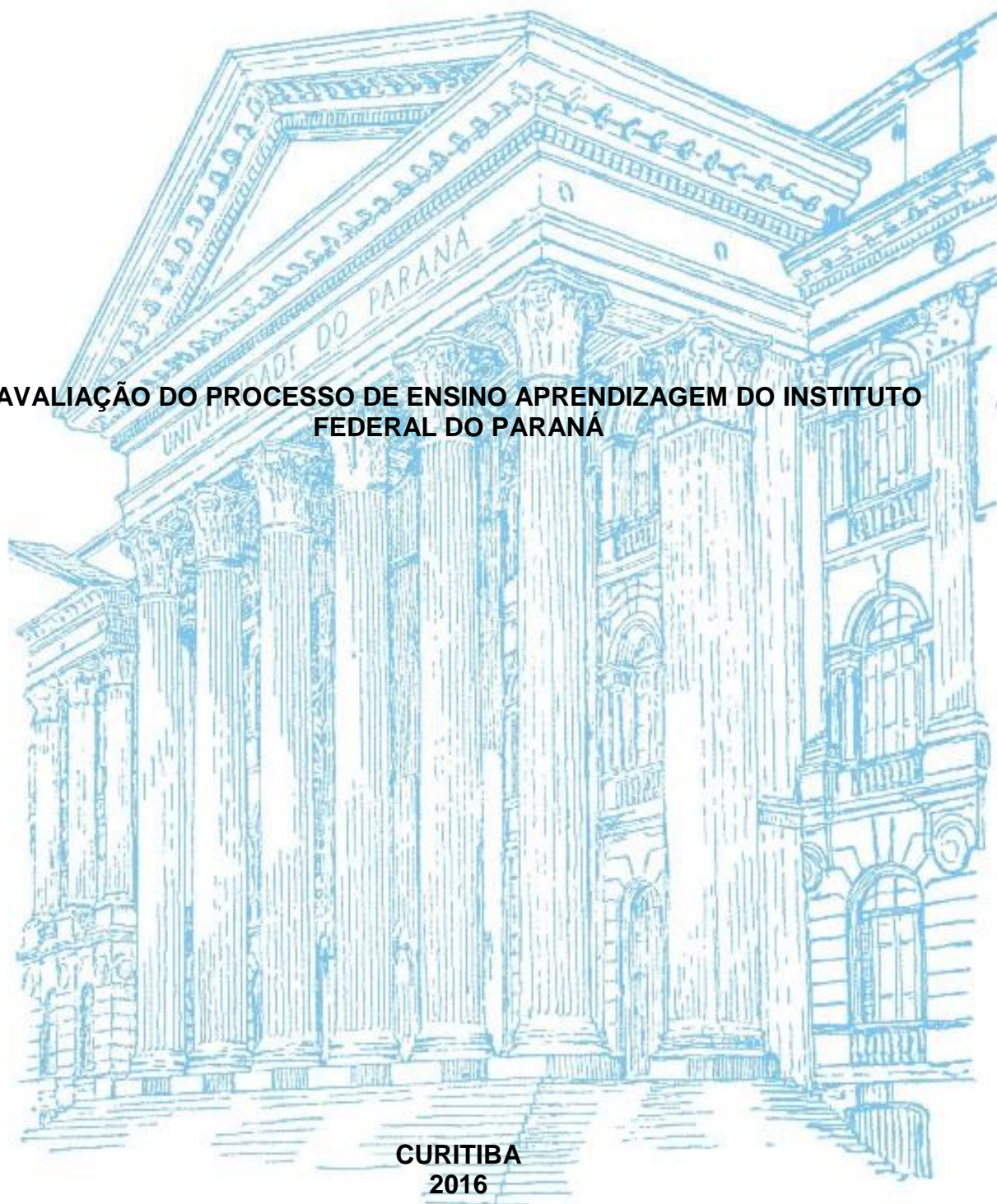


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**



**CURITIBA
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Adriana Teles de Souza

CURITIBA
2016

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Autora: BRANCO, Alessandra Batista de Godoi¹
Orientadora: SOUZA, Adriana Teles de²

RESUMO

Este trabalho objetivou pesquisar a avaliação do processo de ensino aprendizagem do Instituto Federal do Paraná, com estudo e análise da Portaria IFPR 120/2009 que estabelece a prática avaliativa da instituição. Com método qualitativo e prática análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (1977), buscou-se estudar o documento embasado em revisão de literatura dos autores Luckesi (1996 e 2008), Perrenoud (1999) e Vasconcellos (2009 e 2010), de forma a aprofundar e relacionar os pressupostos com a prática avaliativa escolar. Foi possível identificar que o documento institucional estabelece práticas avaliativas condizentes, que almejam uma prática coerente, com vistas à aprendizagem, a replanejamento, a retomadas e superação de dificuldades. Com o estudo, foi possível verificar que outros fatores podem influenciar na prática avaliativa, os quais são importantes serem analisados e estudados em cada realidade. No que tange a reprovação e evasão escolar, é preciso compreender os principais fatores internos e externos que cooperam para que haja resultados insatisfatórios e, com base nestes, buscar alternativas, planejamentos e metas construídas coletivamente com vistas à sua superação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Instituto Federal do Paraná; Ensino Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação, além de uma prática institucional com vistas a registrar o desempenho do sujeito ou do objeto avaliado, integra o próprio processo de ensino aprendizagem, sendo que, além de revelar avanços, dificuldades, competências, potencialidades, entre outras nuances de quem ou o que é avaliado, de acordo com seus objetivos e recursos, também serve de diagnóstico para o planejamento, replanejamento e ação pedagógica, com fins a buscar e atingir a oferta de educação pública, de qualidade, equitativa e inclusiva – meta (das instituições) e direito (dos estudantes).

¹ Artigo produzido pela aluna Alessandra Batista de Godoi Branco do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Adriana Teles de Souza. E-mail: alessandra_g12@hotmail.com

² Professora Pesquisadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica Universidade Federal do Paraná. E-mail: adriana_teles3@yahoo.com.br

A avaliação do processo de ensino aprendizagem o unifica e permeia, no âmbito escolar, verificações, acompanhamentos, encaminhamentos, retomadas, replanejamentos e, no final do período letivo, serve como importante parâmetro para o êxito ou fracasso em componentes curriculares, em séries ou ciclos. A avaliação é considerada para Vasconcellos (2010, p.19) uma “reflexão crítica sobre a realidade” e, portanto, serve de subsídios para notar dificuldades e buscar soluções, mudanças, transformações.

