

Currículo e Avaliação: Caminhos que se Cruzam entre o Projeto Pedagógico Institucional/IFMT e a Organização Didática/IFMT

Curriculum and Assessment: Paths that Cross between the Institutional Pedagogical Project / IFMT and the Didactic Organization / IFMT

Luciana Maria Klant^a; Elizandra Regina Muxfeldt^a; Tania Maria Alves de Abreu Gimenes^a; Ed'Wilson Tavares Ferreira^a; Geison Jader Mello^{*ab}; Vanderley Severino dos Santos^a

^aInstituto Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica. MT, Brasil.

^bInstituto Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino. MT, Brasil.

*E-mail: geison.mello@cba.ifmt.edu.br

Resumo

As instituições de ensino têm importantes documentos que norteiam seus objetivos e suas ações. Documentos estes que devem estar consoantes com a legislação, mas, mais do que isso, devem expressar seus princípios e suas diretrizes, além de servir de guia e orientação para os estudantes, professores e técnicos. Este trabalho objetivou identificar e comparar as concepções de currículo e avaliação presentes nos documentos institucionais do IFMT, sendo eles o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e a Organização Didática (OD). Foi usada uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, com características descritivas, interpretativas e comparativas. Conclui-se que entre os documentos há conformações, principalmente no que se refere aos conceitos utilizados nos dois documentos. Porém ao analisar a OD, que é um documento regulador, percebe-se que a mesma apresenta imperativos que direcionam as estratégias de avaliação que confrontam radicalmente com as diretrizes da educação integrada expressa no PPI. Há diversos aspectos em que se observa contradições entre as diretrizes propostas para a avaliação da aprendizagem pelo PPI e a regulamentação da aplicação desta avaliação. Havendo assim necessidade de revisão, por parte da instituição, da regulamentação que ordena a avaliação do processo de ensino aprendizagem para que os documentos institucionais caminhem na mesma direção, que é do êxito no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico Institucional. Organização Didática. Diretrizes Pedagógicas.

Abstract

Educational institutions have important documents that guide their objectives and actions. These documents should be in accordance with the legislation, but more than that, should express its principles and guidelines, and serve as a guide and guidance for students, teachers and technicians. This work aimed to identify and compare the concepts of curriculum and assessment present in IFMT institutional documents, namely the Institutional Pedagogical Plan (PPI) and the Didactic Organization (OD). A qualitative approach was used, through bibliographic research, document analysis, with descriptive, interpretative and comparative characteristics. It is concluded that among the documents there are conformations, mainly regarding the concepts used in both documents. However, when analyzing OD, which is a regulatory document, it can be seen that it has imperatives that direct evaluation strategies that radically confront the integrated education guidelines expressed in the PPI. There are several aspects in which there are contradictions between the proposed guidelines for the assessment of learning by the PPI and the regulation of the application of this assessment. Thus, there is a need for the institution to revise the regulations that mandate the assessment of the teaching-learning process so that the institutional documents move in the same direction, which is the success in the teaching-learning process.

Keyword: Institutional Pedagogical Project. Didactic Organization. Pedagogical Guidelines.

1 Introdução

As instituições de ensino têm importantes documentos que norteiam seus objetivos e suas ações. Documentos estes que devem estar consoantes com a legislação, mas, mais do que isso, devem expressar seus princípios e suas diretrizes.

A partir de dois importantes documentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), sendo eles o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a Organização Didática (OD) que devem ser coerentes entre si, percebe-se que há contradições entre ambos. Enquanto o PPI expressa, na sua concepção de currículo, uma proposta de avaliação progressista e emancipatória, a OD normatiza a avaliação como um processo com caráter oposto. A coerência entre as propostas expressas nos mais diversos documentos

de uma instituição são de suma importância, pois são elas que balizam o fazer dos processos da mesma, portanto precisam apontar para uma mesma direção, para que esta possa ser uma meta tangível.

