

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS

CAMYLLA OLIVEIRA SANTOS
THAIANY DE FREITA ALMEIDA

AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LETRAS – LIBRAS - SENTIDOS E DISCUSSÕES

MACEIÓ - AL

2023

CAMYLLA OLIVEIRA SANTOS
THAIANY DE FREITA ALMEIDA

AS CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LETRAS – LIBRAS - SENTIDOS E DISCUSSÕES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras – Libras da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em Letras –
Libras .

Orientador: Prof. Dr. Maria Angelica da Silva
Coorientador: Prof. Me. Humberto Meira de
Araújo Neto

MACEIÓ - AL
2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

S237c Santos, Camylla Oliveira.

As contribuições da disciplina planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem para a formação de professores de letras –libras – sentido e discussões / Camylla Oliveira Santos, Thaiany de Freitas Almeida. – 2023.

53 f. :il.

Orientadora: Maria Angelica da Silva.

Coorientador: Humberto Meira de Araújo Neto.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Libras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 49-51

Anexo: f. 52-53

1. Professores de libras - Formação. 2. Formação docente - Currículo. 3. Avaliação de aprendizagem - Professores de libras. I. Almeida, Thaiany de Freitas. II. Título.

CDU: 81'221.24:371.13

Às nossas famílias e aos nossos amigos pelo apoio e incentivo que tornaram este trabalho possível.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, à nossa orientadora que nos ajudou a desenvolver este trabalho de modo mais feliz possível; uma profissional que admiramos e na qual nos espelhamos para construir nossa formação, Profa. Dra. Maria Angélica da Silva.

Também agradecemos, em curtas palavras para não correremos o risco de nos esquecer de ninguém, aos nossos familiares e amigos que estiveram conosco e torceram para o sucesso da elaboração deste trabalho; vocês abrilhantam a nossa jornada.

Por fim, agradecemos aos nossos colegas e professores com quem, durante esta graduação, desenvolvemos afinidades, respeito e admiração.

Epígrafe

“escutar o não-dito naquilo que é dito, como
uma presença de uma ausência necessária”
(Orlandi, 2020, p. 32)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se concentra em torno das dimensões do planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem na formação de professores de Letras – Libras da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa argumenta que a dimensão pedagógica nas discussões sobre o trabalho docente pode ser negligenciada, especialmente, em cursos de formação específica e destaca a importância de entender o planejamento, currículo e avaliação como partes interconectadas da formação docente. O objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre como os aspectos teórico-conceituais do planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem na disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem contribuem para a formação dos professores de Letras – Libras. Consideramos as limitações dos componentes curriculares, particularmente no que diz respeito à formação pedagógica na para estudantes de Letras – Libras, destacando a necessidade de uma base sólida nessa área para enfrentar os desafios da educação de surdos e garantir a qualidade do ensino.

Palavras-chave: formação de professores; planejamento; currículo; avaliação; Letras – Libras.

ABSTRACT

This undergraduate thesis focuses on the dimensions of learning, curriculum and assessment of learning in the education of Languages – Libras teachers at the Federal University of Alagoas. The research argues that the pedagogical dimension in discussions about teaching work can be neglected, especially in specific training courses, and highlights the importance of understanding planning, curriculum and assessment as interconnected parts of teacher training. The general objective of the research was to reflect on how the theoretical-conceptual aspects of planning, curriculum and assessment of learning in the course Planning, Curriculum and Assessment of Learning contribute to the education of Languages – Libras teachers. We considered the limitations of the curricular components, particularly with regard to pedagogical education to Languages – Libras students, highlighting the need for a solid base in this area to face the challenges of educating the deaf and guarantee the quality of teaching

Keywords: teacher education; planning; curriculum; assessment; Languages – Libras (Brazilian Sign Language) education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Objetivos do Plano de Curso de 2022.1.....	25
Figura 2	- Organização curricular do núcleo pedagógico.....	29
Figura 3	- Gráfico de Carga Horária por Núcleo de Formação.....	30
Figura 4	- Ordenamento curricular do 4º período.....	31
Figura 5	- Ementa e bibliografia de PCAA.....	32

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	- Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo de Planejamento.....	17
Quadro 2	- Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo acerca do Currículo.....	19
Quadro 3	- Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo acerca da Avaliação.....	20
Quadro 4	- Oferta acadêmica do curso de Letras – Libras da FALE/UFAL no período de 2019.2 a 2022.2.....	24
Quadro 5	- Disciplinas do núcleo de formação pedagógica que tratam especificamente das áreas do estudo da pedagogia.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
PCAA	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem
PPC	Projeto Político do Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	17
3	NO LIMIAR DAS ANÁLISES.....	22
4	O COMPONENTE CURRICULAR PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA RESOLUÇÃO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	28
5	IMBRICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E DO PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS – LIBRAS: ANÁLISES E DISCUSSÕES	32
5.1	PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO DE AÇÃO.....	36
5.2	CURRÍCULO COMO <i>LOCUS</i> DE SIGNIFICAÇÃO.....	40
5.3	AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS	49
	ANEXO A – PLANO DO CURSO DE PCAA 2022.1.....	52

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu como Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Letras – Libras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e inscreve-se no âmbito das contribuições da disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, doravante, PCAA, para a formação inicial dos professores do curso mencionado.

Sabemos que o trabalho docente é uma das atividades profissionais que estão presentes em nossa sociedade há muitos séculos e as concepções sobre a atuação do professor sofreram diversas mudanças ao longo dos anos, a depender do que se esperava da formação bem como do que se esperava sobre sua ação laboral. No entanto, algumas áreas específicas de atuação docente têm regulação histórica e desenvolvimento político-institucional recente, como é o caso do curso ao qual estamos vinculadas.

O curso de licenciatura em Letras – Libras, criado pelo decreto federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, foi instituído na UFAL no ano de 2014 com ingresso anual, sob regime semestral e duração mínima de 8 semestres. O currículo do curso, conforme o atual Projeto Pedagógico de Curso (Universidade Federal de Alagoas, 2016) – de agora em diante, PPC –, é perpassado por três núcleos, os quais devem estar presentes em todas as atividades que o compõem, quais sejam: núcleo de formação básica, núcleo de formação específica e núcleo de formação pedagógica. Nesse último núcleo, encontramos o componente curricular obrigatório “Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem”, com uma carga horária de 72h e realização prevista para o 4º semestre e oferta anual.

Em sua ementa, a disciplina prevê o “estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento, do currículo e da avaliação” (Universidade Federal De Alagoas, 2016, p. 65) e se propõe “discutir a importância do currículo e da avaliação no contexto do planejamento da prática pedagógica docente, as perspectivas teóricas implicadas nestas dimensões e suas repercussões explícitas e implícitas na educação brasileira” (Santos; Almeida; Silva, 2021, p. 1097).

Enquanto professoras em formação, construímos saberes teórico-práticos acerca da docência em Letras – Libras nos aspectos linguísticos, literários e pedagógicos e, acima de tudo, compreendemos que nenhuma dessas dimensões são isoladas ou tem importância hierarquizada na nossa formação profissional. Analogamente, encontram-se as dimensões do planejamento, do currículo e da avaliação da aprendizagem em nossa formação.

Ao tratarmos de planejamento, temos a sistematização de objetivos, em que o professor articula o seu fazer docente por meio da organização que vêm de instâncias mais amplas (Libâneo, 1994). Este processo tem por finalidade decidir, significar e direcionar a intencionalidade daquilo que será trabalhado pelo professor, e, logo, para o educando. Do planejamento, advém o currículo em que circulam os sentidos que reforçam, silenciam, contradizem e convocam dizeres (Sacristán, 2013) e que, por sua vez, ressoam na avaliação, que é um instrumento de poder: de excluir ou de incluir, de padronizar ou diversificar, de homogeneizar ou heterogeneizar.

Assim sendo, esta pesquisa se inscreve no âmbito das discussões acerca da importância dos componentes pedagógicos para formação de docentes, por se tratar de questões próprias às atividades de ensino, já que, segundo Libâneo (1994, p. 222) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”. Portanto, é a partir do planejamento que o futuro professor será capaz de refletir quais objetivos pretende alcançar para, então, disciplinar seu exercício profissional.

Para tanto, faz-se importante abordar o conceito de currículo e suas implicações enquanto componente curricular para a formação docente e constituinte para auxiliar no planejamento desse docente, em uma construção de sentidos amplos. O currículo ao longo de sua construção de sentidos carrega a “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Por fim, a avaliação da aprendizagem, como um momento incontornável que perpassa todo o processo educacional, não somente em seu uso mais comum e pragmático, que é a avaliação em forma de exames e provas, mas, sim, como uma estratégia para pensar e repensar o processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 1992).

Entendemos que a dimensão pedagógica que envolve as discussões acerca do trabalho docente pode ter papel secundário na formação de profissionais da educação, uma vez que as particularidades de cada licenciatura podem camuflar a importância das questões relacionadas à pedagogia, que é capaz de ser compreendida pelo processo educativo de instrução. E sendo, então, um curso recente, tal pesquisa se encontra justificada pela necessidade de ampliação da produção científico intelectual sobre esta formação em suas especificidades contextuais e políticas.