Nesta perspectiva, o presente estudo visa estudar o processo de ensino aprendizagem do Instituto Federal do Paraná - IFPR, dirimindo a análise, com referencial teórico, da Portaria n. 120, de 06 de agosto de 2009³, que estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem do IFPR, sendo que, por indicar como deve ser aplicada e utilizada a avaliação para seus campi, envolve de forma direta aos professores e estudantes, conforme expresso no próprio documento e, por isto, repercute em importante influência na educação ofertada. O estudo, a compreensão e a prática avaliativa, envolvem a constante consulta da comunidade escolar, pois apresenta, de modo sucinto, conceitos de avaliação, orientações a prática avaliativa, a estudos de recuperação, exemplos de instrumentos e critérios, e normatiza condições de progressão e reprovação, conforme os resultados expressos em cada componente curricular/período.

Neste sentido, buscou-se apresentar uma problemática comum a que toda educação tem por desafio constante, que é o combate a evasão e repetência, e fortalecer a função social da escola, o ingresso e a permanência de seus estudantes, aliada a oferta de ensino de qualidade e aprendizagem efetiva. Compreende-se que avaliação, por si só, não é um único fator relacionado ao sucesso ou insucesso escolar - embora seus resultados sirvam de direcionamento para uma progressão ou retomada de conteúdos/séries -, mas expressa diversos fatores relacionados ao processo de ensino aprendizagem e que, portanto, merece reflexão e análise.

³ Portaria publicada em 6 de Agosto de 2009, assinada pelo reitor do IFPR (Portaria 53, de 07/01/09 e D.O.U. 08/01/09, Seção II, MEC), que estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem do IFPR.

Além dos sujeitos ativos envolvidos na avaliação – docentes e discentes -, ao pedagogo cumpre um papel importante no ambiente escolar, devido a sua atuação:

O pedagogo é, então, um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos diversos aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar. Considerando que, nas condições atuais, a escola foi erigida em forma principal e dominante de educação, o pedagogo será, precipuamente, ainda que não exclusivamente, um especialista na forma de organização e no modo de funcionamento da educação escolar. (SAVIANI, 2010, p. 232)

Sua função principal, de acordo com o autor, é compreender a organização e o funcionamento da escola, de forma a contribuir para a eficácia do ensino, da aprendizagem significativa. O pedagogo do IFPR, de carreira TAE - Técnico Administrativo em Educação atua principalmente na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, com as principais funções: auxiliar docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem; auxiliar em elaboração de estratégias para reduzir a evasão e repetência; apoiar, orientar e sugerir inovações aos docentes no processo ensino aprendizagem (IFPR, 2015).

Considerando a atuação profissional da autora deste artigo, que auxilia na divulgação, no estudo e orientação a docentes e discentes, do processo de ensino aprendizagem, avaliação e acompanhamento do rendimento, investigação de estratégias de combate a reprovação e repetência, optou-se por analisar o conteúdo da Portaria IFPR 120/2009 a qual norteará pesquisas no que tange aos conceitos, orientações e aplicabilidades avaliativas, conforme expressas no documento.

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** analisar a Portaria IFPR 120/2009 com base em referenciais teóricos para compreender a avaliação do processo de ensino e aprendizagem; e **objetivos específicos**: refletir sobre a prática avaliativa no contexto do IFPR; valorizar a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino aprendizagem; buscar referenciais teóricos

para compreender a teoria, relacionando à prática com vistas a possibilidades de constante redução de reprova e repetência.

Para estudo, análise e construção desta pesquisa foi feita revisão de literatura, em consulta a autores que estudam o tema, e documentos institucionais do IFPR que servirão de embasamento para nossa consulta. A apreciação será qualitativa, com análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), pode ser compreendida como: uma técnica de investigação, um método empírico, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo e das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). A análise de conteúdo, dos significados, oportuniza e tem por finalidade esclarecer a especificidade e o campo de ação do que é analisado (BARDIN, 1977).

Para tanto, as **hipóteses** levantadas nesta pesquisa é responder ou não as seguintes questões: O processo de avaliação do ensino aprendizagem proposto pela portaria contribui para a melhoria da educação? Em que aspectos a avaliação pode se relacionar com a reprova e evasão? Esta pesquisa propõe a reflexão e a contribuição para a elaboração de estratégias em prol do processo de ensino aprendizagem e do combate à evasão e repetência.

O trabalho foi organizado com enfoque na avaliação do processo de ensino aprendizagem do IFPR, no qual descreve a instituição e apresenta a Portaria 120/2009, que regulamenta as práticas avaliativas de seus campi. Em seguida se analisa conceitos e competências de avaliação, relacionando-as a prática no contexto escolar. Análise sobre os instrumentos e critérios de avaliação; comunicação, retomada de conteúdo e recuperação; em seguida, as aferições dos resultados das avaliações, com duas vertentes: classificatória ou inclusiva.

Considerando os possíveis resultados no final de um período letivo, estudou-se sobre a questão da reprovação e evasão, com apresentação de duas pesquisas relacionadas a Rede Federal de Ensino, de possíveis causas e possibilidades para superação destes resultados. Assim, apresentou-se uma reflexão do contexto escolar, o qual é considerado premente em qualquer realidade, neste, apresentou-se fatores percebidos no trabalho e possibilidades de reflexão na prática, apresentando questões que podem ser discutidas,

analisadas e estudadas pela comunidade escolar. Nas considerações finais, mostra-se, o aprendizado adquirido com a pesquisa.

2. A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO IFPR

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR é “instituição pública e gratuita, de educação superior, básica e profissional” (IFPR – PDI, 2014, p.25), foi instituído pela Lei Federal nº 11.892/2008, que oportunizou a expansão da Rede Federal.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, art. 2º)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI IFPR, o Instituto Federal do Paraná objetiva formar “sujeitos conscientes do seu papel na sociedade, além de promover a inclusão – sua maior responsabilidade” (IFPR, 2014, p. 29).