Ancorados na análise e confronto de conceitos de currículo e de avaliação nos documentos institucionais do IFMT (PPI e OD), a luz de teóricos como Veiga (2013), Manacorda (2000), Sacristán (2000), Forquin (1996) e Freire (1996), é possível identificar e comparar as concepções de currículo e avaliação propostas nos mesmos e ainda tecer considerações (construtivas) que contribuam para a reformulação da OD.

Desta forma, foi estabelecido o objetivo geral deste artigo: analisar e confrontar os conceitos de currículo e de avaliação nos documentos institucionais PPI e OD do IFMT. Assim como os objetivos específicos de: analisar os textos dos

documentos PPI e OD do IFMT; identificar as concepções de currículo e avaliação propostas no PPI e na OD do IFMT; comparar as concepções de currículo e avaliação propostas nos mesmos; e tecer considerações que contribuam para a reformulação da OD.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

O tipo de pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, uma vez que preocupar-se com o conteúdo dos documentos institucionais do IFMT, buscando conhecê-los, descrevê-los e, em parte, explicá-los. Foram analisados os documentos institucionais do IFMT: o Projeto Pedagógico institucional (PPI) e a Organização Didática.

Para análise dos dados coletados é feita a comparação, que buscou apontar as confluências e contradições entre os conceitos apresentados em outro documento institucional (Quadro 1).

Quadro 1 - Desenho de Pesquisa

Título	Currículo e avaliação: caminhos que se cruzam entre o Projeto Pedagógico Institucional/IFMT e Organização Didática/IFMT.
Problema da Pesquisa	As contradições entre as concepções de currículo e de avaliação nos documentos institucionais PPI e OD do IFMT.
Objetivo Geral	Analisar e confrontar os conceitos de currículo e de avaliação nos documentos institucionais PPI e OD do IFMT.
Objetivos Específicos	Analisar os textos dos documentos PPI e OD do IFMT; Identificar as concepções de currículo e avaliação propostas no PPI e na OD do IFMT; Comparar as concepções de currículo e avaliação propostas nos mesmos; Tecer considerações que contribuam para a reformulação da OD.
Tipo de Pesquisa	Abordagem qualitativa
Técnica	Análise documental
Características	Descritiva, interpretativa; comparativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, com características descritivas, interpretativas e comparativas.

2.2 Discussão

2.2.1 Análise histórica da EPT e do IFMT

Para uma melhor compreensão sobre a organização e o desenvolvimento curricular na perspectiva da EPT, apresentaremos um breve histórico da trajetória, partindo da criação das escolas de Aprendizes e Artífices, até a Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

Através do decreto Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, foram criadas

nas capitais dos estados, dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Considerava-se necessária sua criação, conforme descrito no próprio decreto, por um constante aumento da população nas cidades, sendo considerado um meio de superar as dificuldades da classe proletária, com o intuito de formar cidadãos úteis à nação, conforme palavras do texto original:

[...] Não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazelos adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastem da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à nação [...] (BRASIL, 1909, p.1).

No século XIX, o modelo de educação no Brasil era predominantemente propedêutico, o ensino era voltado à formação apenas das elites. A primeira iniciativa do governo para uma educação profissional vem logo após a suspensão da lei que proibia as indústrias manufatureiras no Brasil. Primeiramente foi criado o “Colégio das fábricas” em 1808, contudo, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, ficou historicamente caracterizada como o início da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (SANTOS; MORILA, 2018).

Em 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices passam para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Após sete anos, recebem a denominação de Liceus Industriais. Posteriormente no ano de 1942, de Escolas Industriais e Técnicas e, em 1959, passam a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais (ETF) (SILVA, 2009).

Vale ressaltar, que além das Escolas Técnicas Federais instituídas pelo Decreto-Lei nº 4119, de 21 de fevereiro de 1942, pelo Presidente Getúlio Vargas, fora criado também o Sistema Nacional da Indústria. Época focada em uma educação para a formação de mão de obra que beneficiasse os setores industriais e comerciais. Momento em que a expansão da industrialização se fazia necessária, por haver dificuldades de importação em decorrência da Segunda Guerra Mundial, que dificultava a circulação de mercadorias (SANTOS; MORILA, 2018).

