

PLANEJAMENTO INTEGRADO ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM: Perspectivas em Construção

Cristiane de Fatima Budek Dias¹
Mary Angela Teixeira Brandalise²
Micheli Bordoli Amestoy³

RESUMO

Neste artigo teve-se como objetivo analisar as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre os fundamentos teórico-práticos do Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem (PI-EAA), após encontros formativos realizados no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A pesquisa qualitativa de cunho interpretativo foi realizada com 12 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública paranaense. Os dados foram construídos a partir de questionários e atividades organizadas durante a prática de formação realizada com os participantes. Para a análise desses dados optou-se pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual foi oportuna para a interpretação dos depoimentos, que revelam as reflexões construídas a partir dos fundamentos teórico-práticos do PI-EAA. Destacaram-se aquelas relativas ao ato de planejar didaticamente os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, de forma integrada, contribuindo para ações coerentes, planejadas e reflexivas sobre o papel do planejamento e da avaliação na prática pedagógica.

Palavras-chave: formação docente; ciências biológicas; avaliação formativa.

INTEGRATED TEACHING-ASSESSMENT-LEARNING PLANNING: PERSPECTIVES IN CONSTRUCTION

ABSTRACT

The aim of this paper was to analyze the perceptions of Biological Sciences pre-service teaching undergraduate students on the theoretical-practical foundations of the Integrated Teaching-Assessment-Learning Planning, after training meetings held within the scope of the Supervised Curricular Internship. The qualitative research of an interpretative nature was carried out with 12 students from the Biological Sciences Teaching Degree course at a public university in the state of Paraná, Brazil. Data was constructed from questionnaires and activities organized during the training practice carried out with the participants. To analyze these data, we opted for the Discursive Textual Analysis methodology, which was appropriate for the interpretation of the statements, which were organized into categories and subcategories that reveal the reflections built from the theoretical-practical foundations of the Integrated Teaching-Assessment-Learning Planning. Those relating to the act of didactically planning the teaching, assessment and learning processes, in an integrated manner, stood out, contributing to coherent, planned and reflective actions on the role of planning and assessment in pedagogical practice.

Keywords: teacher education; biological sciences; formative assessment.

Submetido em: 11/6/2024

Aceito em: 29/7/2024

Publicado em: 2/1/2025

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0376-0905>

² Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

³ Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5687-5311>

INTRODUÇÃO

As teorias de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação têm avançado ao longo dos tempos. Diferentes perspectivas epistemológicas denotam a ideia de que no campo da educação escolar haja uma integração entre essas teorias (Fernandes, 2009, 2011), para que os processos educativos que se consolidam no chão da sala de aula possam ser de qualidade e inclusivos, no sentido de que todos possam aprender mais e melhor, voltado a um processo formativo caracterizado como dialético-crítico, que contribua para uma formação emancipatória, com vistas a uma transformação social.

Além disso, tendo em vista os avanços nessas teorias, entende-se que o planejamento pedagógico também carece de avanços, redirecionando o trabalho docente e atendendo às novas formas de pensar e agir sobre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem. Há de se pensar na integração entre esses processos, os quais devem ser estruturados de tal modo que possibilitem sua articulação, em um processo desfragmentado e único, integrando o levantamento de evidências de aprendizagem em todo o momento do processo educativo.

Historicamente, nos contextos escolares, há resistências ao planejamento, característica da ideia de que planejar é ato burocrático e por vezes desnecessário (Vasconcellos, 2015; Silva, 2017). A construção de um trabalho pedagógico coerente e bem fundamentado, todavia, só se faz diante de ações e objetivos bem traçados e de reflexões sobre o *que, como, quando, por que e para quem* ensinar determinado conteúdo (Silva, 2017; Brisolla; Assis, 2020). Considera-se que tais reflexões são possibilitadas quando o docente planeja o ensino, a avaliação e a aprendizagem, colocando em ação sua base de conhecimentos para a organização didática da aula.

Há necessidade de avanços na teoria do planejamento pedagógico e na concepção teórico-prática dos docentes e das instituições de ensino (Silva, 2017), para a perspectiva epistemológica da *práxis*, como afirma Freire (2002, p. 13) ao refletir sobre a relação essencial que deve existir entre teoria e prática, “[...] sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”, mas quando se unem há espaço para a *práxis*, repercutindo em uma ação crítica e transformadora. Nessa perspectiva, é evidente a necessidade de integração da avaliação aos processos de ensino e aprendizagem, de forma que esta seja planejada e organizada didaticamente na aula, considerando-se uma prática de avaliação formativa e coerente aos contextos dos atores que dela participam (Fernandes, 2009; Brisolla; Assis, 2020). Com isso, novas estruturas de planejamento pedagógico podem ser propostas e experienciadas na formação inicial de professores.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre os fundamentos teórico-práticos do Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem (PI-EAA⁴), após encontros formativos realizados no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Esse modelo de planejamento é uma construção que vem sendo estudada pelos membros do Grupo

⁴ A sigla PI-EAA foi criada para caracterizar a proposta de Planejamento Integrado entre ensino, avaliação e aprendizagem, a partir de estudos e pesquisa sobre avaliação das aprendizagens, desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – Geppea. Site: <https://www2.uepg.br/geppea/>

de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (Geppea), vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na busca pela organização didática da aula na perspectiva da avaliação formativa e de uma epistemologia assentada na *práxis* (Freire, 2002; Becker, 2001; Diniz-Pereira, 2014).

Para a apresentação do PI-EAA e das percepções dos licenciandos, este artigo está organizado da seguinte maneira: após esta introdução, na segunda seção estão os argumentos teóricos que assinalam a necessidade de planejar para a integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem; na terceira seção apresenta-se a proposta do PI-EAA, em diálogo com a teoria que o sustenta; na quarta seção está descrito o percurso metodológico da pesquisa realizada com os licenciandos e seus fundamentos técnicos e práticos; na quinta seção estão as análises do estudo realizado, com base na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) e, por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas da lista de referências.

PLANEJAR PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM

Planejar é tarefa essencial para o exercício da docência. Para Wiggins e McTighe (2019, p. 13), “Professores são planejadores”, tanto de ações de ensino como de avaliação. Isso confere à profissão uma premissa importante: não há como ensinar e diagnosticar a aprendizagem sem que se tenha planejado os meios para o ensino e para a avaliação e sem que se tenha clareza das aprendizagens esperadas (Soares, 2022).

Vasconcellos (2015) define planejar como sendo antecipação e ação: antecipação mental daquilo que será realizado e ação com base no previsto. O autor ainda complementa que planejar “[...] é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (p. 35). Nesse sentido, planejar não é “[...] apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (Vasconcellos, 2015, p. 79), colocando em prática o planejado. Assim, o planejamento está presente antes, durante e depois da ação docente.

Na concepção de Brisolla e Assis (2020, p. 959), a premissa de planejar “[...] persegue um objetivo, uma finalidade, por isso é preciso saber onde se deseja chegar e o que se deseja ensinar”; assim, é preciso compreender que a ação de planejar não se reduz à mera atividade mecânica e burocrática de preenchimento de uma lista interminável de itens associados a um modelo de plano, mas “[...] corresponde ao conjunto organizado de intenções/ações que busca alcançar determinado objetivo”. Tais aspectos indicam que não há neutralidade nessa ação (Lopes, 1996) e que o planejamento se insere em um processo contínuo, caracterizando a profissão docente e inserindo-se no processo constante de tomadas de decisão inerentes a ela. Ainda, conferem ao planejamento uma atividade que requer reflexão e conhecimento da realidade vivenciada no âmbito escolar, a qual é indissociável do contexto social, cultural, político e econômico (Brisolla; Assis, 2020; Silva, 2017).