Considerando a missão do IFPR e sua valorização da oferta de educação de qualidade, buscando atender seus objetivos institucionais, elencamos o estudo da avaliação, pautada no que apresenta a portaria n 120, de 06 de agosto de 2009 do IFPR, que apresenta termos, orientações, conceitos e características relativos ao processo avaliativo, os quais oportunizam um direcionamento à prática, sendo que, sua leitura, interpretação e orientação são pressupostos necessários a uma prática condizente aos seus pressupostos.

Há três fatores que interferem e ponderam em relação à avaliação: o conceitual, o procedimental e o atitudinal (VASCONCELLOS, 2010). Com base nestas considerações, propôs-se estudar os conceitos de avaliação, os procedimentos e práticas, com base em revisão de literatura, pesquisa documental e análise de conteúdo.

2.1. Conceitos de Avaliação

A avaliação não ocorre em um vazio conceitual, mas “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2008, p.28). Neste sentido, destacamos a necessidade de compreensão conceitual, da teoria e prática avaliativa. Vasconcellos (2010) alerta que dificuldades conceituais podem inferir em dificuldades de mudanças nas práticas avaliativas. Os conceitos e sua compreensão podem interferir na prática avaliativa e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem, para isto, propôs-se analisar os conceitos expressos na Portaria IFPR 120/2009, a qual estabelece a avaliação relativa ao processo de ensino aprendizagem.

Para o processo pedagógico os professores e alunos são sujeitos ativos, os quais devem atuar de forma consciente, considerando seus conhecimentos, a individualidade e a história de cada sujeito (IFPR, 2009). Neste ponto, a portaria indica seus sujeitos (alunos e professores) e, para ambos, assegura o dever de atuar e o respeito a individualidade. No que tange aos conhecimentos dos estudantes, para serem considerados sistematicamente, implica modificar a organização do trabalho do professor e partir de seus conhecimentos e recursos mobilizados (PERRENOUD, 1999).

Ensinar, aprender e pesquisar integram um ciclo gnosiológico (relativo ao estudo do conhecimento); a pesquisa e a extensão são indissociáveis, sendo que cabe ao professor realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos estudantes e o sistematizado (IFPR, 2009). O professor, neste sentido, é mediador, pois reconhece o conhecimento de seus alunos e, a partir deste, lhe apresenta o conhecimento sistematizado.

No artigo 3º (IFPR, 2009) encontramos os conceitos e objetivos da avaliação, com referência a LDB, artigo 24, inciso V: contínua e cumulativa, que valorize os aspectos qualitativos.

Para Perrenoud (1999, p.41) “a avaliação contínua faz parte de toda a problemática da sala de aula”, se dilui nas tarefas, atividades e momentos cotidianos do trabalho escolar, permite maior autonomia docente, o qual define o nível de exigência, corresponde desempenhos a notas/conceitos; estabelece

domínios que considera suficientes. A avaliação processual, contínua, considera a produção cotidiana do aluno, evitando acumular dúvidas não percebidas, para isto, atividades que permitam a análise da produção de todos e o acompanhamento da construção do conhecimento para, com isso, acompanhar e fazer as retomadas, quando necessário (VASCONCELLOS, 2010).

Avaliação cumulativa ocorre no final de um período ou processo, objetiva compreender se as aquisições pretendidas num determinado período planejado foram conquistadas, é certificativa, terminal (NADAL e LEÃO, 2002).

Nisto, compreende-se que a avaliação contínua permeia todo o processo, o cotidiano escolar, sendo aplicada por variados instrumentos e critérios, respeitando-se e valorizando a autonomia docente, cujos resultados sugerem retomadas de conteúdo. A avaliação cumulativa, por sua vez, geralmente marca o término de períodos ou ciclos, com cunho mais certificativo.

Toda prática avaliativa integra elementos qualitativos e quantitativos (VASCONCELLOS, 2010), considerando que, para avaliar deve-se pautar em determinada quantidade de manifestações de aprendizagem. Valorizar os aspectos qualitativos não significa, necessariamente, descartar os quantitativos, mas sim, valorizar a aprendizagem, a evolução, a superação em cada indivíduo, num determinado processo. A qualidade envolve mais descrição.

2.2. Competências dos Processos de Avaliação

As competências dos processos de avaliação, segundo estabelece a Portaria IFPR 120/2009, são: diagnóstica, formativa e somativa. Sobre tais competências propõe-se apresentação e reflexão destas disposições com base em autores que pesquisam sobre o tema. As competências, se referem a valores e decisões com a prática avaliativa: objetivos, conhecimentos, decisões, julgamentos, tudo o que relaciona ao que a avaliação, no ambiente escolar, proporciona.

Sobre estes termos, Gasparin (2011) afirma que concepções de: formação, diagnóstico e soma não se tratam da essência avaliativa, mas, momentos temporais, do processo pedagógico, com apreciação de resultados obtidos numa determinada ação.

Diante do exposto, dirimiu-se as competências orientadas a avaliação no IFPR.

Uma avaliação diagnóstica, se relaciona a descrição, atribuir valor e julgar resultados dos alunos em etapas diferentes; contempla objetivos diversos, tais como: nível de conhecimento, dificuldades, medidas de intervenção, subsídios para replanejar o processo (IFPR, 2009). Para Gasparin (2011, p.1974) “diagnóstico não é uma avaliação, mas uma sondagem, uma busca de dados, uma coleta de informações”. Sobre isto, o autor considera o diagnóstico uma parte da avaliação, um indicador no processo escolar no qual aos alunos é oportunizado evidenciar e apresentar seus conhecimentos, curiosidades, apreensões e disposições ou indisposições para a aprendizagem – cujo resultado será a prática social inicial dos conhecimentos.

Por meio da avaliação, é possível descrever, julgar e atribuir resultados, de forma a sondar e compreender informações que permitam inferir na prática, em intervenções e em replanejamentos, se assim notar-se necessário. Tais possibilidades descrevem uma competência diagnóstica.

A avaliação formativa é realizada no decorrer do processo, como acompanhamento, “identificação dos sucessos e insucessos” e “de suas causas” (VALENTE, 2003, p. 79), oferece informações e possíveis alternativas para superar dificuldades.