Diante deste cenário, tivemos o objetivo de refletir sobre as contribuições dos aspectos

teórico-conceituais do planejamento, do currículo e da avaliação da aprendizagem para a formação do professor de Letras – Libras, conforme foram mobilizados no âmbito da disciplina PCAA. Buscamos com essas reflexões compreender as relações que existem entre as três dimensões que compõem o PCAA.

Nesse sentido, esta pesquisa se encontra estruturada em seis capítulos, quais sejam: **Metodologia**, capítulo em que buscamos apresentar a disciplina PCAA, os principais autores e conceitos abordados de forma objetiva, bem como as categorias teórico-interpretativas em que ancoramos as análises posteriores; **No limiar das análises**, capítulo que consiste na apresentação do cenário da Educação, no qual justificamos a escolha da disciplina PCAA como objeto de investigação. No capítulo seguinte, intitulado, **O Componente Curricular Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem e sua Resolução no âmbito da Universidade Federal de Alagoas**, apresentamos a estrutura da disciplina e a resolução que a regulamenta na Instituição de Ensino Superior supracitada, além de uma breve apresentação das dimensões pedagógicas.

O capítulo subsequente, **Imbricações das dimensões do Currículo, da Avaliação e do Planejamento na formação do professor de Letras – Libras: análises e discussões**, foi organizado de forma a estruturar cada uma das dimensões pedagógicas em subcapítulos, apresentando os principais conceitos e análises segundo as categorias teórico-interpretativas. Por fim, finalizamos com as **Considerações Finais**, em que buscamos não encerrar esta pesquisa, mas, sim, trazer reflexões acerca dos resultados e discussões obtidas no processo de investigação.

2 METODOLOGIA

Este trabalho de natureza qualitativa (Moresi, 2003), de tipo documental (Fonseca, 2002), centrou-se em torno do plano de trabalho da disciplina PCAA, submetido ao Módulo Acadêmico Sie Web no Período Letivo de 2022.1, com o objetivo de refletir sobre as contribuições dos aspectos teórico-conceituais do planejamento, do currículo e da avaliação da aprendizagem para a formação do professor de Letras – Libras, como mobilizados no âmbito da disciplina PCAA.

No ambiente virtual supracitado, estão descritos o ementário, os conteúdos programáticos que foram abordados, os objetivos pretendidos, bem como as referências bibliográficas (básicas e complementares) que foram utilizadas para a construção dos planos de aula que nortearam as discussões empreendidas nas aulas do referido componente curricular. O período letivo escolhido foi considerado relevante, observada a atualidade da oferta, pois o período de 2022.1 consistiu na mais recente dessa disciplina, dado que nos aproxima das discussões contemporâneas que foram empreendidas e, também, nos trazem marcadores teóricos do debate sobre o tema no momento de produção deste trabalho.

Em complemento ao levantamento documental supracitado, nos aproximamos do PPC de licenciatura em Letras – Libras, da Faculdade de Letras (FALE), da UFAL, realizando uma leitura integral desse documento. Em seguida, realizamos uma leitura refinada pré-analítica a fim de compreender como os objetivos propostos pela disciplina são articulados para a construção do perfil do egresso que o curso pretende formar. Na etapa de análise qualitativa, acessamos todos os textos utilizados nas aulas da disciplina, fizemos a leitura na íntegra e demarcamos os principais aspectos teóricos e conceituais evidenciados a partir de cada autor/obra elegido no plano de trabalho.

Abaixo, apresentamos três quadros de síntese com as descrições dos eixos de Planejamento, Currículo e Avaliação separadamente.

Quadro 1 – Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo de Planejamento.

Título	Autor(es)	Abordagens e conceitos principais
Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino aprendizagem	Simone Scorsim Klosouski Klevi Mary Realí	Planejamento educacional como mecanismo da organização humana;

		Descrição acerca do planejamento escolar, ensino e curricular; Etapas da fase de um planejamento.
Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica	Cipriano Carlos Luckesi	Planejamento como ação sistematizada e intencional baseada no comprometimento ideológico; Planejamento como prática de prevenção; Panorama do que têm sido o planejamento escolar e sugestões para que sua prática seja significativa; Planejamento e avaliação como atividade contínua e crítica sobre o fazer docente;
O planejamento da prática docente	Isabela Maria Sabino de Farias Josete de Oliveira Castelo Branco Sales Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga Maria do Socorro Lima Marques França	Compreensão do ato de planejar como instrumento da organização docente; Planejamento como ação política; Etapas do planejamento: sujeitos, objetivos, conteúdos, metodologia e a avaliação da aprendizagem;
O planejamento como métodos da práxis pedagógica: Ressignificando a prática do planejamento	Celso dos Santos Vasconcelos	Necessidade da mudança para formulação do planejamento; Planejamento como necessidade do educador; Planejamento como instrumento do pensamento; A realidade escolar e a complexidade da prática educativa; Planejamento como possibilidade de mudança; Finalidades do planejamento;
Planejamento do ensino e avaliação: Fases do planejamento de ensino	Clódia Maria Godoy Turra Délcia Enricone Flávia Maria Sant'anna Lenir Cancelli André	Caracterização das fases do planejamento; Identificação dos componentes básicos do planejamento; Evidenciar a importância do aprimoramento dentro do processo do planejamento;

		Relação entre as fases do planejamento para a efetivação da ação docente;
Planejamento de ensino como estratégia de política cultural	Sandra Mara Corazza	Planejamento de forma ética, como forma de ação responsável; Planejamento como organização política de acesso a diferentes identidades, sujeitos e saberes.

Fonte: as autoras (2023)

Quadro 2 – Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo acerca do Currículo.

Título	Autor(es)	Abordagem e principais conceitos
Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola	José Augusto Pacheco Nancy Pereira	Discussões acerca das teorias de currículo; Currículo tradicionalista e currículos reconceptualistas; Dissonâncias entre discursos e práticas da construção do currículo; Crítica acerca da teoria presente nas escolas;
Saberes e incertezas sobre o currículo: Política, poder e controle de currículo	Francisco Beltrán Llavador	Os saberes e sua distribuição social no currículo; Currículo como o resultado de conflitos de interesses e poder; Currículo e suas diferentes visões epistemológicas;
Saberes e incertezas sobre o currículo: O que significa currículo?	José Gimeno Sacristán	Currículo como mecanismo regulador; Currículo como instrumento de poder (o que é selecionado e o que é menosprezado); Currículo como resgate cultural; Aspectos estruturantes sobre o currículo;
Teoria do currículo: O que é e por que é importante	Michael Young	Papel crítico e normativo da teoria do currículo; Educação como atividade prática e especializada; Teorias de

		currículo que ampliem as oportunidades de aprendizagem;
--	--	---

Fonte: as autoras (2023)

Quadro 3 – Títulos, autores, abordagens e conceitos principais do eixo da Avaliação da Aprendizagem.

Título	Autor(es)	Abordagem e principais conceitos
Avaliação da aprendizagem: Relações professor-aluno na sala de aula	Luiz Carlos de Freitas Mara Regina Lemes de Sordi Maria Marcia Sigrist Malavasi Helena Costa Lopes de Freitas	Avaliação da aprendizagem como processo pedagógico; Avaliação e as relações em sala de aula; Avaliação formal e informal;
O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?	Cipriano Carlos Luckesi	Compreensão do ato de avaliar; A prática da avaliação da aprendizagem como ação diagnóstica e objeto de construção conjunta; Avaliação democrática e inclusiva;
Avaliação Pedagógica: Função e necessidade	Maria Celina Melchior	Observar para conhecer; Tipos de observação, usos e limitações; Testes escolares, tipos e suas problemáticas;
A avaliação como atividade crítica de conhecimento	Álvarez Mendez	Avaliação com instrumento reflexivo para a busca pelo conhecimento; Avaliação como atividade reflexiva e crítica, a serviço de quem aprende; Avaliação como atividade humana natural, formativa e contínua;

Fonte: as autoras (2023)

Conforme os quadros apresentados, estabelecemos como objetos de análise os componentes Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, e, tendo em vista a

multiplicidade de abordagens e conceitos privilegiados nos discursos analisados, mobilizamos conceitos da Análise do Discurso (Orlandi, 2020) como categorias teórico-interpretativas para compreender como os discursos constroem sentidos situados em uma dinâmica sócio-histórica, e para estabelecer relações sobre como os objetos eleitos contribuem para a formação do egresso proposto pelo PPC de licenciatura em Letras – Libras.

Entendemos como discurso o conjunto de produções realizadas por pessoas e/ou entidades ao longo da história que refletem pensamentos, tendências, comportamentos e/ou ideologias de uma determinada sociedade, sendo os sentidos resultados dessas produções. Os discursos, como já citamos, são proferidos em condições sócio-históricas e os estudos discursivos visam pensar tais sentidos dimensionados no tempo e no espaço das práticas do homem tomado como sujeito ativo na construção de sociedade.

Nessa perspectiva, os discursos não são apenas palavras ou textos proferidos e codificados pelos sujeitos de uma determinada sociedade, mas, são, sobretudo, como os sujeitos e os sentidos são afetados pela linguagem e pela história. A Análise do Discurso, dessa forma, nos auxilia na compreensão de como um objeto simbólico - o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Libras – produz sentidos, uma vez que está investido de significância para e por sujeitos. Portanto, para fins de análise, elegemos as categorias teórico-analíticas do dito e não-dito e silenciamentos, posto que “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (Orlandi, 2020, p. 32), porque, até mesmo, os dizeres que não são ditos significam nas palavras do discurso.

