruturas curriculares e não outras, e que formaram e formam os currículos compondo determinados tipos de conhecimento e não outros (SILVA, 2003), como demonstram as repostas:

“Currículo é uma construção social, política e histórica que define o que deve ser ensinado e as formas de como devem ser” (Indivíduo 4).

“O currículo tem sentido mais amplo. É algo cultural, social, político....” (Indivíduo 5).

Já a categoria **C4: O currículo como algo organizado e elaborado que orienta as ações escolares**, agrupou 38,4% das respostas, onde:

“Considera-se currículo todo e qualquer conjunto de documentos que regem o funcionamento da escola, sejam estes relacionados aos alunos, professores e funcionários” (sujeito 20).

“Currículo é um instrumento norteador, ou seja, organização da vida escolar em relação ao que será ensinado” (sujeito 26).

Assim, tem-se um entendimento de currículo como o currículo formal ou oficial é o ‘currículo como fato’. Materializado em planos, programas e propostas de ensino que devem expressar definições e referências para que o trabalho pedagógico aconteça. É o produto de um trabalho de seleção e de reorganização do conhecimento no interior da cultura acumulada. (MOREIRA, 2002)

Por fim, as análises sobre avaliação, consideraram as categorias de Guedes e Gléria (2015), a saber:

A1: Avaliação como meio para verificação da aprendizagem do aluno, ocorrendo no final do processo de Ensino; A2: Avaliação como meio para observação no nível de aprendizagem do aluno, podendo atuar como uma espécie de sondagem, de forma que o professor consiga analisar o quanto o aluno aprendeu e intervir no processo; A3: Avaliação como meio que o professor pode utilizar para melhor adequar suas aulas.

Dentre as 26 respostas obtidas, excluímos 4 que nos surpreenderam ao não tratar a avaliação educacional. Dentre as

22 restantes, nenhuma associou-se a categoria A3, onde verificamos que o sentido desta categoria foi contemplado nas respostas referentes à categoria A2. Também uma nova categoria surgiu: **A4: Avaliação como constatação do alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem**, na qual resultaram 36,36% das respostas, entre elas:

“É o que vai ser feito para saber se o que está sendo aplicado na escola, aula ou outro fator que compõe a escola, se os objetivos estão sendo alcançados, dependendo do resultado tendo ou não que fazer mudanças para que os objetivos sejam alcançados” (sujeito 16).

“É a constatação de que os objetivos foram atingidos, para isso pode-se utilizar várias ferramentas como: observação, testes provas escritas, trabalhos, etc” (sujeito 17).

“É a forma de verificar se os objetivos planejados dos conteúdos e temas do currículo que foram trabalhados, foram atingidos”. (sujeito 22).

Percebemos que ao associar objetivo-avaliação o trabalho docente poderá estar mais qualificado e coerente onde os licenciandos-concluintes demonstram que:

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS, 2011, p.95).

A categoria **A1: Avaliação como meio para verificação da aprendizagem do aluno, ocorrendo no final do processo de Ensino**, obteve 18,18%, das respostas, que limitam a avaliação apenas ao final do processo de ensino aprendizagem, exemplificando:

“É a forma de o professor analisar se seus objetivos, que foram planejados anteriormente, foram alcançados. Feito normalmente no final de algum conteúdo” (sujeito 2).

“É o ato de verificar como o conhecimento foi assimilado durante o ano letivo” (sujeito 15).

A categoria **A2: Avaliação como meio para observação no nível de aprendizagem do aluno, podendo atuar como uma espécie de sondagem, de forma que o professor consiga analisar o quanto o aluno aprendeu e intervir no processo**, correspondeu a 45,45% das respostas, entre elas:

“São os métodos utilizados para observar, qualificar ou quantificar as ações realizadas pelos indivíduos, geralmente os alunos. São todos os meios utilizados que visam permitir avaliar características com desempenho, notas, aprendizado...” (sujeito 12).

“É a atividade realizada antes, durante ou depois da aula, bimestre, semestre, para verificar o ensino-aprendizagem, esta pode ser realizada de várias maneiras, de acordo com a metodologia de cada professor” (sujeito 20).

Nesta categoria, o sentido de avaliação é de processo, e não fim da aprendizagem, possibilitando o redirecionamento do trabalho docente, onde a avaliação está comprometida com a construção da própria aprendizagem (LUCKESI, 2006). Isso denota um avanço na perspectiva de avaliação como atividade que ocorre dentro do processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos analisar as concepções de planejamento, currículo e avaliação dos licenciandos-concluintes da UFAL-Arapiraca, tomando como base as categorias definidas nas pesquisas anteriores (GLÉRIA; GUEDES; 2014, 2015. ASSIS; GLÉRIA 2016), de forma que pudéssemos averiguar a aproximação ou afastamento das novas respostas, encerrando assim uma série de pesquisas com esta temática, que contribuíram para entendermos aspectos da realidade – formação de licenciandos - considerando o planejamento, o currículo e a avaliação enquanto ação educativa, de forma que impactem na formação e consequente atuação profissional.