É formativa toda avaliação contínua com intencionalidade de melhorar as aprendizagens, que contribua para que o aluno aprenda e o professor ensine, deve acompanhar uma intervenção relacionada aos meios de ensino, as estruturas e organizações escolares, a uma pedagogia diferenciada; não serve apenas para dar notas, sancionar erros e criar hierarquias, mas para compreendê-los, atuar e intervir (PERRENOUD, 1999). A avaliação formativa é também informativa e corretiva, pois propõe replanejamento e readequação de práticas, de acordo com seus resultados (NADAL e LEÃO, 2002).

Trata-se de uma estratégia pedagógica de combate ao fracasso e as desigualdades, porém, sua execução e aplicabilidade eficaz têm “obstáculos

materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação” (PERRENOUD, 1999, p.16).

Nestas apreciações, é possível averiguar que a avaliação com competência formativa propõe ser praticada continuamente, no decorrer do processo, conforme o período escolar planejado, com intenção de formar (melhorar a aprendizagem), informar (apresentar informações a respeito dos desempenhos no decorrer do período) e como subsídio de replanejamento (compreender como está o processo de ensino aprendizagem e intervir com base em seus resultados, em prol de melhorias).

Em compreensão da avaliação somativa, Chueiri (2008) - com base nos estudos de Sordi (2001), Perrenoud (1999) e Azzi (2001) -, considera que esta avaliação se dirige ao produto demonstrado (pelo aluno), em momentos determinados e planejados (pelo professor), materializando-se em resultados (notas ou conceitos), tem viés burocrático, no final de determinado período verifica a aquisição de conhecimento, associando a classificação, aprovação ou reprovação. Citando Azzi (2001) explica que, uma prática avaliativa que objetive a inclusão, precisa de redimensionamento neste sentido, mantendo a seriedade e rigor (CHUEIRI, 2008).

No que se refere aos aspectos quantitativos e qualitativos, Vasconcellos (2010) considera que a avaliação denota quantificação, na qual o professor estime em que proporção os alunos estão diante de suas metas. Os aspectos qualitativos condizem a atribuição de determinada(s) qualidade(s) ao sujeito, atividade, local ou grupo avaliado (THIOLLENT, 1984 *apud* VASCONCELLOS, 2010).

É possível notar, numa competência somativa de avaliação, a formalidade, a burocracia, a documentação dos resultados no ambiente escolar formal, sendo que segue a organização institucional, requisitos legais institucionalizados, para os quais, serão atribuídas atividades, os resultados serão apreciados e representados por resultados, que, ao fim de determinado período, somados, repercutirá em decisões relativas a progressão de níveis, séries, ou em sua permanência, certificará aptidão ou inaptidão para determinado período/nível/curso.

Neste sentido, identificou-se que a LDBEN/1996 e a Portaria IFPR 120/2009 não excluem os aspectos quantitativos, mas evidenciam que os qualitativos devem prevalecer. Neste sentido, condiz que a avaliação não seja reduzida somente a quantificação (seja por nota ou conceito):

A avaliação essencial leva em conta também o aspecto quantitativo. Só não o absolutiza, não o toma como idêntico ao aluno, à sua pessoa, mas como expressão do seu momento, como um indicativo do seu estágio de produção de conhecimento, reconhecendo que o aluno é mais do que uma medida, que pode ser tranquilamente superada, enquanto que na avaliação formal a pessoa é identificada àquela quantidade. O fundamental, pois, é que a quantidade – enquanto um indicador – esteja a serviço da qualidade, de uma proposta educacional, de um projeto aberto, e não o contrário, como tem ocorrido. A busca de quantificação apenas se justifica como um passo no processo de avaliação; todavia, o importante é o que vem depois: a reflexão e a tomada de decisão. (VASCONCELLOS, 2010, p.117)

Nisto, para a prática de uma avaliação qualitativa não é preciso excluir o quantitativo, os resultados institucionalizados são expressos por conceitos ou notas, porém, não é um fim em si mesmo. O resultado não sobressai ao sujeito e ao processo de ensino aprendizagem, mas revela um momento, com significado qualitativo. Qualidade é compreender a essência, perceber necessidades, características, desempenho, resultados, superações, etc., de cada indivíduo.

Para avaliar, há requisitos e ações com vistas a tomada de decisão. Sobre esta funcionalidade, notamos no Artigo 4º (IFPR, 2009) uma definição de Luckesi (1996, p.33), o qual compreende que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. No mesmo ponto em que se julga valor, o aluno é apresentado como agente ativo, garantindo-lhe regras e conteúdos claros e saber antecipadamente o que será avaliado, ao mesmo tempo em que participa ativamente do processo educativo. O inciso II, afirma que a avaliação envolve: os docentes, a instituição, o discente e a sociedade; ao passo que em seu artigo 1º considera os docentes e discentes como seus sujeitos ativos no processo pedagógico.

Neste sentido, a avaliação possibilita julgar e tomar decisões.

2.3. Instrumentos e Critérios de Avaliação

Considerando os instrumentos (como) e critérios (o que se objetiva), adentramos a operacionalização avaliativa, que permite variações e autonomia por diferentes fundamentos, tais como: sujeitos, recursos, conteúdos, habilidades, objetivos, entre outros aspectos.

“A transparência para os alunos e pais quanto aos critérios e procedimentos (de preferência por escrito) é fundamental no processo de mudança da avaliação” (VASCONCELLOS, 2010), pois, quando o aluno sabe como é avaliado, compreende sua nota ou conceito e, seus resultados servem para perceberem sua posição para com os objetivos propostos e praticados.

Os instrumentos podem ser compreendidos como meios de operacionalização para avaliar. As técnicas, para Vasconcellos (2010) devem vincular-se a intencionalidades, amparadas por orientação e finalidades esclarecidas: um mesmo tipo de instrumento pode ter enfoques, conteúdos e posturas diferentes.