3 NO LIMIAR DAS ANÁLISES

As formas de educação, assim como diversos outros temas desenvolvidos ao longo da nossa história, resultam de discursos e determinações políticas e econômicas, da época de sua formulação, como é o caso da formação de professores. Nesse sentido, esse tema foi caracterizado, na história brasileira, por projetos temporais associados à ideologia do grupo político escolhido para determinado mandato, predominando os princípios propostos para a sociedade que se almeja transformar em cada recorte de tempo.

É importante destacar que o espaço de atuação de futuros professores tem alcançado cada vez mais camadas sociais desde o início da adoção do ensino público gratuito, obrigatório e universal. Sob essa perspectiva, a educação pode ser observada como instrumento de poder e propagação das concepções hegemônicas. Convém então compreender como vêm ocorrendo esses processos e quais enfoques estão presentes no projeto para a formação desse profissional.

Saviani (2009) postula a existência de dois modelos contrapostos para a formação docente, a saber: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo pedagógico-didático. No primeiro, a formação do professor se manifesta com domínio dos conteúdos que lecionará e da cultura geral. O segundo se completa apenas com efetivo preparo pedagógico-didático.

Contudo, a adoção de um modelo ou de outro acaba por criar situações “igualmente problemáticas” (Saviani 2009, p. 151) que, ainda segundo o autor, só serão superadas com o reconhecimento da indissociabilidade entre forma e conteúdo, em outras palavras, ao “evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem” (Saviani, 2009, p. 152).

Mas a formação de professores envolve questões ainda mais complexas, especialmente depois da massificação da educação, decorrente da própria evolução do Estado, que diante das constantes mudanças governamentais, tornaram-se palco de embates e acordos por aqueles que exercem o poder em uma dinâmica demasiadamente complexa.

Em nossa sociedade, as forças de poder são responsáveis por legitimar, regulamentar e delimitar quais discursos serão predominantes. No campo das disputas pelo poder, encontram na legislação educacional amparo para um caráter prescritivo que, a todo custo, tenta condicionar as ações do professor a favor de seu modelo ideal de realidade, ainda que, para

isso, recorra a punições e regulações.

A prática pedagógica, compreendida pelo processo educativo de instrução e que possui o objetivo de “propiciar o domínio de saberes e modos de agir acumulados pela experiência humana, mas também pela formação humana a qual só pode ter um caráter educativo se apresentar uma intencionalidade explícita” (Moraes, 2008, p. 138), contempla ações que vão além do que acontecem no ambiente de sala de aula. Ela refere-se à prática efetiva que envolvem os diversos âmbitos além da prescrição, isto é, os saberes que serão desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar do reflexo das referidas intenções político-ideológicas, o professor, enquanto sujeito cuja formação nunca está findada e completa, admite sua prática e formação como contínua e processual. Por essa razão, as políticas formativas são fruto de influências e não determinações, as quais permitem subversão de intencionalidades que não concebem o professor enquanto

mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada na luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação (Gatti, 2013, p. 59, 60).

Vale ainda salientar que a dimensão pedagógica possui princípios voltados para as competências e valores relacionados à dimensão humana, essencialmente para o fortalecimento do sujeito social e visa o desenvolvimento de sua autonomia e inteligência intelectual, tal como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 1º§2º:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Ao analisarmos esse princípio no PPC, é possível identificá-lo na seção intitulada *Conteúdo/Matriz Curricular*, na subseção *Núcleos de formação do curso de letras-libras: licenciatura*. Fazemos um destaque à passagem expressa no documento quando se refere aos objetivos do núcleo pedagógico:

definir mais especificamente a atuação do professor [...] relação entre teoria e prática, [...] em um movimento contínuo entre saber e fazer buscando contribuições para a gestão e solução de situações próprias do ambiente da educação escolar (Universidade Federal de Alagoas, 2016, p. 33).

De acordo com o trecho, a pedagogia, como é expressa acima, pode ser interpretada como uma pedagogia das competências, servindo, principalmente, para atender aos propósitos

mercadológicos. Ao fazer um paralelo com os documentos legais, o princípio de autonomia e emancipação desse futuro profissional estão expressamente explícitos no documento, entretanto, ao tratar dos objetivos do núcleo de formação básica, o mesmo documento propõe uma aprendizagem de “conhecimentos fundamentais para os estudos linguísticos e literários, bem como os de natureza específica da visão histórica e humanística da organização escolar” (Universidade Federal de Alagoas, 2016, p. 33). Contudo, é a dimensão pedagógica, notadamente a pedagogia que, como ciência interessada em todos os aspectos que envolvem a escola, incluindo aí a organização escolar, que se encontra destituída do núcleo de formação básica do curso de Letras – Libras.

É importante destacar que o referido curso é uma licenciatura que, como tal, permite aos licenciados exercerem o magistério, considerando que, esses discentes atuarão como profissionais docentes comprometidos com o ensino e a educação, em outras palavras, orientados pelo seu caráter pedagógico. Assim, o aspecto pedagógico representa um conjunto de procedimentos, atividades, orientações, metodologias e características próprias do trabalho docente que possuem como objetivo a promoção da aprendizagem dos alunos diante daquilo que foi proposto como finalidade.

Significa, então, dizer que a pedagogia, nas licenciaturas, possui um papel bastante significativo de instigar “de forma sistemática, organizada e intencional, os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos” (Debesse e Mialaret, 1974). É exatamente esse papel expressivo que se espera que o futuro profissional docente seja capaz de assumir em sua prática escolar.

Sendo o caráter pedagógico um dos pilares do fazer docente, reconhecemos, ao analisar o PPC, que as disciplinas do núcleo a qual esses saberes se destinam a trazer lume a essas discussões, mas encontram-se destituídas do núcleo de formação básica que, em maior número, têm como objetivo principal introduzir os alunos ingressantes aos estudos linguísticos, abordando seus fundamentos teóricos e práticos das línguas de sinais.

A questão linguística é uma emergência para a pessoa surda, em se tratando da realidade, uma vez que a Libras é frequentemente apresentada tardiamente para a pessoa surda, o que acarreta em dificuldades na sua vida escolar, na construção da sua autonomia e na construção da identidade surda (Capovilla, 2011). No entanto, por muitas vezes, os objetivos propostos pela graduação de “produzir e divulgar conhecimento específico da Libras nas seguintes áreas: língua, literatura e cultura” (Universidade Federal de Alagoas, 2016, p. 9)

terminam ocultados pela urgência e relevância dos aprendizados da língua sem levar em consideração o papel que a dimensão pedagógica exerce sobre a mobilização desses conhecimentos específicos da formação de saberes teórico-práticos que a serem materializados nas práticas cotidianas nos processos de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de ilustrar esse contexto, fizemos um levantamento das disciplinas eletivas/optativas ofertadas no período que compreende o segundo semestre do ano de 2019 até o segundo semestre do ano de 2022, períodos letivos em que foi possível identificar a ausência de disciplinas próprias do núcleo pedagógico do curso de Letras – Libras.

Quadro 4: Oferta acadêmica do curso de Letras – Libras da FALE/UFAL no período de 2019.2 a 2022.2.

ANO	DISCIPLINA
2019.2	Produção de Texto em Libras
	Educação Bilíngue e Escrita de L2 para Surdos
	Escrita Acadêmica
2020.1	Aspectos fisiológicos da surdez e linguagem
	Produção de Texto em Libras
2020.2	Escrita Acadêmica
2021.1	Coleta de dados em LS
	Prática da tradução e interpretação em Libras
	Sociolinguística
2021.2	Coleta de dados em LS
	Sociolinguística
	Educação Bilíngue e Escrita de L2 para Surdos
	Prática da tradução e interpretação em Libras

2022.1	Coleta de dados em LS
	Sociolinguística
	Produção de Texto em Libras
	Prática da tradução e interpretação em Libras
2022.2	Escrita Acadêmica

Fonte: ALMEIDA; SILVA, 2022.

Tendo em vista esses apontamentos, escolhemos a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem por entendermos a relevância das discussões presentes na bibliografia da disciplina que são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, sobretudo, para a formação desse futuro profissional que atuará como professor de primeira e segunda línguas.

De acordo com o PPC, espera-se que o egresso do curso de Letras – Libras da FALE/UFAL esteja apto para atuar enquanto professor na Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio) e no Ensino Superior (Universidade Federal de Alagoas, 2016), porém percebemos que, na ementa de PCAA, trazida pelo mesmo documento, apenas uma parte desse lugar de atuação é evidenciado, figurando apenas o planejamento em nível escolar como expresso no trecho: “Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Básica”.

Ao usufruir de sua autonomia relativa, verificamos que, sem deixar de observar a ementa, o Plano de Curso de PCAA trouxe maior abrangência para as dimensões da disciplina ao contemplar contextos outros, além daqueles já explicitados, e que também subsidiam uma discussão mais ampla acerca delas, assim, melhor correspondendo aquilo que se espera para o egresso do curso de Letras – Libras:

Figura 1: Objetivos do Plano de Curso de 2022.1.