Nessa perspectiva, pode-se observar o lugar que o planejamento ocupa no processo educativo, sendo essencial para que as ações planejadas e concretizadas estejam de acordo com o papel da escola com vistas à transformação da sociedade,

sendo pensadas e organizadas em um processo constante de ação e reflexão. Embora, todavia, esse entendimento pareça tangível, há na contemporaneidade um esvaziamento sobre a teoria e a prática do planejamento.

Para Silva (2017), há uma ambiguidade no tratamento do ato de planejar, tanto pelos professores como pelas instituições de ensino, pois “[...] transitamos da total aceitação do planejamento tecnicista nas décadas de 1960 a 1980 para sua rejeição incondicional nos dias de hoje” (p. 25). Como justificativa para isso, a autora cita duas interpretações: a visão reducionista sobre o planejamento, como ato mecânico e técnico para a *performance* e a produtividade; e a ideia de prática obsoleta e já superada. Pode-se perceber que, nessas perspectivas, se destituem a intencionalidade do ato educativo e a reflexão sobre o próprio ato de planejar: *por quê, para quê e para quem* (Silva, 2017).

Corroborando esse entendimento, Brisolla e Assis (2020, p. 956) destacam a “[...] necessidade de transcender a atividade de planejamento que se apresenta burocrática, fragmentada e instrumental para percebê-la como um processo participativo, reflexivo, flexível, integrador e contínuo”. Razões suficientes para se pensar no avanço teórico e prático do planejamento pedagógico.

Importa destacar que a produção teórica sobre o planejamento teve maior evidência na década de 90 do século 20; todavia, nas pesquisas mais recentes, a abordagem do tema é tímida, revelando que são necessárias “[...] releituras e outras pesquisas contemporâneas, como também, de trazer o planejamento para o debate educacional, especialmente no tocante às suas contribuições e o lugar que ocupa na organização do trabalho pedagógico” (Brisolla; Assis, 2020, p. 957).

A mudança necessária, portanto, é teórico-prática e, assim como na teoria da avaliação, precisa considerar os avanços ocorridos nas teorias de ensino e aprendizagem, no currículo e naquelas originadas com a democratização do ensino (Fernandes, 2009). Entende-se que assim o planejamento possa responder as três questões assinaladas por Silva (2017) e se materializar nos planos e no chão da sala de aula.

Aqui se assinala uma proposta de construção de uma teoria integradora que considere os processos de ensino, avaliação e aprendizagem como um todo (Brandalise, 2021; Fernandes, 2009, 2011; Soares, 2022). Essa integração da avaliação como elemento que deve perpassar todo o ato educativo e, consequentemente, a ideia do planejamento já vem sendo discutida há muitas décadas, tanto na teoria sobre a avaliação como do planejamento, mas poucos avanços podem ser comemorados (Brisolla; Assis, 2020; Fernandes, 2009, 2011; Vasconcellos, 2015).

Para Brisolla e Assis (2020, p. 964), “[...] é a avaliação que sustenta os rumos das aprendizagens, nas quais toda a estrutura pedagógica deve se estabelecer”. Nesse entendimento, a avaliação precisa “[...] estar presente em todos os momentos da sala de aula, devendo ser sistematizada no plano como orientadora de toda prática; ela inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico” (Silva, 2017, p. 33), o que significa que ela não pode ser pensada apenas ao final do planejamento, superando-se assim “[...] a visão linear, pontual e conclusiva que, em geral, incide sobre a avaliação, situando-a ao final de períodos” (Soares, 2022, p. 9).

Nesse sentido, Wiggins e McTighe (2019) propõem o planejamento para a compreensão, em uma estrutura reversa, em que se pensa primeiro em como se dará o levantamento de evidências sobre a aprendizagem e o ensino, para, depois, se organizar o *que* e *como* será ensinado. Tais perspectivas põem em xeque a estrutura tradicional de planejamento e reiteram a relevância de que as atividades planejadas sirvam tanto para ensinar quanto para avaliar as aprendizagens (Brandalise, 2021; Fernandes, 2009), em uma perspectiva formativa, que une planejamento e avaliação, em um movimento dialético e compromissado com a aprendizagem de todos (Soares, 2022).

No modelo tradicional de plano de ensino ou de aula, considerando-o como a materialização do planejamento e seu registro (Vasconcellos, 2015), a avaliação é considerada como elemento que finaliza o processo, anterior apenas à descrição dos recursos que serão utilizados na aula, como explicitam Brisolla e Assis (2020, p. 963):

A construção do plano de aula se dá a partir dos elementos estruturantes: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos, desenvolvidos em um prazo de tempo e de espaço determinado. O plano de aula é a sistematização desses elementos estruturantes para a organização da aula.

Essa organização didática, embora estruture o pensamento sobre a ação de ensino, pode ser linear e fragmentada, levando o docente a pensar na avaliação apenas ao final do processo e a não fazer a ligação entre os diferentes elementos que constituem o planejamento da aula (Soares, 2022). Ainda é preciso considerar que a avaliação perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem (Brandalise, 2021; Fernandes, 2009).

Aqui reside, porém, o grande desafio: transcender as práticas e os modelos tradicionais e, em grau ainda mais desafiador, trazer novamente o planejamento para o debate teórico e para a prática docente, superando as visões tecnicistas e equivocadas de burocratização do planejamento e da autonomia como sinônimo de individualidade e improviso (Silva, 2017).

Reitera-se, portanto, que, partindo-se do pressuposto de que avaliação, ensino e aprendizagem são parte de um todo, quando há avanços nas teorias de aprendizagem, currículo e avaliação, é evidente que a mudança no planejamento pedagógico também é necessária. O planejamento tradicional das práticas educativas precisa dar lugar a uma nova forma de planejar as ações de ensino, superando a dissociação entre os processos e considerando a avaliação como mediadora entre eles. Nesse sentido, a proposta do PI-EAA surge como uma alternativa para se pensar no processo como um todo integrado, que considera a unicidade necessária para que os objetivos do ensino se concretizem, mas que não deixa de atender cada um dos três processos na sua gênese, como se descreve na seção que se segue.

O PLANEJAMENTO PROPOSTO: ORIGEM E PRESSUPOSTOS

O PI-EAA surgiu de discussões suscitadas com o ensino remoto emergencial, consequência da pandemia da Covid-19, em 2021. De acordo com Ferreira (2022), as questões relativas à avaliação assumiram destaque no cenário pandêmico, uma vez que as práticas até então realizadas foram colocadas à prova e novas alternativas eram necessárias, como mostra a pesquisa de Lisboa e Moreira (2024). Tal fato acendeu “[...]”

a necessidade de aprofundamento dos fundamentos da avaliação das aprendizagens, em particular, para a compreensão das bases epistemológicas e metodológicas nas quais ela pode se assentar” (Ferreira, 2022, p. 119).