É importante destacar que “os instrumentos não são neutros, embora tenham uma autonomia relativa” sendo que “uma nova práxis avaliativa passa necessariamente pela revisão da *qualidade* e da *quantidade* de interações” (VASCONCELLOS, 2010, p.124, grifo do autor). Estas interações podem ser compreendidas como momentos de práticas avaliativas, sendo possível distinguir a avaliação (como uma dimensão do aprendizado), da prova (comprovar o que o sujeito sabe), neste aspecto, o autor alerta que a prova não deve separar-se do processo de ensino aprendizagem, quando “ao invés de estar avaliando o processo e no processo, o professor passa a avaliar apenas: o aluno [...], em alguns momentos” (VASCONCELLOS, 2010, p.126). Neste sentido, a prática avaliativa, independente de seu instrumento, tenuamente pode romper com o processo de ensino aprendizagem e deixar de integrar e reorientar a prática pedagógica.

No que tange a elaboração, aplicação e análise dos instrumentos, o IFPR cita quais critérios norteiam o processo de avaliação: I - identificação do

problema (compreender o que é solicitado e o que deve ser feito para superá-lo); II - elaboração de hipóteses (formular hipóteses para a solução almejada); III - ter habilidade nos procedimentos relativos à aplicação dos conhecimentos técnicos; IV - comunicação (suas habilidades de expressar suas ideias: articulação, fundamentação, clareza, objetividade); V - interesse/dedicação: atitude discente (atenção e esforço, se busca esclarecer suas dúvidas, se demonstra intenção em aprender/conhecer); VI - participação: conduta discente (se é ativo, se faz registros, cumpre tarefas, intervenções deduzidas, questionamentos fundamentados); pontualidade: compromisso com as responsabilidades (se cumpre os horários e tarefas propostas); solidariedade: relativo a atenção ao próximo e preocupação coletiva (se socializa questões que possam favorecer o grupo, se partilha conhecimentos, se ajuda os outros) (IFPR, 2009).

Critérios devem ser claros e coerentes, previamente definidos aos sujeitos envolvidos: seja para o aluno que é avaliado, quanto ao professor, quando elabora, aplica, analisa e determina os resultados. Neste sentido, os professores têm autonomia didático/metodológica para definir a metodologia e instrumentos avaliativos a serem utilizados em avaliações e estudos de recuperação, os quais devem ser planejados e aplicados pelos professores (IFPR, 2009, Artigo 8º).

Não consta especificado, na Portaria, uma quantidade mínima ou máxima de instrumentos avaliativos, sendo que “para avaliação do processo ensino aprendizagem deverão ser utilizados tantos instrumentos avaliativos quanto forem necessários” (IFPR, 2009, Art.14).

É intrínseco que os instrumentos e critérios de avaliação sejam expressos nos planos de ensino dos docentes, divulgados e esclarecidos aos alunos, e sempre que apresentada uma atividade avaliativa, expor claramente o que se pretende, considerando que um planejamento é flexível de acordo com o contexto e os resultados alcançados.

3. COMUNICAÇÃO DE RESULTADOS E RECUPERAÇÃO PARALELA

A devolutiva é um momento importante e necessário na prática avaliativa, de forma que os estudantes possam refletir e perceber seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Consoante a esta prática, no IFPR, os resultados obtidos na avaliação “deverão ser discutidos em sala de aula, para informar ao aluno sob o êxito”, sendo que, em caso de “deficiência na aprendizagem, cabe ao professor dar orientação ao aluno para que este atinja os objetivos da avaliação previamente estabelecidos” (IFPR, 2009, art.15). Com base nos resultados, os alunos são informados de seu êxito, orientados e têm oferta de estudos de recuperação paralela. A apresentação, análise e estudo de um instrumento avaliativo compreende uma prática educativa. Além de retomar conteúdos, é importante disponibilizar esclarecimentos sobre a correção ou outras questões concernentes a prática avaliativa e seus resultados, o que denota uma relação democrática e dialógica.

Para Vasconcellos (2010) o erro é muito importante, sendo que pode indicar carências e estratégias cognitivas inadequadas, e propiciar novas possibilidades. Com isto, apreciar sua própria produção e discutir erros e dificuldades, com retomadas de conteúdo, compreende um método de reflexão e almeja a superação de dificuldades.

É expresso que, no IFPR, serão oferecidos, no decorrer do período letivo, “estudos de recuperação paralela ou retomada dos conteúdos a todos os estudantes” (IFPR, 2009, art.16), sendo principalmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O professor é responsável pelo planejamento da recuperação paralela, partindo da identificação das dificuldades e estabelecendo objetivos e atividades que contribuam para a promoção da aprendizagem (IFPR, 2009). Para a prática da recuperação paralela, cabe aos professores oportunizar atividades diversificadas, e ao aluno procurar os professores em seu horário de apoio.

As práticas de nova oportunidade de aprendizagem partem da premissa de que “todo ser humano é capaz de aprender” (VASCONCELLOS, 2010, p.81). O autor destaca que a recuperação, o acompanhar a aprendizagem, é um direito do aluno. Afirma que se trata de reconhecer que o conhecimento se dá num processo de novas tentativas e tempo de espera,

num desenvolvimento, é um compromisso com a aprendizagem. Devido a existência de notas/conceitos, essa recuperação pode repercutir em mudanças desta aferição.

Há segundo Vasconcellos (2010), as seguintes formas de recuperação: no ato do ensino (metodologia interativa); no processo (retomadas de práticas, atendimentos, orientações); atividades específicas (monitorias, atendimentos em contra turno) e de aprendizagens antecedentes não ocorridas (recuperar no início do período letivo conceitos não aprendidos). Recuperar não se reduz a repetir, mas organizar novas abordagens, respeitando a individualidade, considerando os conhecimentos que já possuem.

Com base no autor é notório que a recuperação não se reduz a uma prova, mas sugere reaquistar ações com vistas à aprendizagem não percebida em averiguações anteriores.

3.1. Resultados de Avaliação e Julgamento de Valor

Utilizar conceitos, com pareceres no lugar de notas (mesmo em instrumentos parciais, para instituições que regulamentam notas) é uma alternativa positiva para valorizar os aspectos qualitativos (VASCONCELLOS, 2010). O autor considera que conceitos como: A, B, C, D, E ou ótimo, bom, regular, insuficiente, podem sugerir a comparação a faixas de notas (no mesmo sentido), mas que, a coerência e os critérios devem ser estabelecidos e esclarecidos para os alunos e pais. Para isto sugere “interagir até qualificar” (VASCONCELLOS, 2010, p.118).