III - OBJETIVOS

- Compreender as principais abordagens teóricas do Currículo, relacionando-as com as Legislações e Documentos curriculares da Educação no Brasil e suas repercussões na Prática curricular na sala de aula.
- Identificar os Níveis e Perspectivas de Avaliação e suas implicações curriculares no processo de ensino-aprendizagem a partir dos Princípios instrumentos, métodos e técnicas de avaliação da aprendizagem.
- Compreender a Organização do Trabalho didático-pedagógico a partir da noção de Planejamento como ação prática-política, bem como os Tipos de Planejamento (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula).

Fonte: SILVA, 2022.

Tendo em consideração o lugar do componente no âmbito do PPC do curso, tratamos da relevância dos objetos de estudo dessa disciplina no âmbito da formação dos professores na UFAL no capítulo seguinte.

4 O COMPONENTE CURRICULAR PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA RESOLUÇÃO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

O Curso de Licenciatura em Letras – Libras, da UFAL, construiu seu Projeto Político do Curso em conformidade com os dispositivos legais e institucionais que norteiam e normatizam as licenciaturas. Dentre os institucionais, temos a Resolução Nº 32/2005-CEPE (Universidade Federal de Alagoas, 2005), que estabeleceu os componentes curriculares comuns a todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) dessa Instituição a partir do ano letivo de 2006. Essa Resolução, além de estabelecer quais componentes curriculares devem ser desenvolvidos, especifica o ordenamento deles na matriz curricular e define suas cargas horárias. Assim, a disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, objeto de análise deste trabalho, foi instituída nesse PPC em consonância com essa determinação.

Conforme discutimos, também norteou a construção deste PPC as determinações advindas de outros dispositivos legais, tais como políticas educacionais federais, orientações e diretrizes curriculares. Diante disso, as políticas educacionais e curriculares vigentes no início da construção deste trabalho foram objeto de uma pesquisa de Iniciação Científica que buscou compreender quais sentidos determinadas políticas constroem acerca da formação de professores e verificou que, embora os discursos apresentassem avanços quanto à concepção de formação de professores, ao reconhecer a relevância desses profissionais para o desenvolvimento da educação, não há uma articulação entre exigências, diretrizes e orientações para ações que promovam a concretização delas (Santos; Silva, 2022).

Disso decorre que as licenciaturas seguem desassistidas de medidas que promovam avanços percebidos nos discursos das políticas educacionais e curriculares. Como apontamos, os sentidos estão para além do que se encontra no documento, o que é dito – maior oferta de disciplinas dos núcleos de formação básica e de disciplinas eletivas/optativas ligadas à dimensão linguística – e o que não é dito – menor oferta de disciplinas dos núcleos de formação básica e eletiva/optativa ligadas à dimensão pedagógica – ganham sentido a partir da posição que ocupam e na forma discursiva em que são encontradas no documento.

O trabalho de Albres (2012) traz algumas experiências de formação de professores de língua de sinais e entende que, na formação desses profissionais, a maior parte da carga horária é dedicada para o estudo de disciplinas da linguística e da psicologia (processos de

aprendizagem). A autora ainda diz que o desenvolvimento de disciplinas científicas de modo independente e desarticulado as esvazia de seu sentido real enquanto componentes formativos. Nessa mesma perspectiva, compreende que a formação de professores de língua de sinais deve também discutir mais profundamente as formas que o conhecimento científico se torna conhecimento didático visando o desenvolvimento de habilidades para construir atividades pedagógicas (Albres, 2012).

Corrêa, Brancher e Bortolin (2022), por sua vez, entrevistaram professores surdos e ouvintes de Libras e concluíram que

os professores entrevistados convergem no entendimento de que é importante saber o conteúdo específico - a língua - enquanto saber disciplinar, mas indicam também os saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica, aos alunos, organização, planejamento e desenvolvimento da aula, enfim, os múltiplos saberes que envolvem a docência como um todo (Corrêa; Brancher; Bortolin, 2022, p. 692).

Dito de outro modo, parece não haver razão para desprezar a contribuição da dimensão pedagógica na formação do professor de Libras, dentre elas, situam-se os objetos apresentados no componente da disciplina de PCAA, que dialogam e são responsáveis por contribuir para o entendimento de todas as ações práticas na escola, essencialmente no aprendizado de uma língua.

Dentre os muitos aspectos que a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem contribui no aprendizado de línguas, compreendemos que, para que a ação docente seja instituída como uma ação pedagógica, esta última deverá ser sistemática, intencional e organizada, condições essenciais para o exercício, tanto do planejamento escolar, como do planejamento curricular e do ensino (Klosouski; Reali, 2008).

O planejamento também implica em responsabilidade para com os sujeitos que nele são integrantes, uma vez que, as produções que resultarem desse arranjo serão carregadas de sentidos e experiências que ecoarão ao longo de suas vidas (Corazza, 1997). Desse modo, a forma de planejamento está ligada diretamente à assimilação do sujeito com os conteúdos que serão abordados dentro de uma dinâmica plural, devendo ter como intenção atingir a multiplicidade de culturas e identidades existentes.

Consequentemente, planejar de forma consciente e política implica em uma atitude de seleção, não de forma aleatória ou burocrática, mas, sim, de maneira a organizar os objetos de estudo, saberes, linguagens e práticas diversas que possam ser problematizadas e questionadas criticamente com a finalidade de promover a emancipação dos sujeitos.

Isto posto, ao currículo também recai a potencialidade reguladora de seu uso dentro

das escolas, posto que a seleção do que será ensinado resulta de abordagens e saberes escolhidos em detrimento de outros, os quais regularão a prática didática (Sacristán, 2013). Sinteticamente, pode-se dizer que os conteúdos são selecionados previamente por uma rede de determinações que ditam as formas escolares do conhecimento a ser transmitido em conformidade com o que se espera que seja ensinado com base na idade e fase escolar do indivíduo.

Apesar das críticas de diversos autores acerca da competência reguladora do currículo (Sacristán, 2003; Pacheco e Pereira, 2007), também identificamos a importância da organização didática dos conteúdos com base em aspectos cognitivos e tipos de saberes escolares específicos necessários para se atingir determinados objetivos. Podemos pressupor, nesse sentido, que, para atingir certo saber é necessário a aprendizagem de uma série de outros saberes, em um movimento contínuo de progressão.

Para ler, o sujeito relaciona signos, por exemplo, os sons de uma língua, a objetos do mundo. Essa tarefa de natureza complexa requer que o sujeito adquira experiências e interações suficientemente relevantes para que possa realizar operações (cognitivas e linguísticas) mais complexas, tal como a análise crítica de um texto.

Dito isto, também compreendemos que os indivíduos possuem capacidades individuais de aprendizagem (Alarcão, 2003), o que torna o papel do professor ainda mais desafiador dentro do ambiente escolar, uma vez que, além de planejar em forma de aulas sequenciais como o currículo será abordado em um determinado tempo previamente estipulado, o docente precisará relacionar atividades e avaliações que sejam compatíveis com os objetivos propostos.

Evidenciamos, então, a avaliação, não como proposta final que acontece somente no final do processo de ensino-aprendizagem, mas como atividade formativa capaz de possibilitar instrumentos para conhecer o aluno e para que o docente possa em um movimento dialético trabalhar principalmente a favor de quem aprende (Mendez, 2002).

A avaliação da aprendizagem necessita ser constituída de uma prática pedagógica transformadora e libertadora (Freitas, 2009), justaposta entre os objetivos propostos para cada situação escolar e ao final como um processo de reflexão do professor sobre sua prática, organização e métodos de ensino. Por essa razão, a escola deve ser um ambiente de inclusão social, um espaço onde o aluno possa ser respeitado com as suas diferenças e vivências múltiplas, e a avaliação, quando se propõe a ser acolhedora, tem a capacidade de exercer

papel fundamental no desempenho escolar desse sujeito (Luckesi, 2000).

Dentre os conceitos operacionalizados na investigação acerca do planejamento, currículo e avaliação, buscamos compreender os sentidos esperados que o egresso construa durante a graduação. Também intencionamos compreender se, dentre os aspectos apresentados, é possível observar a materialização desses saberes no plano da disciplina, conforme buscamos apresentar nas análises e discussões a seguir.

5 IMBRICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E DO PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS-LIBRAS: ANÁLISES E DISCUSSÕES

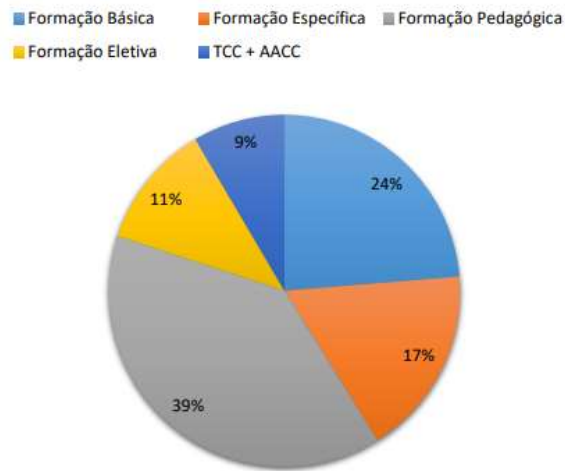
O componente curricular PCAA é introduzido no PPC na seção 13 *CONTEÚDO/MATRIZ CURRICULAR* e subseção 13.2 *Organização curricular por núcleos* dentro do núcleo de formação pedagógica que, conforme já mencionado, advém de uma Resolução institucional que estabeleceu o componente e também seu ordenamento.