Aliada a esse desafio e às concepções mais contemporâneas sobre a avaliação, estudadas pelo Geppea, “[...] uma proposta de planejamento foi pensada e estruturada para ser aplicada em um contexto de ensino remoto [...]” (Ferreira, 2022, p. 120). A primeira descrição sobre o PI-EAA foi feita por Brandalise (2021), em um texto em que a autora explica seus fundamentos e sua estrutura. Diante do processo de construção das ideias do PI-EAA, este foi sendo colocado em prática por alguns docentes do Ensino Superior e da Pós-Graduação. Além disso, iniciaram-se as pesquisas para aprofundamento e validação dessas ideias, como a realizada por Ferreira (2022), com alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em uma universidade pública paranaense.

No período de escrita deste artigo há outras pesquisas em andamento, já no contexto presencial, indicando que, embora tenha sido indicado inicialmente para o ensino remoto, práticas no ensino presencial também podem valer-se de ações planejadas na estrutura do PI-EAA, com algumas adaptações, como já havia sido mencionado por Brandalise (2021) e Ferreira (2022).

O PI-EAA fundamenta-se nas concepções contemporâneas sobre a teoria da avaliação das aprendizagens (Luckesi, 2011; Fernandes, 2009, 2011, 2019, 2024; Santos, 2019), considerando a integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem e a articulação entre a avaliação formativa e somativa (Luckesi, 2011). A partir disso, busca “[...] tornar mais claro ao professor o papel que a avaliação das aprendizagens assume e como ela pode ser desenvolvida na prática em uma concepção formativa” (Ferreira, 2022). Busca-se, portanto, romper com a dissociação “[...] entre processos de ensino, avaliação e aprendizagem, pois os resultados finais irão expressar o grau de alcance dos objetivos previamente traçados, tendo como protagonistas alunos e professores” (Brandalise, 2021, p. 78).

A construção do PI-EAA incide diretamente sobre a prática em sala de aula, considerando-se que planejar é ação intrínseca à docência (Wiggins; Mctighe, 2019). Assim, a proposta do PI-EAA apresenta elementos essenciais para o planejamento das ações de ensino e avaliação de modo integrado, voltados para a aprendizagem dos estudantes, os quais estão sintetizados e apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem

Planejamento Integrado Ensino-Avaliação-Aprendizagem – PI-EAA						
Disciplina						
Objetivos de Aprendizagem						
Unidades/Conteúdos						
Horas/Aula	Desenvolvimento das aulas		Avaliação			
	Síncrona (presencial)	Assíncrona (on-line)	Critérios	Rubricas	Tarefas Instrumentos	Feedback

Fonte: Adaptado de Brandalise (2021).

A proposta considera que a avaliação está presente em todos os momentos da aula, com atividades que servem ao mesmo tempo para ensinar e avaliar, como sugere Fernandes (2009, 2011). Nessa perspectiva, o princípio da integração indica que “[...] tudo aquilo que for ensinado deve ser avaliado e que sempre que possível, as tarefas de avaliação devem coincidir com as tarefas de aprendizagem” (Neves; Ferreira, 2015, p. 36).

Assim, o PI-EAA “[...] pressupõe um processo educativo em que a avaliação não é realizada ao término de um período de ensino ou unidade curricular, mas perpassa todos os momentos de seu desenvolvimento” (Brandalise, 2021, p. 78), em uma concepção integradora e que supera a dissociação entre os processos e a fragmentação de cada um dos elementos que constituem a organização didática da aula. Com isso, é possível entender que a proposta do PI-EAA difere consideravelmente da estrutura do planejamento tradicional, como exposto por Brisolla e Assis (2020).

Ao considerarem-se as discussões mais recentes sobre a avaliação das aprendizagens, alguns conceitos subjacentes a isso precisam ser considerados e reconhecidos pelo professor que fará uso do PI-EAA, como os critérios, as rubricas, os instrumentos e o *feedback*⁵. Esses elementos assentam-se na perspectiva formativa de avaliação, a qual sugere que a avaliação deve servir para regular e melhorar as aprendizagens, tendo como elemento central o *feedback* (Fernandes, 2009, 2019, 2024; Machado, 2021).

Para tanto, é preciso pensar-se na formação docente em avaliação, já na Licenciatura, considerando que: “Quanto mais cedo o licenciando começar a pensar em avaliação da aprendizagem, como avaliar e como refletir a partir desse ato, mais tempo terá para construir a sua identidade de professor avaliador” (Furtado; Wirzbicki, 2022, p. 404). Entende-se, portanto, que, a partir do entendimento dos fundamentos do PI-EAA e de seus elementos, é possível organizar propostas de formação docente, sejam iniciais ou continuadas, nas quais os professores possam compreender cada um dos elementos da avaliação formativa em ação, perpassando, dessa forma, o reconhecimento dos fundamentos do PI-EAA e da teoria da avaliação das aprendizagens. A partir desses pressupostos é que foi delineada a pesquisa aqui relatada, de acordo com o percurso metodológico que está descrito na seção seguinte.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, que originou este artigo, objetivou analisar as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre os fundamentos teórico-práticos do PI-EAA, após encontros formativos realizados no âmbito do ECS. Quanto às normas éticas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, tendo sido aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 6.338.728, de 2 de outubro de 2023.

⁵ Para aprofundamento sobre esses elementos podem ser consultados: Ferreira (2022) (<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3720/1/Fernanda%20Mendes%20Ferreira.pdf>), os capítulos 7, 22 e 24 do livro Avaliação Educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas (http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100401&script=sci_arttext), e os textos de Fernandes (2021a, 2021b) (http://cftemplarios.com/images/MAIA/Texto_de_Apoio_Critrios_de_Avaliao.pdf, https://cftemplarios.com/images/MAIA/Para_uma_Inicio_s_Prticas_de_Classificao_Atravs_de_Rubricas.pdf).

Assim, a investigação foi realizada no segundo semestre de 2023, tendo como participantes 12 estudantes regularmente matriculados na disciplina de ECS II, da 4ª série do curso⁶ de Licenciatura em Ciências Biológicas. No desenvolvimento da pesquisa foram realizados momentos formativos sobre o PI-EAA com os estudantes, contemplando tanto a discussão teórica de seus elementos como a elaboração do PI-EAA para realização do estágio nas escolas. Os encontros formativos, ocorridos de maneira presencial nas aulas da referida disciplina, foram organizados a partir da estrutura sintetizada no Quadro 2⁷.