Os resultados de avaliação, no IFPR, são emitidos por área curricular, devendo ser expressos por conceitos, sendo:

I. Conceito A – quando a aprendizagem do aluno foi PLENA e atingiu os objetivos propostos no processo ensino aprendizagem. II. Conceito B – A aprendizado do aluno foi PARCIALMENTE PLENA e atingiu níveis desejáveis aos objetivos propostos no processo ensino aprendizagem; III. Conceito C – A aprendizagem do aluno foi SUFICIENTE e atingiu níveis aceitáveis aos objetivos propostos, sem comprometimento à continuidade no processo ensino aprendizagem; IV. Conceito D – A

aprendizagem do aluno foi INSUFICIENTE e não atingiu os objetivos propostos, comprometendo e/ou inviabilizando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. (IFPR, 2009, art. 9º)

Os conceitos representam pareceres relativos a aprendizagem. Para atribuir o conceito, o professor deverá considerar as avaliações parciais e a relevância de determinada competência em relação a formação do aluno sendo que, em caso de insuficiência o mesmo deverá retomar o componente curricular (IFPR, 2009).

O sistema educativo estabelece regras bastante formais especificando os ramos escolares nos quais se deve atribuir uma nota ou uma apreciação qualitativa, seu peso no conjunto, os códigos e a escala a ser utilizada, os momentos em que se deve proceder a uma avaliação, a maneira de fazer a média ou a síntese de avaliações parciais ao final de um trimestre ou de um ano (PERRENOUD, 1999, p.40).

Sobre isto, notamos a inferência do sistema educativo na prática escolar, em diferentes contextos. Tais regras formais influenciam diretamente na prática da avaliação e na forma de apresentar seus resultados.

Como requisito para aprovação, no IFPR, é a obtenção de conceito mínimo C (Aprendizagem Suficiente) e frequência igual ou superior a 75% na unidade/área curricular no final do período letivo (IFPR, 2009) para cursos de nível médio. Para cursos de nível superior estes requisitos são por área e/ou componente curricular.

4. EVASÃO E REPETÊNCIA

A questão da evasão e da reprova é uma problemática a ser superada e/ou ao menos reduzida no sistema escolar brasileiro. Tem-se clareza de que, apenas os resultados, enquanto objetos, nem sempre podem garantir a qualidade de educação, a efetiva aprendizagem. Consideramos, porém, que se os resultados aferidos nas avaliações consideram e, mais que isso, integram o processo ensino aprendizagem, é possível considerar que índices de reprova,

evasão, desistência podem refletir dificuldades de aprendizagem, por variados fatores.

Os pesquisadores Silva, Santos, Cunha e Magrone (2015) analisaram a reprovação escolar em um campus do IFPR, no qual perceberam que um índice superior a taxa de reprovação nacional. Com base nos resultados, dirimindo aos cursos técnicos de nível médio ofertados, perceberam, num dado período, maior taxa nas turmas de 1º ano; no acompanhamento pedagógico notaram dificuldades relativas ao número elevado de componentes curriculares por período letivo, variações no quantitativo de alunos por sala, com tendência a reduzir na medida em que avançam as séries.

A reprovação escolar não pode ser considerada como responsabilidade única do aluno ou da escola, mas está sim representada por uma cadeia de fatores, tais como: avaliação, dificuldades de aprendizagem, relações familiares, relações sociais, fatores socioeconômicos, falta de interesse do aluno, fatores psicológicos, concepção de educação e organização da instituição de ensino (SILVA, et.al, 2015, p.48)

Notaram, com base na apreciação do contexto escolar e na participação da comunidade consultada, questões cotidianas e sobre o processo pedagógico que possam ser aprimorados, respeitando as ações coletivas. Mediante os resultados, apresentaram sugestões de ações relativas a estratégias de ensino, tais como: acompanhamento pedagógico, metodologias de avaliação, estudos de técnicas de estudo (SILVA, et.al. 2015).

Ao final de cada período letivo, há alunos com êxito e outros com fracasso escolar. Perrenoud (1999) explica que, para tal, são avaliados, de acordo com exigências predeterminadas (por diretrizes, programas, professores, avaliadores), nisto, há princípios de excelência e as práticas avaliativas que geram classificações e julgamentos de êxito ou fracasso. Na escola, a função da avaliação tem um requisito muito presente, que é amparar a retenção ou a progressão de um nível. Avaliar pode ter duas intencionalidades distintas: intervir e mudar ou classificar e excluir (VASCONCELLOS, 2010), nisto, reconhece uma autonomia da avaliação em relação à classificação.

Em outro aspecto, Silva (2013), em seu estudo sobre o baixo índice de conclusão dos cursos da Rede Federal, investiga se “o nível de aprendizagem que uma instituição apresenta pode influenciar na taxa de conclusão” (SILVA, 2013, p.75) considerando que, ao apresentar melhores resultados em avaliações de larga escala pode ser mais rigorosa com suas avaliações internas. O autor verificou que um desempenho favorável em avaliações externas “é resultado de uma maior seleção induzida pela reprovação dos alunos menos preparados” (SILVA, 2013, p. 97), o que repercute em menor taxa de conclusão dos cursos.

Silva (2013) apresenta que menos de 40% dos alunos de curso técnico concluem o curso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Este índice reflete em altas taxas de reprova e evasão, relacionados a fatores externos (socioeconômicos) e internos (pedagógicos).

Em pesquisa, Duru-Bellat e Mingat (1993, apud PERRENOUD, 1999) apresentaram um paradoxo: “os alunos oriundos dos estabelecimentos com baixo nível médio obtêm globalmente melhores notas que os alunos oriundos dos estabelecimentos com alto nível médio”. Esta pesquisa propõe que nem sempre os resultados sinalizam a qualidade de ensino. Nesta reflexão, Perrenoud (1999) questiona sobre o fracasso, se mau desempenho revela incompetência e inaptidão para aprender e se, em avaliações, os estudantes sempre mostram suas plenas capacidades.