Figura 2 - Organização curricular do núcleo pedagógico.

COD.	NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	TEÓRICA Carga horária
	Projetos Integradores 1	36
	Profissão Docente	54
	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	72
	Desenvolvimento e Aprendizagem	72
	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	72
	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	72
	Metodologia de Ensino da Língua Brasileira de Sinais	72
	CriaLibras 1	54
	CriaLibras 2	54
	CriaLibras 3	54
	Pesquisa Educacional	54
	Estágio supervisionado I	100
	Estágio supervisionado II	100
	Estágio supervisionado III	100
	Estágio supervisionado IV	100
	Atividades Práticas e de Extensão (APEX) ^b	200
	Total de carga horária do núcleo	1266h

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016.

Acerca desse núcleo, o PPC traça seu objetivo com a seguinte passagem: “definir mais especificamente a atuação do professor” de modo articulado com os demais núcleos, o qual abrange as atividades de estágio curricular supervisionado e de prática como componente curricular (Projetos Integradores 1, Crialibras, APEX e Metodologia do Ensino de Libras).

Figura 3 - Gráfico de Carga Horária por Núcleo de Formação.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016.

É importante evidenciar que, apesar de o núcleo pedagógico contar com 1266 horas curriculares obrigatórias e corresponder a 39% da carga horária total do curso, as disciplinas propriamente pedagógicas totalizam apenas 414 horas, quais sejam:

Quadro 5: Disciplinas do núcleo de formação pedagógica que tratam especificamente das áreas do estudo da pedagogia.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Profissão Docente	54h
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	72h
Desenvolvimento e Aprendizagem	72h
Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	72h
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	72h
Metodologia de Ensino da Língua Brasileira de Sinais	72h

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016.

Isto posto, é possível concluir que, se o trabalho docente é fundamentalmente caracterizado pelo seu caráter pedagógico, os dados revelam que as disciplinas que ancoram a formação desse egresso possuem carga horária mínima exigida para o seu pleno exercício

profissional, uma vez que correspondem a menor carga horária do que os demais núcleos formativos.

Utilizando as categorias teórico-interpretativas da Análise do Discurso, entendemos que o não-dito acerca da dimensão pedagógica e suas implicações para a formação desse futuro profissional são atribuídas um papel menos importante, já que, nessa perspectiva, entendemos que os sentidos podem ser lidos mesmo que não estejam expressos no documento, mas que é significado por ele (Orlandi, 2010).

A próxima apresentação do componente é na subseção seguinte, *13.3 Ordenamento curricular*, no quadro o qual o PPC intitula como “Quadro de Saberes do Curso e o Ordenamento Curricular” representado pela Figura 4.

Figura 4 - Ordenamento curricular do 4º período.

ORDENAMENTO CURRICULAR							
CURSO: LETRAS-Libras: LICENCIATURA				MODALIDADE: PRESENCIAL			
CURRÍCULO: 2014				REGIME SEMESTRAL			
Período	Código	Disciplina	Obrigatória	Carga horária			
				Semanal	Teórica	Prática	Semestral Total
4º		PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Sim	04	58	14	72
		AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	Sim	04	58	14	72
		LIBRAS 3 - INTERMEDIÁRIO	Sim	04	36	36	72
		ESCRITA DE SINAIS 1	Sim	04	58	14	72
		CRIALIBRAS 2	Sim	03	-	54	54
		DISCIPLINA ELETIVA	Sim	03	44	10	54
Total				22	254	142	396h

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016.

A última apresentação de PCAA, ilustrada pela Figura 5, dá-se na subseção *17.3 Ementas e bibliografia das disciplinas do núcleo de formação pedagógica*.

Figura 5 - Ementa e bibliografia de PCAA.

COD:	DISCIPLINA: Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	NÚCLEO: Formação Pedagógica (FP)
CARGA HORÁRIA: 72h		PERÍODO: 4º
EMENTA Estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento, do currículo e da avaliação, segundo os paradigmas e normas legais vigentes norteando a construção do currículo e do processo avaliativo no Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Básica.		
REFERÊNCIAS BÁSICAS BRZEZINSKI, I. (Org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. COSTA, M. V. (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã v.2). SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1992.		
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996 _____. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Resoluções CNE/CEB nº 1 de 05.07.2000; nº 2 de 19.04.1998; nº 3/98 de 26.06.98; nº 1 de 05.07.2000; nº 2 de 19.04.1999; nº 3/99 de 03.04 de 2002. GADOTTI, M. Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Autonomia da escola: princípios e propostas. Guia da escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 1997. p. 33-41. HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998. SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.		

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2016.

Quanto ao Plano de trabalho, trazemo-nos em sua integralidade, no Anexo 1, tal como submetido ao sistema acadêmico no período de 2022.1. Esse Plano se organiza em sete seções que trazem, respectivamente, identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências propostas para a disciplina. É possível identificar na figura 5 que, no campo das referências básicas e complementares, há a presença de textos e autores que dialogam com os objetivos propostos para a disciplina, bem como discussões pertinentes ao exercício docente.

A seguir, apresentamos as discussões de forma a abordar as três dimensões – Planejamento, Currículo e Avaliação da aprendizagem – com o objetivo de discorrer sobre as contribuições e análises acerca de cada uma delas para formação desse futuro professor, porém salientamos que, apesar de possuírem características distintas, dentro da prática escolar, tornam-se aspectos indissociáveis na atividade profissional do educador, fato que se justifica pela própria organização da disciplina que os estrutura de maneira conjugada.

5.1 PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO DE AÇÃO

Um dos pilares que caracteriza o ato docente é a intencionalidade, ou seja, um sentido definido daquilo que se pretende realizar, uma atividade sistematizada e organizada de modo a tentar antecipar as condições necessárias para a realização daquilo que se deseja produzir. A esse ato, denominamos planejamento, e, segundo Farias *et al.* (2011, p. 111), “não é um ato neutro”, é permeado pelas intenções quer sejam de manutenção, quer sejam de mudança da conjuntura histórica, social, econômica e política em vigor.

Na história da educação brasileira, ora ele é tomado como um ato da alçada do professor e dos profissionais da educação, ora ele perde o sentido de sua utilização, no entanto, o que mais demarca a história desse instrumento é seu uso para direcionar a ação do professor como mero executor e como um controle da atividade pedagógica. Constitui-se, de certa forma, na perspectiva de conceber o planejamento como controlador, repercutindo no abandono e/ou indiferença quanto à sua construção pelos docentes (Mesquita; Coelho, 2008).

Desse modo, é indispensável retomar o planejamento, para o professor, enquanto ferramenta norteadora da sua prática, que pode permitir a sistematização e organização do trabalho pedagógico tornando-o ato de refletir e examinar os seus componentes e reconhecer sua importância como estratégia de decisão quanto às escolhas, objetivos e reformulação, pois planejar deve ser um processo contínuo que “se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático” (Farias *et al.*, 2011, p. 111-112).

Entendemos que o planejamento é um processo contínuo, pensado de modo a adaptar e respeitar o desenvolvimento de determinado grupo, podendo antecipar ou retroceder etapas de acordo com as necessidades dos indivíduos participantes do processo educativo. É necessário lembrarmos que a sala de aula acontece em um ambiente coletivo. Isto é, com sujeitos historicamente heterogêneos entre si, então o planejamento é a parte basilar do fazer docente, é um dispositivo que vai delimitar os objetivos que se pretende alcançar, mas que não estão fechados, e sim, sujeitos a ajustes diante a realidade que se apresenta.

Quanto ao texto de análise, dialogamos com aquilo que nos trazem Klosouski e Reali (2008), para quem o planejamento é visto como o processo que dá sentido, motivação para a ação pedagógica que é sempre realizada segundo objetivos, intenções e fins a serem alcançados. Se o professor está envolvido na construção do planejamento e o compreende enquanto processo contínuo, decisório, explicitamente intencional, reconhece sua

importância, reflete sobre aquilo que planeja e para quem se planeja; o planejamento ganha o sentido de “ferramenta básica e eficaz, a fim de fazer suas intervenções na aprendizagem dos alunos” (Klosouski e Reali, 2008, p. 5).

No entanto, quando não o questiona, não reflete, nem decide sobre ele ou até mesmo abdica de realizá-lo, o planejamento é percebido enquanto ferramenta de alienação, mecanização e torna-se “um ato meramente burocrático” (ibid., p. 4, 5). Portanto, para essas autoras, o planejamento ganha significado ao estar atrelado àquilo que é, pela análise da realidade, significativo para o contexto da escola e define, apropriadamente, conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações. Constatamos, então, que para elas, o planejamento é subsídio importante da ação pedagógica, repercutindo na eficácia do processo de ensino-aprendizagem: “o planejamento de ensino, portanto, é de suma importância para uma prática eficaz e conseqüentemente para a concretização dessa prática, que acontece com a aprendizagem do aluno” (ibid., p. 7).

Para Luckesi (1992), por sua vez, temos o planejamento como ato “ideologicamente comprometido” (ibid., p. 117) que requer de nós um olhar atento aos significados ideológicos que o incorporam, os quais estão vinculados a uma ideia de sociedade, ratificação de determinados valores e finalidades que devem ser questionados. Muito embora o queiram retratar enquanto instrumento neutro, que tem um fim em si mesmo, exclusivamente técnico, “não se tem observado uma preocupação com as finalidades político-sociais do planejamento” (ibid., p. 120).