Os dados coletados expuseram, em sua maioria, que ao final da graduação, os licenciandos-concluintes ampliaram e aprofundaram suas concepções sobre os elementos do trabalho docente:

- Planejamento foi considerado instrumento para o trabalho docente, de maneira ampla (organizador de ações didáticas traçadas nos objetivos) e também específica (orientador de conteúdos e da aula); contudo é importante frisar que as respostas não destacaram uma confusão entre planejamento e plano de ensino, onde “*planejamento* na escola é um processo voltado para a organização de ações que permitam a consecução de objetivos educacionais, o *plano* é um documento escrito que tematiza um determinado momento de um planejamento” (MASETTO, 1997, p.86). Assim entendemos que os licenciandos-concluintes compreendem o planejamento como um processo de reflexão do trabalho docente, uma ação político-pedagógica, dinâmica e processual e que exige reflexão e adaptações constantes.

- O currículo superou a concepção de senso comum de “currículo vitae” destacada em 2014, e restrito ao sentido de planejamento, para agora ser ampliado e aprofundado, considerando-se: seus condicionantes sociológicos e como um documento imprescindível à organização do conhecimento escolar. Tais concepções demonstram uma apropriação pelos concluintes de um currículo que não deve ser ‘descolado’ da realidade educacional.

- A avaliação também demonstrou concepções mais elaboradas que consideram a investigação e a problematização do processo de ensino aprendizagem, essencial ao trabalho docente, superando perspectivas etapistas e de medição.

Assim posto, as concepções dos licenciandos-concluintes aqui analisadas nos remetem a compreensão que os elementos do trabalho docente – planejamento, currículo e avaliação - devem ser orientados por objetivos, conhecimentos e problematizações atrelados ao compromisso educacional.

Nosso percurso ao longo desta série de pesquisas nos surpreendeu diante de algumas concepções superficiais que suscitam maiores apropriações teóricas; Porém, a ampliação e aprofundamento da maioria das perspectivas expostas pelos licenciandos-concluintes nos leva a considerar que diante de uma realidade desafiante na formação profissional, os futuros docentes estão no rumo para qualificar sua atuação, em que o trabalho docente conduza ao “diálogo, à construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.30).

E nessa responsabilidade, entendemos que os dados demonstram também ser necessário ampliar tais pesquisas, aprofundar os estudos, instigando aos profissionais da educação à questionar suas realidades, respostas e desafios, ao qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Vannina de Oliveira. **Os referenciais curriculares para a educação física na escola do Ensino Fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica.** (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. 2008. 128p.

ASSIS, Vannina de Oliveira; GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. **Entre definições e concepções: visões de alunos licenciandos a respeito de planejamento.** Anais do X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: < <http://educonse.com.br/xcoloquio/>>. Acesso em 03.jul.2017.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 11. ed.Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério).

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho, e GUEDES, Livia Couto. **Entre definições e concepções: visões de alunos**

licenciandos a respeito de currículo. Anais do VIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE, 2014. Disponível em: . Acesso em 08.abr.2015.

_____. **Entre definições e concepções: visões dos alunos licenciandos a respeito de avaliação.** In.: 8º Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, Aracaju. **Anais 2015**, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MASETTO, Marcus. **Planejamento: instrumento de ação educativa.** In.: MASETTO, Marcus. Didática: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar Como planejar – Currículo, área, aula.** 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social *in* MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30. Ed. -Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. p. 09 -30.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo: questões atuais.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2002. p.09-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Trabalho docente: características e especificidades. **Nota de Aula, Fortaleza,** 2002. Não paginado.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 4.ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

É professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* Arapiraca, no Curso de Educação Física Licenciatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar e Currículos e Programas para a Educação Física Escolar. É pesquisadora e vice-líder do grupo de pesquisa “Prática de Ensino”, vinculado ao CNPq. E-mail: vannina.assis@arapiraca.ufal.br

É professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pertencente ao setor de Didática. Professora Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É pesquisadora e líder do grupo de pesquisa “Prática de Ensino”, vinculado ao CNPq. E-mail: carolina@cedu.ufal.br

Acadêmica do Curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* Arapiraca, membro do grupo de pesquisa “Prática de Ensino”, vinculado ao CNPq. E-mail: carolyneo_oliveira@hotmail.com

[i] GLÉRIA; GUEDES; 2014, 2015, ASSIS; GLÉRIA 2016.

[ii] Vale lembrar que os dados dos primeiros artigos foram coletados na avaliação diagnóstica da disciplina ‘Planejamento, Currículo e Avaliação’, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da UFAL, alocada no 4º período de cada curso, utilizando-se o mesmo instrumento de coleta de dados atual.

[iii] Cultura, poder, identidade, ideologia, são considerados por Moreira e Silva (2000) como os condicionantes sociológicos do currículo sendo fatores que interferem e se relacionam com o currículo resultando na construção, seleção e organização dos saberes escolares.