A década de 60 foi marcada por novas estruturas na educação escolar brasileira, considerado um período de grande importância para a educação tecnológica e profissional, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, que estabelecia pela primeira vez a integração e equivalência entre os cursos propedêuticos e regulares.

Entretanto, no governo militar (1964-1985), já ocorre a primeira reformulação na tentativa de implantar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de nível médio. Contudo, as escolas privadas continuaram a ofertar o ensino propedêutico, contexto que reafirmou a dualidade estrutural na educação (SANTOS; MORILA, 2018).

A partir de 1999, inicia-se com a Escola Técnica Federal do Espírito Santo a transformação das ETF em Centros

Federais de Educação (CEFET) (SANTOS; MORILA, 2018). Este período foi marcado pela proibição de construções de novas escolas federais, como também, por atos normativos com direcionamentos para a oferta de cursos superiores nos centros federais e a separação entre ensino médio e os cursos técnicos (Silva, 2009).

Notadamente, a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999), expõem a necessidade de superar a dualidade existente na educação, conseqüentemente contribuindo para a Reforma do Ensino Técnico (SANTOS; MORILA, 2018).

No ano de 2008, através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Esta rede ficou caracterizada, como um conjunto de instituições federais com objetivos comuns “[...] que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (SILVA, 2009, p.16). Compete aos Institutos Federais a atuação em diferentes modalidades de ensino, sendo pluricurriculares e multicampi na oferta de Educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais têm por objetivo oferecer a profissionalização, que poderá ser através de mais de uma modalidade, compreendendo também a transversalidade e a verticalidade do ensino neste contexto. “Atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria de forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas [...]” (PACHECO, 2010, p.13). Podendo atuar também em cursos de especialização, mestrados e doutorados.

A proposta pedagógica dos institutos Federais vem ao encontro da oferta educacional em níveis, modalidade e eixos tecnológicos diversos, objetivando atender às necessidades atuais da sociedade e que esteja alinhada com as demandas sociais, econômicas e culturais.

Em consonância ao contexto apresentado, o Instituto Federal de Mato Grosso, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019), pautado na missão de “Educar para a vida e o trabalho”, propõe em seu Projeto Político Institucional – PPI, uma determinada concepção de currículo e dentro deste, o que se entende por avaliação.

2.2.2 Análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMT

O IFMT direciona sua prática enquanto instituição de educação profissional e tecnológica por meio de diversos documentos, nos quais constam as suas concepções e diretrizes. Um dos documentos mais importantes de uma instituição de ensino é o seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Inclusive a elaboração desse documento é uma obrigação legal de todas as instituições de educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo nono a incumbência da União de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar (inciso sexto), assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (inciso oitavo) e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

A partir desta incumbência, cria-se a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com objetivo de normatizar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e seus cursos. O terceiro artigo desta legislação já determina que, tendo a avaliação o objetivo de identificar o perfil e o significado da atuação da instituição, esta deve apresentar a sua missão e o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O PDI, conforme determina o artigo 20 do Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, deve ser apresentado para o credenciamento de uma instituição de ensino superior. Já o artigo 21 deste mesmo decreto, estabelece os elementos mínimos que devem ser observados na elaboração do PDI da instituição. Dentre estes, destaca-se a necessidade de dispor o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no qual estarão expressas as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Quando os Institutos Federais foram criados em 2008, o ato normativo de criação, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, estabeleceu o prazo de 180 dias, a partir da publicação da lei, para que cada instituição desta rede elaborasse e encaminhasse ao Ministério da Educação a proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional, alertando que para sua elaboração deveria ser garantida a participação da comunidade acadêmica.

Assim, o PDI do IFMT teve a sua primeira versão elaborada em 2009 com vigência entre 2009 e 2013. Durante o ano de 2014, foi realizado um grande movimento para a reelaboração do PDI, o qual foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) através da Resolução nº 027 de 30 de junho de 2014 e teve sua vigência estabelecida pelo período de 2014 a 2018.