Ora, concebe a prática de planejar, tal qual a vida e os processos sociais – mutável – que precisa ser redimensionada; “além de delimitar ações eficientes, o planejamento tem de cuidar das finalidades político-sociais da ação” (ibid., p. 121) o que nos leva a compreender a necessidade de discuti-lo e assumi-lo em seu caráter de “uma decisão política, científica e técnica”: “O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida” (ibid., p. 124).

Farias *et al.* (2011) perfazem sua concepção de planejamento discordando, assim como os supracitados, de limitá-lo aos afazeres burocráticos e operacionais. Levando-nos a depreender que o planejar não é estático, porquanto é trazido como ato, ação, “processo, movimento, atividade contínua e contingente” e mais, é político, decisório na medida em que nos pede por “escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe

em questão ideias, valores, crenças e projetos” (Farias *et al.*, 2011, p. 107).

Nessa perspectiva, ele também é espaço onde o professor exerce seu poder de intervir, traça sua identidade na sua elaboração e realização (autor e ator) e por meio do qual questiona a quem convém essa atividade já que “serve tanto para a manutenção do *status quo* quanto para a mudança” (ibid., p. 111). As mesmas autoras tecem um sentido para o planejamento que foge dos moldes engessados os quais rejeitam, conferindo-lhe flexibilidade, “que diz respeito a uma postura aberta às correções, à avaliação e ao replanejamento do percurso” (ibid., p. 108).

De Vasconcellos (2002), compreendemos que, primeiramente, o planejamento depende do despertar para sua relevância e da autopercepção de nós professores enquanto sujeitos do processo educativo promovido, todavia, é enfatizado que para que haja essa percepção, precisamos vislumbrar uma mudança e a possibilidade de realizá-la. Desse ponto, o planejar torna-se político: revela princípios, decisões e intenções; partindo da realidade (e toda sua complexidade, mas também com algumas regularidades), prevendo e antevendo para conhecer aquilo que é limite e aquilo que é oportunidade do planejamento.

Sendo assim, “a pertinência do planejamento está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da possibilidade de transformação a vir ocorrer” (ibid., p. 56). Porém, para além de sua produção, (re)significação, nos evidencia que o planejamento demanda a nossa assunção de sujeitos para o seu concretizar, visto que, por mais importante que seja, “é apenas um instrumento teórico-metodológico. Poderoso, mas instrumento” (ibid., p. 64).

Diante das teorizações expostas pelos diversos autores apresentados, os sentidos expressos revelam a importância do planejamento como mecanismo condutor das ações do professor enquanto prática humana e social, sobretudo pelo caráter político e decisório que o instrumento exerce sobre os sujeitos que nele estão inseridos. Utilizando os conceitos da Análise do Discurso (Orlandi, 2020) o planejamento como ato simbólico, está sujeito aos gestos de interpretação dos indivíduos que o operacionalizam, conferindo-lhe autonomia sobre este instrumento, deste modo a formação pessoal e ideológica deste futuro professor determinarão sua prática pedagógica.

O sentido conferido ao planejamento, que se pode depreender perante ao exposto, é de instrumento que orienta a ação docente através do qual o professor evitará o imprevisto, efetivará com propriedade seu trabalho e lhe dará maior segurança para enfrentar circunstâncias extraordinárias (Turra et al, 1995).

No entanto, o que valida o planejamento enquanto dispositivo é considerar a realidade imediata na sua elaboração, portanto, é importante que as partes componentes estejam conectadas, quais sejam: objetivo/conteúdo/procedimento/avaliação. Os autores supracitados, defendem, porém, que planejar deve admitir reajustes e adaptações (ibid., p.49). Contudo, apesar de nos dizer que o planejamento de ensino, em si, "não constitui uma fórmula mágica para resolver todos os problemas" (ibid., p. 23), se aproxima mais do sentido de planejar apenas na sua dimensão técnica e metodológica, sem promover um questionamento dos objetivos dessa ferramenta e de como ela está relacionado com dimensão social e política do processo de ensino-aprendizagem que é norteado por ele.

Outra perspectiva nos traz Corazza (1997), no qual a autora busca reconhecer o planejamento de modo a percebê-lo “como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais” (ibid., p. 104), conduz suas reflexões a partir da origem do dispositivo tanto fora quanto dentro do espaço educacional e como, dessa forma, ele foi sendo conduzido como tendo “significados ideológicos, tecnicistas, apolíticos, exclusivamente metodológicos ou didáticos etc.” (ibid., p. 113).

Ainda mais, inferimos que há um desvelar do planejar enquanto prática discursiva que assumiu predominantemente dois aspectos: técnico – “caráter autoritário, centralizador e expropriador da natureza do trabalho docente” (ibid., p. 114) – e participativo/crítica – “instrumento pedagógico e de luta política por uma escola pública democrática e de qualidade para as classes populares. [...] esqueceram-se de analisar seus efeitos no nível das práticas cultural e social” (ibid., p. 114).

Mas agora precisa assumir uma postura antagônica frente ao “currículo “oficial” e com o discurso único aprovado” (ibid., p. 122) e suspeitar dela, colocá-la em “um movimento incansável de desconstrução” (ibid., p. 123). Ou seja, o planejar é uma ação que enuncia, significa, implica “uma visão política e um espaço de luta cultural” (ibid., 1997, p. 124), o que acarreta uma constante observância, questionamento, suspeição a qual não podemos desprezar sob pena de agirmos somente como executores dos planos de outrem.

Mobilizando os conceitos de análise sobre o fazer político acerca do planejamento, exposto pelos diversos autores acima, foi possível identificar a tendência contemporânea sobre a autonomia do fazer docente e da educação como prática da liberdade e emancipação social. Nesse sentido, interpretamos que as atuais abordagens acerca da educação só puderam ser produzidas porque as condições históricas assim o permitiram. Sendo assim, as discussões

apresentadas pela disciplina se situam no tempo e espaço da contemporaneidade.

5.2 CURRÍCULO COMO *LOCUS* DE SIGNIFICAÇÃO

Dentre os conceitos operacionalizados na investigação acerca de currículo, Moreira e Candau (2007) afirmam que ao currículo estão associadas distintas concepções, sendo que tais concepções derivam do modo como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas; desse modo, é possível compreender que fatores socioeconômicos, políticos e culturais são responsáveis pelo entendimento que se tem acerca do currículo. Nesse sentido, currículo pode ser entendido como a materialização temporal dos interesses do plano que se tem sobre determinada sociedade e que vem sofrendo diversas disputas político-econômicas ao longo da sua concepção.

A construção dos sentidos sobre currículo é parcial e historicamente localizada, em que são negados ou reconfiguram-se os sentidos prévios tidos para esse (Lopes; Macedo, 2011). Alguns desses sentidos são mais consolidados em detrimento de outros, por isto, a partir deles buscamos compreender quais as intencionalidades para a construção do ser humano, para que tipo de sociedade, também, qual conhecimento é reconhecido, validado e selecionado, e quem deve fazê-lo.

Tanto a literatura clássica, quanto a contemporânea compreendem que o currículo é um produto simbólico, organizado às formas de cultura e conhecimentos de determinada época, influenciando e sendo influenciado pelo pensamento da sociedade em que foi construído, ou seja, o currículo não é algo fixo, mas é moldável às necessidades e características culturais e sociais. Há teorias de currículo que são marcadas pela ênfase em um caráter prescritivo do currículo, o qual é concebido como “planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (Lopes; Macedo 2011, p. 26), denominado posteriormente por currículo formal.

Emergem, como crítica a essas teorias, as teorias curriculares ditas teorias das correspondências ou da reprodução, em que o currículo será percebido como aparato de controle social em que se reproduzem simbólica e/ou materialmente a estratificação social, trazendo à tona questões de hegemonia e ideologia e é reformulado o conceito de currículo oculto (Lopes; Macedo, 2011).

As teorias de matriz fenomenológica dialogam com as teorias da reprodução quando rejeitam que o currículo seja prescritivo, mas divergem quanto à ênfase no social que

desconsidera o individual. O conceito de currículo revela-se como processo oriundo das experiências dos sujeitos, o currículo vivido (Lopes; Macedo, 2011).

Para a teoria pós-estruturalista, por sua vez, o currículo é um ato discursivo no qual os sentidos são produzidos, é visto como ato de poder, de significação que pode e deve ser desconstruído.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

Na linha desta teorização, os autores Pacheco e Pereira (2007), que se inscrevem no campo pós-estruturalista do currículo e balizaram as discussões da disciplina objeto de análise, organizam os sentidos de currículo na junção de teorias diversas e até mesmo contraditórias. Ele está situado no âmbito das questões técnicas, mas não somente, também está situado nas discussões críticas, problematizações, contestações e reflexões da realidade. Revelam a contradição do princípio da autonomia propagado nos discursos políticos, haja vista que aquilo que do currículo não se pode alterar na prática escolar é central a esse – conteúdos e forma de organização. Ainda assim, sustentam que analisar tais práticas, à luz das teorias críticas, possibilita aos professores refletirem sobre si e sobre o contexto, interpretando o currículo (atuando-o) de modo a intervir e romper com concepções já cristalizadas na realidade escolar.