Quadro 2 – Estrutura sintetizada da ação formativa realizada com os licenciandos em Ciências Biológicas

Unidade/Eixo	Planejamento Integrado ensino-avaliação-aprendizagem: fundamentos e elementos		
Objetivos de aprendizagem	– Entender os fundamentos do Planejamento Integrado ensino-avaliação-aprendizagem. – Compreender a estrutura e os elementos que compõem o Planejamento Integrado ensino-avaliação-aprendizagem. – Compreender os conceitos referentes aos critérios e às rubricas de avaliação. – Compreender o <i>feedback</i> e sua necessidade na avaliação formativa. – Conhecer instrumentos e técnicas de avaliação formativa. – Elaborar um PI-EAA para ação nas escolas de realização do estágio curricular.		
Conteúdos	Desenvolvimento das aulas		Avaliação
	Presencial	Assíncrona	Instrumentos
PI-EAA Objetivos, conteúdo e desenvolvimento da aula	Questionário 1 de diagnóstico sobre as concepções de avaliação. Aula expositiva dialogada com uso do <i>Mentimeter</i> e apresentação de <i>slides</i>.	– Leitura: <i>A avaliação das aprendizagens em contexto de ensino remoto: fundamentos e perspectivas</i> (Brandalise, 2021).	– Participação e interação em aula.
Critérios e rubricas	Aula expositiva dialogada com apresentação de <i>slides</i> e atividade prática.	– Leitura: a) Critérios de Avaliação (Fernandes, 2021a); b) Rubricas de Avaliação (Fernandes, 2021b).	Atividade escrita de elaboração critérios e rubricas.
Instrumentos de avaliação <i>Feedback</i>	Aula expositiva dialogada com apresentação de <i>slides</i> e atividade prática.	– Leitura: <i>Feedback</i> (Machado, 2021). – 50 técnicas de avaliação formativa (Lopes; Silva, 2020).	Atividade oral de elaboração de <i>feedback</i>.

⁶ Corresponde ao 4º ano do curso.

⁷ Os encontros formativos também foram planejados na estrutura do PI-EAA. O Quadro 2 apresenta apenas uma síntese da formação realizada.

Estrutura e elaboração do PI-EAA	Aula de orientação para a elaboração do PI-EAA.	-	Atividade escrita de elaboração do PI-EAA.
	Apresentação do PI-EAA.	Correção do PI-EAA para a ação nas escolas do estágio.	Seminário.
	-	Ação de realização do PI-EAA nas escolas.	Fichas de avaliação e autoavaliação.
	Apresentação da ação com o PI-EAA.	Escrita do Relato de Experiência e de atividade reflexiva. Questionário 2 de diagnóstico sobre as concepções de avaliação.	Seminário Relato de Experiência. Atividade reflexiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023/2024.

Dessa forma, o *corpus* empírico da pesquisa foi obtido a partir da aplicação de questionários (Q1 e Q2) e de registros nos documentos: Ficha de Autoavaliação da Aplicação do PI-EAA (FAAPI-EAA), Ficha de Observação da Regência com o PI-EAA (Forpi-EAA) Relato de Experiência (RE) e Atividade Reflexiva Ação-Reflexão-Ação (Arara). Esse *corpus* foi analisado a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 13).

Na ATD, a análise de um *corpus* textual é realizada em um processo recursivo que compreende um ciclo de análise que Moraes e Galianzi (2016, p. 34) denominam de um “processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes [...]”: a desmontagem do texto ou processo de unitarização; o estabelecimento de relações ou processo de categorização e a captação do novo emergente, o metatexto (Moraes; Galianzi, 2016, p. 33-34). Na unitarização, os textos são desmembrados em unidades de análise, as quais, posteriormente, são agrupadas por similaridade em categorias e subcategorias. Esse processo é completado com a escrita do metatexto, que representa uma descrição e uma interpretação sobre o fenômeno investigado.

Para que isso seja realizado, a ATD sugere que o *corpus* seja codificado, facilitando a identificação dos excertos, os quais são utilizados para a descrição das unidades de análise, conferindo a efetividade de cada uma delas e ilustrando os argumentos sobre os achados da pesquisa. Da mesma forma que os documentos do *corpus*, para garantir as questões éticas e de sigilo dos participantes, estes são apresentados no texto a partir dos indicadores simbólicos:

- E1, E2, E3... E12, quando o instrumento permite sua identificação;
- R1, R2, R3... R12, quando o instrumento for anônimo;
- G1, G2, G3 e G4, quando o instrumento se refere a ações realizadas em grupo.

Dessa forma, como exemplos de codificação de excerto, tem-se: Arara.E12.L13. C1.S2.U2, o qual se refere ao excerto extraído da Atividade Reflexiva Ação-Reflexão-Ação,

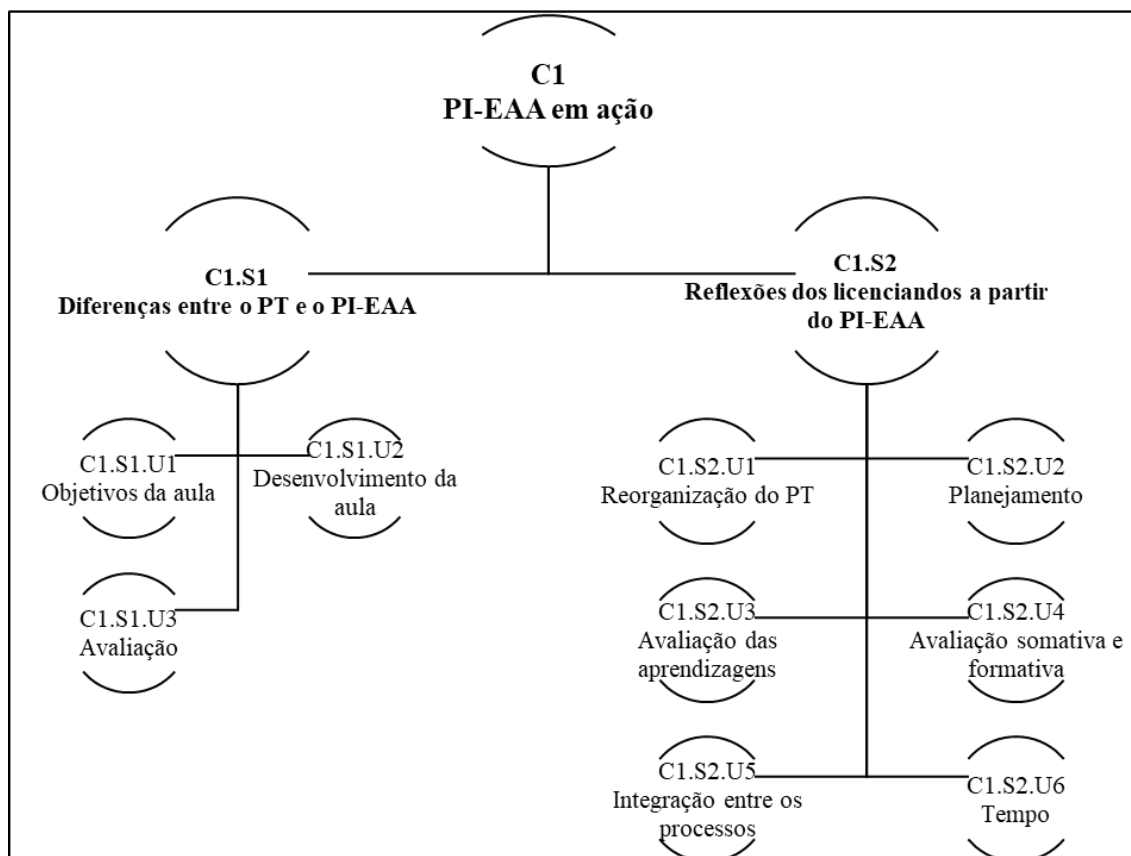
do estudante 12, localizado na Linha 13, categorizado na Categoria 1, Subcategoria 2, Unidade 2.

Na seção seguinte os resultados do ciclo da ATD sobre os dados produzidos na pesquisa são apresentados e analisados, de acordo com essa codificação.