No segundo semestre de 2018 iniciou-se mais um processo coletivo de reformulação do PDI do IFMT. O qual culminou com a sua aprovação pelo CONSUP através da Resolução nº 013 de 28 de março de 2019, estabelecendo o prazo para sua vigência de 2019 a 2023. Como preconiza o Decreto nº 9.235, o PPI deve ser um dos elementos do PDI. O Projeto Pedagógico Institucional é o documento no qual devem estar expressas as concepções e diretrizes da instituição.

O PPI deve trazer em seu bojo o que aquela instituição entende por educação, quais são seus objetivos, que formação deseja ofertar para a sociedade. Ou seja, é um documento

orientador da prática que será desenvolvida na instituição. Como todo o projeto, o de uma instituição de ensino também é um planejamento, um lançar-se para frente, planejando o que tem intenção de fazer baseados nos alicerces do presente. Algumas instituições usam a nomenclatura Projeto Político Pedagógico. Veiga (2013) defende que todo o projeto pedagógico é necessariamente político, pois toda a ação pedagógica tem caráter político por estar estreitamente ligado ao compromisso sociopolítico.

O projeto pedagógico, ao ser compreendido como um caminho a ser trilhado na busca de uma formação com a qual aquela instituição se compromete, orienta a organização do trabalho escolar em dois níveis: da organização da instituição escolar como um todo e com a organização da sala de aula, essas duas dimensões devem ser compreendidas de forma indissociável, mantendo a totalidade do processo de formação que permeia a escola (VEIGA, 2013).

Sob esta concepção o projeto pedagógico não é um documento a ser redigido e posto em gavetas ou apresentado às autoridades competentes, mas deve ser compreendido como um mapa que indica o caminho a ser trilhado para o alcance dos objetivos de uma instituição de ensino. Assim compreendido, se a instituição escolar tem como missão um enunciado emancipador, comprometido com a transformação da sociedade, o seu projeto pedagógico deve seguir na mesma linha e demonstrar no seu planejamento como isso será feito. Se o compromisso da instituição é com o mercado de trabalho sob a ótica do planejamento estratégico empresarial, seu plano pedagógico seguirá, conforme Veiga (2013), centrado no atendimento ao cliente e aos indicadores de desempenho.

Para que isso transcorra de forma eficiente, a autora cita a importância de quatro pressupostos, sendo eles: o pensamento separado da ação, o estratégico separado do operacional, a separação entre aqueles que pensam e aqueles que concretizam e a separação dos estrategistas das estratégias. Assim teremos uma organização escolar voltada para a manutenção da hierarquia e da separação do trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que fazem/concretizam.

Compreendendo que o IFMT, através de sua missão “Educar para a vida e o trabalho” é uma instituição voltada para a transformação da sociedade ao invés de sua manutenção, como é descrito no parágrafo anterior, o seu projeto pedagógico também deverá refletir esta intenção emancipatória. Para que esta construção seja possível, Veiga (2013) também propõe quatro pressupostos, sejam eles: unicidade da teoria e da prática, ação consciente organizada da escola, participação efetiva da comunidade escolar e articulação da escola, família e comunidade.

O Projeto Pedagógico do IFMT, expresso em seu PPI, ressalta que é neste documento que estarão expressos seus princípios e suas diretrizes. Assim compreende-se o planejamento como um processo do qual resultará a tomada de decisões em direção aos objetivos almejados. Ao afirmar em seu PPI que o planejamento deve ser participativo,

priorizando a ação coletiva considerando objetivos, interesses e necessidades comuns, o IFMT mostra seu entendimento de que a escola deve ser mais do que aparelho ideológico reprodutor do Estado.

A concepção de homem adotada pelo PPI/IFMT está calcada na teoria de Manacorda (2000), quando esta coloca que o homem não nasce homem, mas vai se formando ao longo da vida, pois é através da educação que o ser humano passará a executar ações não naturais, ou seja, dotadas de um objetivo.