Llavador (2013) traz uma importante contribuição, especialmente quando busca definir os substantivos política e poder, numa tentativa de demonstrar que o currículo educacional se encontra em um âmbito favorecido e que dele podem empreender “ações de poder, cuja realização ou êxito político possa ficar submetido a alguns dos múltiplos procedimentos de controle” (ibid., p. 40).

Mais uma vez, ao operacionalizarmos os conceitos da Análise do Discurso (Orlandi, 2020), entendemos que as condições político-sociais da construção do objeto currículo, só terão o sentido e relevância social a partir de posições e condições de poder que os sujeitos que o constituem assumem. Desse modo, a formação discursiva definirá a formação ideológica e, portanto, a permanência de uma representação, que ao assumir o caráter educativo e universal em dada sociedade, atuará como sistema de controle social.

Em complemento, Sacristán (2013) discorre acerca dos significados que são atribuídos

ao currículo e nos traz a ideia de que nele estão incorporadas funções paradoxais: organizar e unificar, ao mesmo tempo em que, separar e delimitar componentes. Confere-lhe o sentido de poder regulador, não apenas de conteúdos, como também de pessoas “ao associar conteúdos, graus, idades dos estudantes” (ibid., p. 18), ademais, prossegue no entendimento que “é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e que nos é o imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos” (ibid., p. 23).

Por isso, faz sentido para o autor que o currículo seja visto sob uma perspectiva processual e descentralizadas que não se pode desprezar o que nele é expresso “forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (ibid., p. 24) e tantas direções que consistem em desafio à própria educação, o qual depreendemos que represente também desafio ao próprio currículo:

O desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos. (Sacristán, 2013, p. 33).

Young (2014) traz uma postura que explicita que o currículo e o que se discute dele importa às escolas e também às faculdades e universidades, “a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional” (ibid., p. 3). A partir de seu posicionamento enquanto especialista em currículo, elenca que há uma função crítica e uma função normativa a ser desempenhada.

À primeira, sujeitam-se “as análises das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado” (ibid., p. 5), porém não dispensa que se questione de onde advém a crítica, em que fontes e teorias foi formada. À segunda, por sua vez, há um duplo desdobramento de significados, aquele que remete às normas e regras que vão direcionar a elaboração e prática do currículo, e outro admite a questão do “para que estamos educando?” (ibid., p. 5).

O autor, seguindo a linha dos anteriores, não privilegia nenhuma delas em detrimento da outra, ao contrário, a crítica não pode ter um fim em si mesma e nem a normativa reduzida ao tecnicismo. Pondera e conclui que o currículo assume, para si, “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica” (Young, 2014, p. 12) e “um corpo complexo de conhecimento especializado” (ibid., p. 12), o que denominou, respectivamente como

“conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”.

Daí depreendemos que enquanto discurso, o currículo é marcado por diferentes vozes, e aquela que mais tem predominado é a dos que detêm mais poder, desse aspecto é derivado a materialização da interpretação desse dispositivo como objeto simbólico de significação social; contudo, devido a esse mesmo aspecto subjetivo de interpretação, no discurso temos o espaço para a deriva, para as transgressões e as significações das quais o sujeito pode apropriar-se para cumprir de modo (re)contextualizado os propósitos dominantes.

5.3 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO DE REFLEXÃO

Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é compreendida como “uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”, ou seja, não é uma tarefa que acontece em um único momento, mas é uma atividade que perpassa todo o andamento do trabalho docente.

E, conforme Luckesi (2000) postula, a avaliação é um ato de diagnosticar e decidir, não se estabelece um diagnóstico por si só, não se avalia apenas em um momento e, principalmente, a avaliação não se resume a um instrumento de avaliação empregado ao final do processo. Na perspectiva do autor, não podemos mais confundir o ato de avaliar com o ato de examinar, pois esse abrange uma estratégia antagônica deste ao consistir em um ato amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo.

Nas palavras do autor, “A avaliação inclui, traz para dentro” (ibid., p. 7), daí podemos perceber que ele busca distanciá-la da função classificatória e excludente que tem sido atribuída a ela e enfatiza “avaliar não é um ato neutro” (ibid., p. 8), mesmo aqueles juízos feitos em silêncio sobre o educando podem configurar uma barreira ao acolhimento, uma outra maneira de excluí-lo.

A partir dessas ideias, busca orientar que o professor adquira uma postura acolhedora perante aquilo que avalia, ou melhor dizendo, perante quem ele avalia. Diante do diagnóstico realizado, ao professor cabe decidir o que fazer, que caminhos tomar na sua ação; atitude imprescindível para que a avaliação seja completa (ibid., p. 8).

A avaliação da aprendizagem, desse modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando (Luckesi, 2000, p. 11).

Sob a ótica do objeto de análise de Freitas *et al* (2009), a avaliação deve estar

vinculada aos objetivos que subsidiam a construção dela (ibid., p. 15), entretanto tais objetivos devem ser questionados e conhecidos para que a avaliação não seja meramente um objeto técnico e contribua para “uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento” (ibid., p. 20).

E trazem a importância da avaliação enquanto componente na construção da autoestima dos alunos, principalmente, em seu aspecto informal, na forma em que ela tem suas implicações mais opacas, por isso, a essa o professor também deve voltar sua atenção “interessa-nos também as práticas avaliativas que incidem sobre as *ações disciplinares* para *manter a ordem* na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de *valores e atitudes*.” (ibid., p. 24).

Concluem suas reflexões com a premissa de que o olhar sobre a avaliação precisa ser ampliado de modo que inclua aquilo que usualmente não nos atentamos, que professor e aluno assumam conjuntamente o avaliar a fim de que ele produza mais desenvolvimento. A partir disso, inferimos, portanto, que a tarefa de subverter os objetivos excludentes e classificatórios que os instrumentos formais de avaliação podem assumir não representa uma tarefa simples, haja vista que o professor não atua isoladamente, alheio ao contexto que o cerca, tal como a escola; existe uma estrutura que contribui para regular sua ação.

Contudo, a partir do momento da tomada de consciência de como a avaliação incide na organização do trabalho pedagógico, é possível transgredir com os objetivos legitimadores de exclusão e desigualdades na escola e sociedade, de modo que a avaliação seja ressignificada e torne-se um processo de inclusão, acolhimento e desenvolvimento do aluno e do professor.

Melchior (1994), ao tratar da avaliação, traz uma relevante contribuição ao afirmar que a observação é um importante mecanismo para tomar conhecimento de “aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos” (ibid., p. 77), isso posto, nos revela a importância de o professor conhecer o seu aluno, como instrumento que o possibilite analisar o seu desempenho escolar. Vale apontar que esse mecanismo de avaliação não deve ser o único dispositivo utilizado pelo docente, visto que, como todo instrumento avaliativo, este também possui limitações para uso. Em concordância com os autores já citados acima, o mesmo autor aponta para a importância da avaliação sistematizada e consciente que tenha como objetivo principal o “acompanhamento do desenvolvimento global do aluno” (Melchior, 1994, p. 77).

Em conformidade, Méndez (2001) reitera que “avaliamos porque queremos conhecer” (ibid., p. 81), desse modo, a avaliação precisa ser construída como uma oportunidade para que os sujeitos que nela estão inseridos possam demonstrar como e o que sabem: “conhecemos - ou imaginamos que conhecemos - porque pretendemos ajudar, que é a tarefa que honestamente nos deve caracterizar como professores que intencionalmente formam” (Méndez, 2001, p. 84).

A avaliação não é indissociável do currículo enquanto ato discursivo que enuncia objetivos e intenções as quais são delineadas durante o planejamento, repercutindo na maneira de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, “precisamos praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento” (Méndez, 2002, p. 81). Pode ser realizada por diversos instrumentos, métodos e técnicas, que se expandem além dos métodos tradicionais, capazes de serem direcionadas a uma gama de situações e públicos diferentes consoantes a diversidade de objetivos que a avaliação pode atender.

Desse modo, avaliar precisa se caracterizar como um processo contínuo e emancipatório pautado no ensino-aprendizagem como ponto de partida e ponto de chegada, conduzindo professores e alunos, sujeitos da avaliação, a processos de conhecer, decidir e transformar suas práticas segundo um procedimento de avaliação em que se articulem os objetivos a serem alcançados e as metodologias empreendidas.

avaliamos para conhecer, com objetivo fundamental de assegurar o progresso dos que participam do processo educativo - principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento. (Méndez, 2002, p. 83)

Assim, a avaliação precisa trabalhar a favor de quem aprende, desenvolvida enquanto um mecanismo de aprendizagem que tem por objetivo fazer com que o discente se aproprie do saber, e para que este saber contribua para o seu processo de formação. À vista disso, a avaliação poderá ser concebida como uma prática de autoconhecimento que reflete em um progresso no caminho da docência, posto que compreender o processo avaliativo permite identificar suas limitações, como também tomar conhecimento das suas possibilidades de atuação (Méndez, 2002).