O PLANEJAMENTO INTEGRADO ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM (PI-EAA) EM AÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A partir do *corpus* da pesquisa, emergiram diversas unidades de análise, as quais foram agrupadas em subcategorias e categorias. Neste artigo apresenta-se a análise de uma das categorias, a qual é denominada PI-EAA em ação (C1). Essa categoria subdivide-se em duas subcategorias, agregando nove unidades de análise, como pode ser observado na Figura 1, que representa a estrutura da análise aqui apresentada, conforme as orientações da ATD.

Figura 1 – Estrutura da C1 e suas respectivas subcategorias e unidades de análise



Nota: PT = Planejamento Tradicional.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

Na sequência são apresentadas as descrições de cada uma dessas unidades, a partir das subcategorias que as agregam e com a utilização dos excertos considerados mais representativos para a sua efetivação.

Diferenças entre o planejamento tradicional e o PI-EAA

Esta subcategoria (C1.S1) agrega três unidades de análise (C1.S1.U1, C1.S1.U2 e C1.S1.U3), que dizem respeito às diferenças percebidas pelos licenciandos em relação ao planejamento tradicional e o PI-EAA, revelando como são estruturados e como se desenvolvem os principais elementos nos planejamentos elaborados e aplicados pelos licenciandos. Os dados que integram as unidades de análise evidenciam essas diferenças.

Unidade C1.S1.U1: essa unidade de análise apresenta excertos que indicam a percepção sobre como os *objetivos da aula* são pensados em contraponto ao planejamento tradicional, revelando que o PI-EAA se estrutura a partir dos objetivos de aprendizagem, enquanto o planejamento tradicional dá maior ênfase ao conteúdo a ser ensinado. Os depoimentos que seguem vão nessa direção:

Uma das principais diferenças percebidas entre o Planejamento Integrado e um planejamento docente tradicional foi justamente sua estruturação, bem como os diferentes enfoques dados, na medida em que o Planejamento Integrado apresenta uma fundamentação nos objetivos a serem alcançados, e não meramente nos conteúdos a serem trabalhados (RE.G2.L76-79.C1.S1.U1).

Novamente, apesar de contemplar a aprendizagem através de objetivos, o planejamento [tradicional] se distancia do PI na medida em que é voltado principalmente ao conteúdo (Arara.E3.C3.C1.S1.U1).

Unidade C1.S1.U2: essa unidade de análise apresenta excertos que indicam as percepções sobre o *desenvolvimento das aulas* em ambos os planejamentos. Assim, aliadas às percepções sobre os objetivos de aprendizagem, a C1.S1.U2 demonstra as diferenças no desenvolvimento das aulas, percebidas pelos licenciandos durante a elaboração e a aplicação do PI-EAA. Os excertos que efetivam essa unidade revelam a superação em relação às práticas mais tradicionais que exigem um detalhamento das ações, dividindo a aula em momentos certos e específicos, mostrando que a estrutura do desenvolvimento das aulas no PI-EAA pode servir à autonomia docente e às diferentes interpretações e ações sobre o mesmo objeto, como revelam estes depoimentos:

No PI, o desenvolvimento da aula é simples e direto, não exigindo necessariamente maiores detalhamentos sobre introdução e perguntas específicas a serem realizadas, são abordados apenas os passos a serem conduzidos e o que será realizado, de maneira geral, durante a aula. A construção do desenvolvimento da aula desta maneira pode ser proveitosa no que diz respeito à não limitação de passos certos a serem seguidos, deixando o professor mais “livre” para determinar os momentos da aula (Arara.E4.L101-106.C1.S1.U2).

[...] isso também possibilita outras interpretações e diferentes formas de aplicar o planejamento (RE.G4.L21-22.C1.S1.U2).

No PI-EAA, a parte direcionada para o desenvolvimento da aula pode ou não ser detalhada, pois a ideia é que esse desenvolvimento não seja estanque e sem possibilidades de alterações. Além disso, o PI-EAA considera que o desenvolvimento da aula, assim como a avaliação, perpassam toda a aula (Brandalise, 2021; Ferreira, 2022), como foi percebido por este licenciando:

O Planejamento Integrado põe [a avaliação] como parte constituinte e presente em todas as fases da aprendizagem, já o Planejamento Tradicional é trabalhado em etapas separadas, sendo a última a avaliação (Arara.E11.L21-22.C1.S1.U2).

Unidade C1.S1.U3: essa unidade de análise apresenta excertos que refletem a percepção sobre a *avaliação* e as diferenças no tratamento desse elemento nos planejamentos. Há destaque para o entendimento de como a estrutura do PI-EAA difere do planejamento tradicional quando se pensa e se planeja a avaliação, pois:

O campo da avaliação, que se propõe integrado em todos os momentos da aula, certamente é o ponto-chave do planejamento, e funciona muito bem no desenvolvimento das atividades (RE.G1.L191-193.C1.S1.U3).

Nos planos tradicionais do primeiro semestre, havia um espaço curto e não muito detalhado para a avaliação. Na verdade, sendo bem sincera, até a utilização do planejamento integrado a descrição e planejamento da avaliação era uma etapa um pouco negligenciada. No segundo semestre, com a aplicação do PI, foi possível pensar a avaliação de maneira integral, dando a devida importância a essa etapa (Q2.R8.L22-26.C1.S1.U3).

Ademais, o PI-EAA traz elementos que nem sempre são estruturados nos planejamentos tradicionais, como revelam estes depoimentos:

O PI também faz menção a um tópico que sequer ocorre nos Planejamentos Tradicionais: o feedback (Arara.E4.L47-48.C1.S1.U3).

O fato de adicionar as rubricas nos planejamentos é o que mais demonstra a diferença entre os estilos de planos de aula, pois, através dessa etapa, é possível perceber os pontos fortes e fracos das aulas (Arara.E1.L12-14.C1.S1.U3).

Isso revela uma proposta de avaliação formativa e compartilhada entre alunos e professores, como pode ser reiterado por este excerto:

O Planejamento Integrado é uma maneira diferenciada de planejar as aulas, de forma que facilita a questão da avaliação tanto para o professor, pela questão do adiantamento do planejamento da avaliação, quanto para o aluno, pois, de acordo com o PI, é feito o feedback para os alunos, que auxilia os alunos a entenderem quais são seus erros e como podem melhorar (Arara.E9.L4-7.C1.S1.U3).

Essa é uma das grandes diferenças apontadas pelos licenciandos, quando revelam:

No plano tradicional não existe nenhum destaque para esse campo, não havendo muitas descrições sobre como será realizado esse momento, nem mesmo o que será considerado na avaliação (Arara.E4.L121-124.C1.S1.U3).

Essas diferenças apontam para o reconhecimento de que o PI-EAA auxiliou na organização de momentos articulados entre os processos e de que serviu como eixo condutor do entendimento do ato de planejar para além da burocracia e da mecanização do processo (Brisolla; Assis, 2020; Silva, 2017). Ademais, revelam uma nova postura de planejamento da avaliação (Soares, 2022).