O IFMT propõe, por meio do seu PPI, uma educação que trata trabalho manual e intelectual de forma indissociada, unindo teoria e prática intencional de forma dialética, e desenvolvendo a potencialidade criadora do ser humano, o que é chamado de formação do sujeito omnilateral, visando atingir a plena capacidade produtiva. Com esta concepção de homem, é necessário que a concepção de currículo acompanhe a mesma vertente. Assim, o currículo precisa favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção de sua realidade.

Aqui é necessário deixar claro que currículo não é apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdos dispostos em um determinado programa. Currículo é entendido como um conjunto de processos intencionais que objetivam a formação, que deve ser “considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal” (FORQUIN, 1996, p 188).

Necessário considerar ainda o que muitos autores chamam de currículo oculto, o que não está inscrito nos programas, mas que é ensinado e aprendido nas instituições escolares, “o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas” (FORQUIN, 1996, p 188).

A base teórica para estabelecer as concepções de currículo do PPI/IFMT está ancorada em Gimeno Sacristán, quando cita que “não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Dentre os valores adotados para a instituição, a inclusão é um deles, portanto pressupõe-se também um currículo inclusivo, que está expresso como sendo um currículo que “explícita e acolhe as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades”. (IFMT, p. 69).

A concepção de currículo no PPI (2019) ainda explícita que o mesmo deve ser atualizado, contextualizado e significativo, pois assim favorece que se forme o sujeito criativo, crítico, que pesquisa e participa da construção do conhecimento.

Para que esta formação seja possível, conforme o PPI/IFMT é necessário que os conteúdos sejam trabalhados para a construção de conceitos, em que sejam apenas meios de aprendizagem e não fim em si mesmo. Esta proposta só é possível sob a concepção de currículo integrado que vise a formação integral dos estudantes, objetivando a edificação de

uma sociedade democrática e solidária.

O currículo integrado expresso no PPI/IFMT usa os conceitos de politecnia, que segundo Saviani (1989) significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. A proposta pedagógica do IFMT propõe um processo educativo que reflita sobre o trabalho, a ciência e a cultura, comprometido com a formação humana e às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, o currículo integrado busca a superação da segmentação do conhecimento e do ser humano, separado historicamente pela divisão do trabalho (manual e intelectual, pensamento e prática), compreendendo que a formação para o trabalho é inseparável da formação geral, integrando processos educativos e produtivos.

2.2.3 Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMT e a sua Concepção de Avaliação

Na seção seguinte àquela que apresenta a concepção de currículo no PPI/IFMT, há as ‘Diretrizes para a Prática Pedagógica’. Nesta são apresentados os tópicos sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem e do Ensino. Sendo esta última a que, neste estudo interessa, pois integra o currículo compreendido como o conjunto global do processo de ensino aprendizagem.

O PPI/IFMT reconhece a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. E afirma que a mesma deve ter caráter diagnóstico, de acompanhamento e servir à reflexão sobre a prática pedagógica (PDI/IFMT, 2019).

Considerando que a educação é formal, ou seja, constituindo-se ato intencional, organizado e sistematizado, a finalidade da avaliação é promover um olhar criterioso sobre os processos educativos, provocando mudanças onde se fizer necessário. (PDI, 2019, p.83).

O PPI/IFMT toma para si o conceito de Gadotti (1984) ao afirmar que através da educação se problematiza o mundo para superar as contradições em uma recriação constante. É neste conceito de educação que está inserido o objetivo da avaliação como “um constante trabalho de ação-reflexão”. (IFMT, 2019, p. 83).

Ainda neste documento que baliza as intenções da instituição é citada a necessidade de reflexão sobre a que e a quem ela está a serviço. Afirmando que seu compromisso é de transformação e de promoção social. Assim, o PPI/IFMT expressa com clareza que a avaliação não deve servir para classificar, selecionar e excluir. Que, ao contrário, deve ser “ferramenta para a construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade” (IFMT, 2019, p.84).