A excelência escolar é a qualidade de uma prática. Nada autoriza sustentar que ela manifesta constantemente e unicamente, ou mesmo principalmente, o tipo de competências gerais referidas nas listas oficiais de objetivos ou, menos explicitamente, nos planos de estudos (PERRENOUD, 1999, p.42)

Considera que a qualidade de ensino é a prática e, ao analisar objetivos oficiais, percebe que estes, comumente, enfatizam mais os conteúdos do que as aprendizagens almejadas – o que infere na prática, na percepção, nos objetivos expressos em documentos, tais como currículos, planejamentos e diários. “Na maioria dos sistemas escolares, o currículo formal enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos” (PERRENOUD, 1999, p.82), nisto, se

almeja os domínios de conteúdos. Para o autor, planos de estudo com objetivos e aprendizagens almejadas, num processo de transposição didática.

Ao pensar em conteúdos e conhecimentos, com suas especificidades, notamos que a prática tende a ser condizente com os objetivos propostos, assim como a avaliação. Se o sistema ou o currículo propõe os conteúdos, seus objetivos serão avaliados com enfoque nestes.

A orientação é relevante no cotidiano escolar, sendo que, a avaliação serve como um subsídio importante. A orientação escolar, com avaliação antecedente, pode ser baseada na apreciação dos interesses do aluno, aptidões e conhecimentos avaliados, dossiês. É prognóstica – fundamenta uma orientação (PERRENOUD, 1999).

Esta prática, no contexto do IFPR, pode ser realizada pelo docente, de acordo com seu componente curricular e com os resultados observados nas avaliações e, também, pela Seção Pedagógica, de forma a compreender, entre todos os componentes curriculares, fatores que possam intervir em seu processo de ensino aprendizagem, tais como: hábitos de estudo, rotina diária, estilo de aprendizagem, interpretação dos objetivos avaliativos, execução das práticas educativas, participação, assiduidade, orientação a frequência em atendimentos ou cursos que possam cooperar para superação de dificuldades.

Com base no exposto, nos propusemos refletir sobre um contexto, compreendendo que cada realidade possui sua identidade, com fatores que lhe são próprios, os quais cabem a sua comunidade estudar, refletir e buscar, com participação coletiva, sua própria superação. Acredita-se que pesquisas de outros espaços servem para cooperar a outras realidades, que podem ter os mesmos desafios ou avançar na constante busca que é a oferta de uma educação de qualidade para todos.

5. POSSIBILIDADES PARA O CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar da autora, percebeu-se que o estudo da prática avaliativa, conforme normativa institucional é fundamental em todo o seu campo de atuação, assim como pelos sujeitos que se envolvem a área de ensino, tais como professores, alunos e equipe pedagógica. Num olhar dirimido

a atuação pedagógica, nota-se que a compreensão da teoria e da prática são intrínsecos para orientações, percepção e planejamentos embasados na realidade vivenciada, com seus avanços e necessidades de superação.

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), com enfoque qualitativo, buscou-se analisar os documentos norteadores e compreender, mais profundamente, como se dá sua prática.

É possível enfatizar algumas especificidades relativas a prática avaliativa: qualidade não denota exclusão da quantidade, sendo possível avaliar qualitativamente com metas, expressando resultados atingidos, porém, os resultados não sobressaem aos sujeitos e sua individualidade. Outro fator relevante é que análise qualitativa não se comprova por seus resultados – se conceitos ou notas. Os conceitos oportunizam e sugerem especificidades, a descrição, com base em critérios avaliativos que superam apenas o conteúdo. Se os conceitos forem compreendidos e apresentados apenas como equivalentes a notas, convergindo-os em resultados, sem aferição do desempenho e acompanhamento, não se enfatiza a qualidade, nem o conceito.

A organização do trabalho pedagógico, o projeto político pedagógico, projetos pedagógicos de curso, são exemplos de documentos que fundamentam os planos de ensino, com base no período letivo e como se dá sua organização de tempo.

É possível notar, por exemplo, num período letivo anual, dividido por bimestres, que a rotina escolar direciona a momentos com concentração proeminente de atividades avaliativas ou semanas de provas, com pouco tempo para retomada de conteúdos e recuperação paralela. Tal situação pode ser notada em registros tais como os diários de classe, ao analisar a descrição dos conteúdos e práticas realizadas nas aulas, sendo que, usualmente instrumentos tais como entrega de trabalhos e aplicação de provas são solicitados com mais frequência no final de um período (como o bimestre).

A este respeito, Vasconcellos (2010) menciona que há escolas que adotam a periodicidade trimestral para expressar os resultados de avaliação. Esta mudança se concretiza “como forma de possibilitar um investimento maior de tempo no trabalho de aprendizagem em sala de aula; é uma estratégia também para diminuir a neurose em torno dos resultados” (VASCONCELLOS, 2010, p.110). Independente se adota o bimestre ou trimestre, o autor salienta

que sempre haja transparência no decorrer do processo, a fim de não enaltecer a classificação. A organização do tempo escolar interfere substancialmente na prática pedagógica e na própria consecução avaliativa.

A organização didático-pedagógica do IFPR, no que tange ao currículo, observa que é possível considerar as avaliações bimestrais ou trimestrais, conforme o projeto político pedagógico do campus, assim como a legislação educacional e regulamentação da avaliação da aprendizagem do Instituto (IFPR, 2011).

A autonomia docente é valorizada e promulgada no contexto escolar. No que se refere a avaliação, é assegurado ao professor a autonomia para estabelecer seus critérios e instrumentos, de acordo com a especificidade de seu componente curricular/curso. Exigências formais da escola podem reduzi-la (tais como períodos de aplicação de provas ou instrumentos avaliativos), ao mesmo tempo, a autonomia deve considerar aspectos e critérios comuns, estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (VASCONCELLOS, 2010). Nisto, é importante que a autonomia seja estabelecida e respeitada, sem deixar de considerar, contudo, aspectos e critérios comuns, estabelecidos pelo coletivo escolar.

Outro fator relevante a ser considerado é “a organização curricular, consubstanciada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é prerrogativa institucional consolidada também no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Campus e do Projeto Político Institucional (PPI) do IFPR” (IFPR, 2011). O currículo, respeitando suas normativas, deve considerar a realidade local e uma construção coletiva, adequando-o ao seu contexto e especificidades dos cursos. Sua organização pressupõe uma compreensão de espaço e tempo escolar e possui flexibilidade na organização (IFPR, 2011). Em consonância aos pressupostos legais, é possível analisar a organização do currículo, a quantidade de componentes curriculares e a distribuição da carga horária durante o curso.