Reflexões a partir do PI-EAA

Esta subcategoria (C1.S2) agrega seis unidades de análise (C1.S2.U1, C1.S2.U2, C1.S2.U6) referentes às reflexões a partir do PI-EAA. Essas reflexões suscitadas com a prática de elaboração e realização do PI-EAA durante o ECS revelam como os licenciandos percebem a necessidade de reorganização do planejamento aplicado antes da intervenção com o PI-EAA e também como o PI-EAA articula os processos de ensino-avaliação-aprendizagem e os relaciona com avaliação formativa e somativa. Além disso, revelam reflexões mais apuradas sobre o ato de planejar e avaliar.

Unidade C1.S2.U1: essa unidade de análise apresenta excertos que demonstram reflexões dos licenciandos sobre a possível *reestruturação do planejamento tradicional* a partir da compreensão do PI-EAA.

Pensando no que poderia ter feito diferente, seria em relação ao feedback posteriormente à atividade proposta. O método de avaliação foi a aplicação da atividade, que foi apenas corrigida de maneira geral, então pensando melhor, poderia ter feito o feedback individual, para saber como foi o desempenho dos alunos na atividade (Arara.E8.L11-15.C1.S2.U1).

Neste caso, o quadro comparativo poderia ter sido melhor explorado, já que foi uma ferramenta interessante na construção da aula. Ao invés de elaborar o quadro com os estudantes, estes poderiam tê-lo feito independentemente, a fim de observar se os mesmos compreenderam as informações expostas, e a partir disso, ser possível analisar as respostas e estimar um feedback (Arara.E4.L131-135.C1.S2.U1).

Nota-se que os licenciandos perceberam a relevância do planejamento da avaliação (Soares, 2022) e de seus elementos e identificaram que as atividades podem servir para os três processos concomitantemente (Brandalise, 2021; Fernandes, 2009; Neves; Ferreira, 2015).

Unidade C1.S2.U2: essa unidade de análise apresenta excertos que dão indícios sobre o *ato de planejar*, subsidiado a partir da prática vivenciada com o PI-EAA.

As reflexões dos licenciandos sobre o próprio ato de planejar foram significativas do ponto de vista teórico-prático sobre o PI-EAA, como se observa nos seguintes depoimentos:

A utilização do Planejamento Integrado entre ensino-avaliação-aprendizagem representa uma mudança de paradigma importante, visto que ele não apenas promove um ambiente de aprendizagem mais significativo, mas também gera uma maior participação dos estudantes no processo como um todo (Arara.E4.L204-207.C1.S2.U2).

A partir da elaboração de uma aula tendo como perspectiva um planejamento diferente do tradicional, foi possível observar que, utilizando o Planejamento Integrado, os objetivos são atingidos durante a aula com uma maior “facilidade”, tornando-se algo mais palpável. Além disso, integrar o campo de avaliação em todos os momentos da aula funciona muito bem no desenvolvimento das atividades, onde, por meio da definição dos critérios e rubricas associados à avaliação, estes auxiliam o professor a ter uma maior facilidade em compor a parte quantitativa das notas, possibilitando, de certa forma, uma noção mais clara de como avaliar os estudantes (RE.G1L269-276.C1.S2.U2.)

Refletir sobre o planejamento e como os objetivos e as metodologias empregadas foram ou não pertinentes é um importante caminho para que a mecanização do planejamento didático da aula seja superada por uma perspectiva reflexiva de se pensar o planejamento, como pôde ser observado nesses excertos. Ademais, completa o ciclo da ação docente e dá indícios de que o ato de planejar se realiza antes, durante e depois da aula (Vasconcellos, 2015).

Unidade C1.S2.U3: essa unidade de análise apresenta os excertos que caracterizam reflexões relativas à *avaliação das aprendizagens* suscitadas a partir da prática como PI-EAA. Os licenciandos realizaram reflexões cruciais sobre a avaliação como elemento integrado aos processos de ensino e de aprendizagem e que necessita de planejamento e organização, quando declararam que:

O tópico mais relevante do PI é a avaliação. Planejar a avaliação é um exercício que geralmente não é realizado por parte dos docentes, mesmo [quando] está representando um importante passo do processo educacional. O estabelecimento de “rubricas” tem um papel muito significativo durante a porção somativa da avaliação, mas não apenas, visto que ela propõe parâmetros do que se espera que os educandos tenham aprendido. Para além disso, os critérios e instrumentos remontam o que avaliar e como avaliar, possuindo também uma notória importância nesse processo, principalmente em relação às diferentes maneiras de pensar a avaliação, não somente da maneira tradicional através de provas escritas (Arara.E4.L164-172. C1.S2.U3).

O PI também faz menção a um tópico que sequer ocorre nos Planejamentos Tradicionais: o feedback. Na grande maioria das vezes essa etapa não é realizada, seja por falta de tempo, ou mesmo de planejamento, passando despercebido no cotidiano escolar. No entanto, como o processo educacional pode ser integral se o educando nem mesmo sabe no que está errando? A grande falha nesses sistemas ocorre justamente pela falta de concordância entre todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem (professor e estudante). Refletindo sobre esse ponto, na aula sobre plantas, ministrada a partir do Planejamento Tradicional, não houve feedback em praticamente nenhum sentido, não encerrando efetivamente o ciclo da aprendizagem (Arara.E4.L173-181. C1.S2.U3).

Observa-se, nos depoimentos, o fomento à superação da estrutura tradicional de planejar a aula, com indicações de que a prática com o PI-EAA possibilitou reflexões sobre como a avaliação foi realizada anteriormente e de como foi, de certa forma, ineficaz para recolher as evidências do ensino e da aprendizagem e de como não permitiu um processo compartilhado entre professores e alunos. Ainda, reitera o entendimento de que a avaliação deve ser planejada (Soares, 2022) e que, em uma perspectiva formativa, possui elementos para além dos instrumentos, como os critérios, as rubricas e o *feedback* (Brandalise, 2021; Fernandes, 2021a, 2021b; Machado, 2021).

Unidade C1.S2.U4: essa unidade de análise apresenta excertos que indicam a *articulação entre a avaliação formativa e somativa* proposta no PI-EAA. Essas reflexões complementam a unidade anterior, com os excertos que dão indícios do entendimento da articulação entre a avaliação formativa e somativa (Fernandes, 2019; Santos, 2019), contemplada no PI-EAA (Brandalise, 2021), quando afirmam que:

A abordagem avaliativa formativa em consonância com a somativa promove uma abrangência no processo avaliativo, que se torna mais efetivo a partir do uso de rubricas e critérios previamente estabelecidos (RE.G1.L280-282.C1.S2.U4).

A explicitação dessa interação no PI facilita articular esses dois ramos. A partir da definição dos critérios e rubricas associadas à avaliação somativa auxiliam a estabelecer um parâmetro para compor a parte quantitativa das notas. A definição desses dois caracteres, sobretudo das rubricas, embora demande um certo tempo e dedicação, possibilita ter noções mais claras e coerentes de como avaliar os estudantes – e como lhes atribuir determinadas notas, o que se insere como um grande ponto positivo na definição e no desenvolvimento do processo educacional (RE.G1.L194-200.C1.S2.U4).

Tais excertos revelam, ainda, a compreensão e a relevância do PI-EAA no planejamento de atividades avaliativas para além das tradicionais, como as provas e as listas de exercícios colocadas geralmente ao final da aula ou da apresentação de determinado conteúdo. Isso sugere que o PI-EAA é importante elemento de articulação entre a avaliação formativa e somativa (Brandalise, 2021), de uma forma coerente e planejada.