Ao buscar referencial teórico que alicerce sua prática avaliativa, o documento cita Libâneo (1994), ao inferir três funções para a avaliação escolar, sendo elas: pedagógica-didática, como aquela que identifica se os objetivos propostos foram alcançados ou não; de diagnóstico, que busca conhecer os progressos e dificuldades dos estudantes e da prática

docente a fim de buscar mudanças que possam efetivar a aprendizagem, devendo esta função ocorrer no início, durante e ao final de cada aula/etapa; e de controle, que se refere à qualificação dos resultados dos estudantes.

Ao preconizar uma avaliação diagnóstica e formativa, sendo que estas devem necessariamente ser processuais e contínuas, a instituição se compromete com uma avaliação onde é preponderante o aspecto qualitativo sobre o quantitativo.

Este aspecto, conforme o PPI/IFMT carrega em seu bojo a busca pela “reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e atitudes coerentes com a formação integral do sujeito” (2019, p.85). Para isso, cita ainda a necessidade de diversificação de instrumentos avaliativos, que possam permitir a identificação de dificuldades para sua superação.

Ao finalizar a descrição da seção que norteia a avaliação do processo de ensino-aprendizagem no PDI/IFMT, identifica-se que é uma proposta progressista que visa a emancipação do indivíduo, concebido como sujeito deste processo, que tem o direito de identificar suas dificuldades junto com o professor para que possa avançar no processo de ensino aprendizagem.

2.2.4 Análise da concepção de Currículo na Organização Didática (OD) do IFMT

A Organização Didática foi aprovada através da Resolução CONSUP/IFMT nº 104, de 15 de dezembro de 2014. É um documento institucional que “regerá os procedimentos didático-pedagógicos, disciplinares e administrativos dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT” (IFMT, 2014, art. 1), em conformidade com o que estabelece a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as resoluções do Conselho Nacional de Educação e do IFMT” (IFMT, 2014, art. 2), definindo a organização e estruturação do ensino no instituto, atribuições do corpo docente, bem como as regras da organização curricular dos níveis de ensino do IFMT.

Segundo a Organização Didática, “Organização Didática é a expressão utilizada pela LDB para determinar a construção do currículo nas instituições de ensino, a qual estabelece as regras da organização curricular dos níveis e modalidades de ensino ofertado pelo IFMT” (IFMT, 2014, p.22). A seguir este documento aponta os cursos que o IFMT deverá oferecer, sendo de Formação Inicial ou Continuada ou Qualificação Profissional, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (integrada ao ensino médio, subsequente e concomitante) e de Educação Superior.

Os cursos de Ensino Médio ofertados pelos Institutos Federais devem ser necessariamente integrados à formação técnica/profissional. Ao referir-se à forma integrada a Organização Didática específica apenas que será

oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o discente à habilitação profissional técnica de nível médio

na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada discente. (IFMT, 2014, p.24).

Percebe-se que este documento é normativo, estabelece as regras e normas que devem ser atendidas para a execução do processo de ensino e aprendizagem, que deverá a princípio ser regido pelos princípios expressos no PPI.

2.2.5 Avaliação expressa na Organização Didática (OD) do IFMT

Ao analisar a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, depara-se com algumas concepções e definições. Segundo o documento, “avaliação é o instrumento utilizado para verificar o índice de aproveitamento do discente nos diferentes componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem” (IFMT, 2014, art. 152). A avaliação, “será norteada pela concepção dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas” (IFMT, 2014, art.145). Sendo, que, “deve ter como parâmetro os princípios contidos no Projeto Pedagógico Institucional, a função social, os objetivos gerais e específicos do IFMT e a construção do perfil profissional previsto para o curso” (IFMT, 2014, art. 147).

O documento esclarece que “o processo de ensino-aprendizagem visa propiciar diagnóstico, que possibilite ao docente refletir sobre sua prática e, ao discente, comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (IFMT, 2014, art. 146).

Conforme Organização Didática,

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem terá que se fundamentar nos princípios do Art. 24, inciso V, alínea a, da LDB, que prescreve: a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do discente, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (IFMT, 2014, art.146, parágrafo único).