Fatores internos e externos devem ser estudados e pensados com vistas a superação, de acordo com o contexto local.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância da avaliação no processo de ensino aprendizagem, suas propostas e tempo oportunizado no cotidiano escolar, objetivou-se analisar os pressupostos para o Instituto Federal do Paraná, conforme expresso em sua Portaria 120/2009. Estudou-se, com base em revisão de literatura e análise de conteúdo, os conceitos, objetivos, compreensões, competências e práticas avaliativas. Notou-se que estes revelam orientações positivas ao processo de ensino aprendizagem e buscam enaltecer o processo avaliativo constante, qualitativo, conceitual, informativo.

A compreensão dos conceitos, competências e finalidades da avaliação é fundamental para sua prática, condizente com o que é idealizado teoricamente. A avaliação integra o processo de ensino aprendizagem e permeia a percepção, a prática e replanejamentos de toda ação pedagógica. Quando seus resultados servem para compreender a realidade, não somente com vistas ao desempenho do aluno, mas ao progresso, a aprendizagem, ao conhecimento, e possíveis necessidades de superação.

Nisto, acredita-se que a proposta de avaliação do processo ensino aprendizagem regulamentada para o IFPR pode contribuir para a melhoria de educação, de acordo com sua prática. A avaliação, em qualquer nível, modalidade e instituição, é um tema importante para a formação básica e continuada de professores e profissionais da educação.

O processo de retomadas de conteúdo, com vistas a recuperação de desempenho, deve ser antecedido e prosseguido por momentos avaliação, sendo que, o primeiro apresenta os erros e avanços, a prática atua conforme os resultados, com vistas a recuperar, não somente resultados, mas superar dificuldades.

A respeito da hipótese que propôs refletir possíveis relações entre a avaliação, reprova e evasão, foi possível compreender que a avaliação não é um fator isolado no que tange a resultados de progressão ou reprova, sendo que sua função não é classificatória, porém pode servir para classificar de acordo com sua prática ou com o sistema ou com organização escolar. A avaliação pode ser inclusiva quando, por meio de suas práticas, resultados, erros e processos, revelar aprendizagens, avanços ou dificuldades a serem

superadas; quando motiva e orienta replanejamento, orientação, retomada, a fim de tentar alcançar aqueles que não alcançaram o êxito.

Foi notório que a prática avaliativa não é um instrumento de punição, não é um método disciplinar, não se dirige apenas ao aprendiz. Avaliar não é interromper o processo de ensino aprendizagem, mas faz parte dele e considera a todos os seus sujeitos.

Para que os pressupostos teóricos da Portaria 120/2009 se concretizem, é intrínseco a compreensão de seus conceitos, competências e práticas, ao mesmo tempo em que o sistema e a organização do trabalho escolar cooperem para sua efetividade.

Buscou-se, com esta análise, apresentar elementos para outras reflexões, instigando contemplar, no projeto político pedagógico, subsídios e critérios comuns. Em qualquer comunidade escolar, quando mais evidente, forte e assídua for a participação coletiva e a unidade, melhores podem ser as possibilidades de avanços, superações e crescimento.

A pretensão deste trabalho não foi vincular a avaliação ao fracasso escolar, pela reprova ou evasão, mas, ao contrário, valorizá-la enquanto oportunidade e ferramenta integrante do processo de ensino aprendizagem, apreciando os erros, diagnosticando conhecimentos subjacentes aos educandos, revelando aprendizagens e dúvidas, explicitando o rendimento dos indivíduos e dos grupos, norteando retomadas, mudanças de planos e práticas. São diversas as oportunidades de uma prática avaliativa, mas é preciso escrutá-las.

Com as especificidades em cada realidade escolar, nem sempre é possível estabelecer soluções uniformes em contextos diferentes, porém, acredita-se que valorizar e compartilhar medidas satisfatórias, experiências, relatos e dados locais pode contribuir para outras alternativas, a fim de difundir mais contribuições a toda instituição escolar que almeje a oferta de educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal: 1977.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 1 Ago 2016.

_____. **Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: < http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Lei-11892_08-Cria%C3%A7%C3%A3o-dos-IFs.htm> Acesso em 1 Ago 2016.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções Sobre Avaliação Escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. V.19, n. 39. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2469/2423>> Acesso em 30 Jul 2016.

GASPARIN, João Luis. Avaliação na Perspectiva Histórico-Crítica. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação – SIRSSE**, 2011, Curitiba, Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf> Acesso em 24 Jul 2016 (p.1973 a 1984).

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **Manual de Competências: Estrutura Organizacional**. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/manual-de-competencias-actualizado-100315.pdf>> Acesso em 01 Jul 2016.

_____. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014/2018**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>> Acesso em 22 Jul 2016.

_____. **Portaria n 120 de 06 de agosto de 2009.** Estabelece os critérios de avaliação do processo de ensino aprendizagem do IFPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Portaria-120-09_Estabelece-crit%C3%A9rios-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem-do-IFPR.pdf> Acesso em 01 Jun 2016

_____. **Resolução 54/2011:** Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-54.11-ODP-M%C3%A9dio.pdf>> Acesso em 6 Ago 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NADAL, Beatriz Gomes; LEÃO, Terezinha de Jesus Evangelho. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. In: **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, 5: 119-127, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/UFPR/METODOLOGIA/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20e%20da%20aprendizagem.pdf> Acesso em 30 Jul 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tadeu Lucena da. **Baixa Taxa de Conclusão dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** uma proposta de intervenção. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1002>> Acesso em 31 Mai 2016.

SILVA, Tatiana Oliveira Couto; SANTOS, Alisson de Almeida; CUNHA, Priscila Campos; MAGRONE, Eduardo. Reprovação Escolar no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã. In: **Pesquisa e Debate em Educação**. V.1, n.1. Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública. UFJR, 2015. Disponível em: <<http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/122/77>> Acesso em: 30 Mai 2015.

VALENTE, Silva Maria Pasello. A Avaliação de Aprendizagem no Contexto da Reforma Educacional Brasileira. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. N. 28. jul-dez, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2170/2127>> Acesso em 17 Jul 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 11ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.