Unidade C1.S2.U5: essa unidade de análise traz reflexões sobre a *integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem* no PI-EAA, que demonstram o PI-EAA como o estruturador da integração dos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, quando os licenciandos declararam que:

O campo da avaliação, que se propõe integrado em todos os momentos da aula, certamente é o ponto-chave do planejamento e funciona muito bem no desenvolvimento das atividades (RE.G1.L191-193.C1.S2.U5).

Entretanto, considerando a dinâmica integrada da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, foi possível notar que, durante todo o processo, a avaliação esteve presente, com a aprendizagem dos alunos sendo constantemente averiguada, através de questões e perguntas, bem como uma atividade entre as duas aulas, aplicada ao final da primeira, a ser resolvida em casa pelos alunos (RE.G2.L83-87.C1.S2.U5).

Então a forma de avaliação foi continua durante a aula (Arara.E2.L.40-41.C1.S2.U5).

Se [sic] observou como resultado da aplicação do PI uma melhora na articulação entre os processos avaliativos e a execução da aula em geral (RE.G1.L41-43.C1.S2.U5).

Um aspecto que pode ser facilitador dessa integração é a organização dos elementos na estrutura do planejamento, porque:

Composto por etapas organizadas, este tipo de planejamento garante a coerência entre os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação (RE.G1.L62-63.C1.S2.U5).

Isso reforça que a estrutura do PI-EAA, na percepção dos licenciandos participantes da pesquisa, além de articular de forma mais organizada os tipos de avaliação, ainda torna possível que ensinar, aprender e avaliar sejam partes de um todo integrado (Brandalise, 2021; Fernandes, 2011).

Unidade C1.S2.U6: essa unidade de análise traz reflexões sobre o *tempo* para aplicação do PI-EAA. Os licenciandos perceberam que o tempo das aulas foi um dos elementos mais desafiadores na aplicação do PI-EAA, como exemplificam os depoimentos a seguir:

Devido às limitações de tempo, os cartões contendo os feedbacks foram deixados com a professora regente da turma, estes seriam entregues aos estudantes para que eles pudessem observar as lacunas do aprendizado e os comentários deixados sobre seus desempenhos (RE.G1.L264-266.C1.S2.U6).

Embora a regência referente ao Planejamento Integrado tenha ocorrido de forma bastante positiva, caso ela fosse dividida em duas aulas o conteúdo poderia ser melhor explorado. Além disso, poderia ter sido melhor articulado às questões estatísticas, estimulando uma melhor participação dos estudantes (Faapi-EAA.G1.L68-70.C1.S2.U6).

Tais excertos sugerem que o PI-EAA necessita ser organizado e estruturado para um tempo maior, como se reforça neste excerto:

Os estagiários conseguiram executar o planejamento em duas aulas, assim foi possível explicar melhor e de forma mais detalhada os conteúdos ministrados (Forpi-EAA.G2.L67-68.C1.S2.U6).

Considerando o relato dos licenciandos, entende-se que o PI-EAA poderia ser mais bem estruturado para um conjunto de aulas, integrando diferentes conhecimentos e ações de ensino, avaliação e aprendizagem, como sugerido no planejamento para a compreensão (Wiggins; Mctighe, 2019).

Metatexto

A C1 – PI-EAA em ação – revela como o PI-EAA desencadeou reflexões na prática do ECS. As suas subcategorias reforçam o entendimento de como a aula e a avaliação das aprendizagens são pensadas e planejadas no PI-EAA, com atenção para as principais diferenças entre ele e o planejamento tradicional, a partir de sua estrutura e dos seus elementos integradores (C1.S1). Além disso, representam as principais reflexões suscitadas com a prática realizada (C1.S2).

Assim, as unidades de análise da C1.S1 apresentam os excertos que efetivam o entendimento da organização do PI-EAA a partir dos objetivos de aprendizagem (C1.S1.U1), contrapondo-se ao planejamento tradicional realizado pelos licenciandos no primeiro semestre da disciplina, no qual a ênfase estava sobre o conteúdo. Pensar, antes de tudo, nos objetivos, permite uma melhor organização didática da aula, com o planejamento de ações que estejam voltadas à aprendizagem dos estudantes. Ferreira (2022, p. 125) menciona que isso caracteriza “[...] uma chance maior de que o professor se preocupe mais em dispor de meios para que os alunos possam atingir esses objetivos”. A autora ainda destaca que isso contribui para que a avaliação seja coerente e alinhada ao que se espera, em termos de aprendizagem, com a aula.

Na C1.S1.U2 os excertos efetivam outra diferença fundamental do PI-EAA em relação ao planejamento tradicional, que é a organização do desenvolvimento das aulas. No planejamento tradicional é descrito de forma detalhada e exaustiva tudo que

se pretende realizar durante a aula. A ideia nesse tipo de descrição é a de que qualquer professor possa executá-lo, no entanto é preciso considerar dois aspectos fundamentais em um planejamento: autonomia docente e flexibilidade. O contexto da sala de aula é desafiador, e a descrição detalhada não impede que os imprevistos aconteçam. Para Ferreira (2022, p. 130): “Nada impede que o professor, ao desenvolver na prática determinada estratégia, tenha de modificá-la por conta de um imprevisto. O importante é que os objetivos de aprendizagem traçados não sejam perdidos de vista”. Por isso, é importante que se busquem por estratégias de ensino que permitam flexibilidade e adaptações. Esses aspectos foram notados nos PI-EAA elaborados pelos licenciandos e, além disso, podem ser constatados nos excertos que efetivam a C1.S1.U2.

Ademais, é preciso considerar que o PI-EAA traz a avaliação dentro do desenvolvimento das aulas, aspecto que efetiva a C1.S1.U3 como mais uma das diferenças entre a proposta do PI-EAA e o planejamento tradicional. Foi possível notar que essa distinção é muito clara entre os planejamentos. Os licenciandos reconheceram que a avaliação é tratada de forma integrada aos processos (Brandalise, 2021; Fernandes, 2009, 2019), distanciando-se da estrutura do planejamento tradicional, que apresenta a avaliação como um dos últimos itens a ser descrito (Brisolla; Assis, 2020). Ainda, há a inserção de elementos da avaliação formativa que não aparecem no planejamento tradicional, como os critérios, as rubricas e o *feedback* (Brandalise, 2021; Fernandes, 2021a, b; Machado, 2021).

A subdivisão da C1 com a C1.S2 demonstra como o PI-EAA desencadeou reflexões que caracterizam uma nova forma de pensar e conceber o planejamento e a avaliação das aprendizagens. Assim, nos excertos da C1.S2.U1 estão reflexões sobre possíveis reorganizações nos planejamentos anteriormente aplicados, dando indícios de que os licenciandos reconhecem que o PI-EAA poderia auxiliar de maneira mais efetiva o levantamento de evidências sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Ainda demonstram o quanto a avaliação foi pensada de forma superficial no planejamento tradicional, contrariando uma proposta de integração e de corresponsabilidade sobre todo o processo – ponto que se torna mais bem atendido com o PI-EAA (Brandalise, 2021; Ferreira, 2022).