No contexto da avaliação fica estabelecido que:

§ 1º O resultado do desempenho acadêmico deverá ser concretizado por dimensão somativa através de uma nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), admitindo-se frações de 0,1 (um décimo).

§ 2º O resultado das avaliações de conhecimento a que se refere o artigo 161 desta Organização Didática corresponderá a nota 8,0 (oito).

§ 3º A avaliação atitudinal corresponderá ao valor máximo de 2,0 (dois) pontos que, somados ao que dispõe ao parágrafo 2o deste Artigo, comporá a nota do discente.

§ 4º Os docentes devem realizar o registro de notas e frequências de todos os discentes constantes no diário de classe e registrar-se-á 0,0 (zero) àqueles em que não for possível atribuir nota. (IFMT, 2014, art.153).

Quanto aos instrumentos de avaliação do conhecimento, cita “exercícios, trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de acompanhamento, relatórios, atividades complementares, provas escritas, provas orais, seminários, projetos interdisciplinares, e outros” (IFMT, 2014, art.148). Quanto aos

instrumentos de avaliação atitudinal que poderão ser utilizados para avaliar os discentes, a Organização Didática menciona “auto avaliação, assiduidade e pontualidade, realização de atividades escolares, disciplina, interesse, participação nas aulas e outros critérios definidos pelo docente” (IFMT, 2014, art.149).

Para que o aluno não tenha surpresas ao final do bimestre, a orientação é que “os critérios e valores de avaliação adotados pelo docente devem ser explicitados aos discentes no início do período letivo, observando as normas estabelecidas neste documento” (IFMT, 2014, art.151).

Moretto (2014, p. 57) corrobora com a ideia, afirmando que “não só o professor precisa saber dos objetivos, mas seus alunos também”. Outro esclarecimento no documento institucional é que:

para expressar o resultado do desempenho acadêmico dos cursos de ensino médio integrado e subsequente, a média bimestral/semestral ou anual e média de prova final devem obedecer aos seguintes critérios de aproximação: I - para fração menor que 0,05 aproxima-se para o valor decimal imediatamente inferior; e; II - para fração igual ou maior que 0,05, aproxima-se para valor decimal imediatamente superior. (IFMT, 2014, art.154).

Sendo que, para efeito de aprovação nos componentes curriculares os discentes deverão obter a média final seis ou superior, a cada bimestre o docente deve realizar no mínimo duas avaliações de conhecimento por componente curricular e a nota de cada bimestre é a média de todas as avaliações do bimestre acrescidos de até dois pontos do conceito da avaliação atitudinal (IFMT, 2014).

O cálculo da nota bimestral é expresso abaixo pela Equação 01 (IFMT, 2014):

$$M_{Bim} = (\sum A_n / N) + C \text{ (Equação 01)}$$

Onde: M_{Bim} = Média Bimestral, $\sum A_n$ = Somatório das Avaliações, N = Número das Avaliações, C = Conceito.

Uma peculiaridade apresentada pela Organização Didática do IFMT é a diferenciação de peso das notas a cada bimestre, sendo que, conforme o ano letivo avança, e assim a complexidade do conhecimento desenvolvido acompanha, a nota vai adquirindo um peso maior.

Para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, realizadas todas as avaliações dos regimes semestral e anual, o resultado é apurado pela média ponderada, considerando as médias bimestrais (IFMT, 2014). O que é expresso através das seguintes equações 02 e 03:

a) Para os cursos semestrais:

$$M_{Sem} = (2B_1 + 3B_2) / 5 \text{ (Equação 02)}$$

a) Para cursos anuais:

$$M_A = (2B_1 + 2B_2 + 3B_3 + 3B_4) / 10 \text{ (Equação 03)}$$

Onde: M_{Sem} = Média Semestral, M_A = Média Anual, B_1 = Média Bimestral do 1º Bimestre, B_2 = Média Bimestral do 2º Bimestre, B_3 = Média Bimestral do 3º Bimestre, B_4 = Média Bimestral do 4º Bimestre.