Operando com as categorias da Análise do Discurso (Orlandi, 2020), o que é dito fica em evidência em todos os textos supracitados, uma vez que, os autores acreditam que a avaliação é sobretudo um ato político, que exerce um significativo impacto na vida dos sujeitos que dele participam. Assim sendo, entendemos que a avaliação se dá primordialmente

pelos seus modos de significação e historicidade social, contudo, o professor, comprometido com a sua prática e com os objetivos que busquem a emancipação social e o desenvolvimento integral do indivíduo, poderá utilizar os diversos mecanismos e recursos existentes para transformar o ato de avaliar em um momento de atividade reflexiva e conjunta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, nos aproximamos de um compilado de teorias e discussões que foram apresentadas durante a disciplina de PCAA, porque como professoras de Letras – Libras em formação compreendemos a necessidade da formação pedagógica, sobretudo dos saberes e conhecimentos inerentes a área da pedagogia e que são significativos para atender às demandas da educação na atualidade. E são esses saberes de cunho pedagógicos que caracterizam um curso de licenciatura de modo que o possamos distingui-lo de um bacharelado, nele é a identidade enquanto docente que deve (ou deveria) primordialmente nos qualificar.

A temática que discurremos ao longo desse trabalho vem assumindo relevância cada vez maior na educação, principalmente se tratando das especificidades que permeiam o campo de atuação do professor de Letras – Libras, tais como: reconhecimento cultural, identitário e linguístico; o transitar entre avanços e retrocessos normativos na educação de surdos, essencialmente por se tratar de um campo de pesquisa relativamente novo.

Enquanto professoras em formação, refletimos que é necessário delinear objetivos dentro das especificidades da nossa sala de aula, e assim planejar futuras ações docentes, que sejam adequadas àquele sujeito que pretendemos formar. Nessa perspectiva, buscamos com os dados e análises construídas refletir criticamente sobre as limitações dos componentes curriculares, mais especificamente sobre os sentidos que são construídos ao longo do processo de formação.

É nessa direção que esta pesquisa, sobre as contribuições da disciplina PCAA para a formação de professores de Libras, se inseriu, pois apesar de reconhecer a importância da pedagogia como uma forma de atender às necessidades dos alunos, às especificidades da graduação, em especial, devido a urgência linguística da comunidade surda, ficam em um plano de formação inferior na organização do Projeto Pedagógico do Curso.

Em uma formação inicial, acreditamos que o professor precisa ter um alicerce melhor construído, com uma base pedagógica mais fortalecida para lidar com a realidade de nossas escolas, bem como ampliação do tempo das disciplinas que se destinam à formação específica desse caráter.

As dimensões aqui apresentadas não se esgotam e nem se fixam nas discussões trazidas e tampouco na literatura analisada, posto que podem e devem ser revisitadas segundo novos olhares, novos dispositivos metodológicos analíticos e, até mesmo, sob os mesmos já

que cada análise é particular e singular na Análise do Discurso. E mais, outros componentes curriculares podem, analogamente, interessar serem analisados em suas contribuições para a formação do professor de Letras – Libras. A formação docente constante e continuada é essencial, e é premissa básica para estarmos em consonância com as exigências e a multiplicidade de sujeitos que encontraremos durante o nosso exercício profissional.

Por último, essa pesquisa nos trouxe bastante inquietude em relação aos sentidos provocados não somente sobre a disciplina em questão, mas também sobre outras disciplinas do campo pedagógico e que talvez suscite em pesquisas qualitativas para investigação em um momento posterior. Também exigiu de nós, um distanciamento da posição de alunas em determinados momentos para sermos capazes de compreender a estrutura dos documentos norteadores de forma objetiva.

Estas considerações levam ao entendimento de que a formação docente deve ser desenvolvida a partir de uma multiplicidade de saber e perspectivas, num exercício contínuo e permanente que seja capaz de propiciar o desenvolvimento profissional, o conhecimento de novas práticas e saberes visando a superação de obstáculos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

CORRÊA, Lucinara Bastiani.; BRANCHER, Vantoir Roberto; BORTOLIN, Luana Cassol. Saberes e disposições para a docência: um estudo com professores de Libras do ensino superior. **Revista Vértices**, v. 24, n. 2, p. 680–694, 16 set. 2022.

FARIAS, Isabel Maria de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marquesl. O planejamento da prática docente. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed., nova ortografia. Brasília: Liver Libro, 2011. p. 103-127.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem**. Ed.5 - UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu. 2008.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle de currículo. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). São Paulo. Editora Penso. 2013. p. 38-45.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 2011.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo: FDE, 1992.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**, Pátio. Porto Alegre: ArtMed, Ano 3, nº 12, fev/abr, 2000.
- MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 303–319, 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: Função e Necessidade**. Editora Mercado Aberto. 1994
- MÉNDEZ, Juan Manuel A. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. **Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem**. Dialogia, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC/SEB, Brasília, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. **Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013. p. 16-35.
- SANTOS, Camylla Oliveira; ALMEIDA, Thaiany de Freitas; SILVA, Maria Angélica da. As contribuições da Avaliação da Aprendizagem enquanto componente curricular na formação de professores em Letras-Libras. FERNANDES, Veronica Soares. (anais - arquivo completo). **Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83832>>. Acesso em: 06 out. 2022.
- SANTOS, Camylla Oliveira; SILVA, Maria Angélica da. **Políticas Educacionais e Curriculares voltadas para a formação do professor de Letras-Libras**. Maceió, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no

contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SILVA, Maria Angélica da. **Plano de Curso para Planejamento, currículo e avaliação da aprendizagem**. Maceió, 2022.

TURRA, Clódia Maria Gody.; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli. Fases do planejamento de ensino. In: TURRA, Clódia Maria Gody.; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 32 de 14 de dezembro de 2005**. Estabelece os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da UFAL, a partir do ano letivo de 2006. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão: Maceió, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras)**: Licenciatura. Maceió, 2016. 112p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O planejamento como Métodos da práxis pedagógica. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: O que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ANEXO A – PLANO DO CURSO DE PCAA 2022.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL Plano de Curso

I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: LELL021 - PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Curso: LETRAS LIBRAS - CAMPUS MACEIÓ

Turma: A

Ano: 2022 - 1º Semestre

CH: 72

Docente: MARIA ANGELICA DA SILVA

II - EMENTA

Estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento, do currículo e da avaliação, segundo os paradigmas e normas legais vigentes norteando a construção do currículo e do processo avaliativo no Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Básica.

III - OBJETIVOS

- Compreender as principais abordagens teóricas do Currículo, relacionando-as com as Legislações e Documentos curriculares da Educação no Brasil e suas repercussões na Prática curricular na sala de aula.

- Identificar os Níveis e Perspectivas de Avaliação e suas implicações curriculares no processo de ensino-aprendizagem a partir dos Princípios instrumentos, métodos e técnicas de avaliação da aprendizagem.

- Compreender a Organização do Trabalho didático-pedagógico a partir da noção de Planejamento como ação prática-política, bem como os Tipos de Planejamento (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula).

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. UNIDADE 1 – CURRÍCULO

1.1. -Principais abordagens teóricas: Teorias de Currículo

1.2. -Prática curricular na sala de aula: Movimento Teoria-Prática do

2. UNIDADE 2 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1. Níveis e Perspectivas de Avaliação

2.2. Implicações curriculares da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

2.3. -Princípios instrumentos, métodos e técnicas de avaliação da aprendizagem

3. UNIDADE 3 – PLANEJAMENTO

3.1. -Organização do Trabalho didático-pedagógico: Planejamento como ação política

3.2. -Dimensão prática-política do planejamento

3.3. - Tipos de Planejamento: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula.

V - METODOLOGIA

As aulas serão expositivas e dialogadas, a partir dos temas apresentados. Serão realizados debates e discussões fundamentadas em teorias e legislações educacionais (e todos os documentos complementares), apresentados em sala de aula, relacionados as temáticas do Currículo, da Avaliação e do Planejamento.

Organização didático-pedagógica:

- Leituras Semanais (Cronograma de aulas)

- Pesquisas direcionadas de produções científicas, legislação; notícias etc.

-Atividades Complementares no AVA (Fóruns e Atividades Direcionadas)

VI - AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada com base nos seguintes pontos:

- Participação e envolvimento nas atividades empreendidas nas aulas síncronas e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

AB1 (PARTE 1) – PROVA ORAL/SINALIZADA SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

AB1 (PARTE 2) – Postar no AVA um instrumento/método/técnica avaliativa dentro de sua situação didático-pedagógica (Delimitar a situação de ensino-aprendizagem, Público-alvo, Justificativa, Objetivos, Critérios, Possíveis desafios, Recursos, Tempo de Duração, Forma de registro e outros elementos que julgar importantes/necessários para apresentar o instrumento/método/técnica)

AB2 (PARTE 1) - PROVA ORAL/SINALIZADA

AB2 (PARTE 2- Seminário) - Apresentar, individualmente, um plano de aula dentro do modelo apresentado por Farias (2011, p.126)

VII - REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? IN: Saberes e incertezas sobre o currículo. SACRISTÁN, José Gimeno.(Org.) São Paulo. Editora Penso. 2013.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle de currículo. IN: Saberes e incertezas sobre o currículo. SACRISTÁN, José Gimeno.(Org.) São Paulo. Editora Penso. 2013. (p. 38 -45)

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: O que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, nº21. Fev./Abril, 2000

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Tradução da Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: Função e Necessidade. Editora Mercado Aberto. 1994

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klei Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. Ed.5 - UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Capítulo 4 – O planejamento da prática docente. (Org.) IN: Didática e Docência – aprendendo a profissão. Brasília-DF. Liber Livro. 2011.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.