As reflexões dos excertos da C1.S2.U2 auxiliam nas evidências de que o PI-EAA serviu como aporte para o repensar do planejamento e de sua função no processo educativo. Esse aspecto sugere que houve um maior entendimento sobre a necessidade do planejamento, suas características e nuances, reiterando as discussões sobre o planejamento que se fazem presentes desde a década de 90 (Brisolla; Assis, 2020) e assinalando uma possível superação da ideia de que o planejamento é apenas burocrático e sem sentido na prática (Silva, 2017).

Em adição às reflexões sobre o ato de planejar, os excertos que efetivam a C1.S2.U3 indicam construções e pensamentos sobre a avaliação das aprendizagens, como processo que precisa ser planejado (Soares, 2022) e que requer conhecimento e organização de diferentes elementos e instrumentos (Lopes; Silva, 2020) para que, realmente, sirva aos propósitos de ensino e aprendizagem, corroborando a ideia de integração entre os processos como condição da avaliação formativa e do *feedback* como elemento central nessa integração (Fernandes, 2009, 2011, 2019, 2024; Machado, 2021).

Ainda, complementa-se a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens com o reconhecimento da possibilidade de articulação entre a avaliação formativa e somativa (C1.S2.U4) (Brandalise, 2021; Fernandes, 2019; Santos, 2019). Essa articulação permite que sejam atendidas as propostas dos sistemas de ensino, que requerem o uso de notas, mas também direciona para a utilidade das avaliações de súmula e de balanço, com vistas à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (Brandalise, 2021; Fernandes, 2019; Santos, 2019).

Entre as reflexões sobre o PI-EAA destacam-se, ainda, aquelas que são reveladoras de como a organização e a aplicação desse planejamento contribuiu para a integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem. Os licenciandos referem como essa integração pode ser pensada e articulada no momento de preparação do planejamento e na sua aplicação no campo do ECS. A integração entre os processos, possibilitada pelo PI-EAA, ainda reforçou a relevância do *feedback* como elemento fundamental de práticas formativas de avaliação e de como a avaliação precisa ser planejada dentro do processo (Soares, 2022), enraizada nos objetivos e com critérios e rubricas bem definidos (Fernandes, 2021a,b; Machado, 2021).

Por fim, na percepção dos licenciandos investigados, o tempo da aula foi apontado como um aspecto importante para realizá-lo, conforme percebeu-se nos excertos que efetivam a C1.S2.U6. Tal aspecto revela que o PI-EAA seria mais adequado para um conjunto de aulas, com tempo e espaço para que seja completado, como proposto por Wiggins e McTighe (2019).

A partir dessas unidades de análise pode-se afirmar que a elaboração e aplicação do PI-EAA suscitou muitas reflexões e demonstrou sua efetividade quando se pensa e se planeja didaticamente a aula, considerando-se a integração entre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, em consonância com as teorias mais recentes da avaliação das aprendizagens e, mais especificamente, da avaliação formativa, que é aquela que tem por intuito fazer com que os estudantes aprendam mais e melhor, em um processo de corresponsabilidade (Fernandes, 2009).

Essas unidades revelaram que a relação teórico-prática vivenciada pelos licenciandos participantes da pesquisa propiciou uma aprendizagem na forma de pensar e ministrar a aula, perpassando os momentos de planejar, aplicar e refletir sobre o que foi proposto e realizado na prática do ECS, reiterando que o planejamento não finda com a sua aplicação (Soares, 2022; Vasconcellos, 2015) e fomentando o conhecimento em avaliação formativa dos licenciandos (Soares, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo propôs-se a analisar as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre os fundamentos teórico-práticos do PI-EAA, após encontros formativos realizados no âmbito do ECS. Dessa forma, a partir da análise sobre os dados do *corpus* que compõem a pesquisa, foi possível perceber que a proposta do PI-EAA foi materializada nas práticas de estágio dos licenciandos, possibilitando reflexões sobre o ato de planejar didaticamente os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, de forma integrada, contribuindo para ações coerentes, planejadas e reflexivas sobre o papel do planejamento e da avaliação na prática pedagógica.

O estudo de caso sobre o PI-EAA, realizado no contexto do ECS com os licenciandos de Ciências Biológicas, revelou que, na percepção deles, o PI-EAA contribui para a integração entre os processos e para reflexões mais profundas sobre a relevância do planejamento, com vistas à superação da ideia de que planejar é ato apenas burocrático, mas que se constitui em uma etapa fundamental do trabalho docente.

Embora a pesquisa tenha desencadeado reflexões importantes sobre o PI-EAA e de como ele contribui para a articulação ensino-avaliação-aprendizagem, ressalta-se que novos estudos e pesquisas podem ser realizados, com atenção às diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, buscando-se o entendimento de como isso se revela para os professores formadores, para os estudantes e como incide em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. A avaliação das aprendizagens em contexto de ensino remoto: fundamentos e perspectivas. In: SILVA, Josie Agatha Parrilha da; SILVA, Silvio Luiz Rutz da; MARCONDES, Renato (org.). *Pós-Graduação em tempos de pandemia: caminhos e conexões*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. p. 65-80.
- BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583>
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 3 set. 2024.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KATELE, Jean-Marie De (org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Lisboa: Porto, 2011. p. 131-142.
- FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-163.
- FERNANDES, Domingos. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. *Critérios de avaliação*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Maia). Lisboa: Projeto Maia, 2021a.
- FERNANDES, Domingos. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Maia). Lisboa: Projeto Maia, 2021b.
- FERNANDES, Domingos. Reflexões acerca da avaliação e da formação de professores. In: LAGARTIXA, Custódio; ALVES, Marta (org.). *Nos trilhos da formação contínua de professores: reflexões, olhares e testemunhos*. Montijo: Cenforma, 2024. p. 11-24.
- FERREIRA, Fernanda Mendes. *Avaliação das aprendizagens: uma proposta de formação para licenciandos em Ciências Biológicas*. 2022. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3720/1/Fernanda%20Mendes%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FURTADO, Cristiane; WIRZBICKI, Sandra Maria. Avaliação da aprendizagem: concepções e aspectos de licenciandos de um curso de ciências biológicas. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 37, n. 116, p. 403-420, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.9666>
- LISBÔA, Cássia do Carmo Andrade; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral. A avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 39, n. 121, e14253, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14253>
- LOPES, Antônio Osima. *Planejamento do ensino numa perspectiva crítica*. Repensando a didática. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. *50 Técnicas de avaliação formativa*. 2. ed. Lisboa: Lidel, 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Eusébio André. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. *Feedback*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Maia). Lisboa: Projeto Maia, 2021.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- NEVES, Anabela Costa; FERREIRA, Antonieta Lima. *Avaliar é preciso?* Guia prático de avaliação para professores e formadores. Lisboa: Guerra e Paz, 2015.
- SANTOS, Leonor. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 168-190.
- SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna (org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2017. p. 25-38.
- SOARES, Enílvia Rocha Morato. Avaliar para planejar... Planejar para avaliar. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). *Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem*: obra pedagógica do professor. Campinas: Papirus, 2022. p. 9-13.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 25. ed. São Paulo: Libertad, 2015.
- WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

Autor correspondente

Cristiane de Fatima Budek Dias

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Praça Santos Andrade, 1 – Centro, Ponta Grossa/PR, Brasil. CEP 84010-330

cristianeбудекdias@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