Para a finalização do ano, haverá Prova Final destinada aos discentes que obtiverem média final inferior a seis, independentemente do número de componentes curriculares e o docente deve programar as avaliações conforme calendário acadêmico, sendo que os discentes não podem ser submetidos a mais de duas avaliações diárias (IFMT, 2014).

Ao final do ano letivo os discentes que não atingirem média anual/semestral igual ou maior que 6,0 têm direito à prova final, que consiste em avaliação escrita, aplicada aos discentes que obtiverem média inferior a seis, devendo contemplar os conteúdos trabalhados no período letivo. Em seguida, será considerado aprovado o discente que obtiver média final igual ou superior a cinco (IFMT, 2014).

Sobre a reprovação, segundo a Organização Didática (2014), os discentes que reprovarem em até duas disciplinas do mesmo período letivo terão o direito de seguir para próxima série e cursar dependência nas disciplinas reprovadas: Dependência é a situação do discente retido em determinado componente curricular por aproveitamento, devendo cursá-lo novamente (IFMT, 2014).

Em caso de reprovação em mais de duas disciplinas, o estudante deverá refazer todo o período letivo. A integralidade dos componentes curriculares já percorridos, mesmo aqueles nos houve aprovação, deverão ser refeitos. Até aqui se explicitou o que ditam os documentos do IFMT sobre currículo e avaliação. A próxima seção apresentará o percurso metodológico adotado neste estudo.

2.2.6 Confluências, conformações e contradições

Tendo como objetivo neste estudo identificar e comparar as concepções de currículo e avaliação propostas no PPI e na OD e tecer considerações que contribuam para a reformulação da OD, observa-se que ao conceituar currículo, o PPI traz uma diretriz clara sobre que educação o IFMT se propõem a ofertar.

O PPI aponta para uma formação integrada, que compreende o desenvolvimento humano como um processo contínuo que articula o trabalho intelectual com o manual, o pensar e o fazer de forma indissociável, levando o estudante à formação politécnica.

A OD, por sua vez, não conceitua currículo apenas afirma que aponta as normas da organização curricular. Entendendo que as diretrizes curriculares estão expressas no PPI, a OD normatiza como concretizar este currículo no cotidiano da instituição.

Ao analisarmos os conceitos de avaliação, parte integrante do currículo escolar, no PPI e na OD, encontramos confluências, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Confluências entre o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e a Organização Didática (OD)

Plano Pedagógico Institucional (PPI)	Organização Didática (OD)
<ul style="list-style-type: none"> - a finalidade da avaliação é promover um olhar criterioso sobre os processos educativos, provocando mudanças onde se fizer necessário; - objetivo da avaliação como “um constante trabalho de ação-reflexão”; - a avaliação não deve servir para classificar, selecionar e excluir; - “ferramenta para a construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade”; - três funções para a avaliação escolar, sendo elas: pedagógica-didática, como aquela que identifica se os objetivos propostos foram alcançados ou não; - de diagnóstico, que busca conhecer os progressos e dificuldades dos estudantes e da prática docente a fim de buscar mudanças que possam efetivar a aprendizagem, devendo esta função ocorrer no início, durante e ao final de cada aula/etapa; e de controle, que se refere à qualificação dos resultados dos estudantes; - avaliações processuais e contínuas, a instituição se compromete com uma avaliação onde é preponderante o aspecto qualitativo sobre o quantitativo; - “reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e atitudes coerentes com a formação integral do sujeito”. 	<ul style="list-style-type: none"> - avaliação é o instrumento utilizado para verificar o índice de aproveitamento do discente nos diferentes componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem; - será norteadora pela concepção dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas; - o processo de ensino-aprendizagem visa propiciar diagnóstico, que possibilite ao docente refletir sobre sua prática e, ao discente, comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia; - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do discente, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao confrontar os conceitos do quadro acima, percebe-se que há sintonia no discurso de um e de outro documento, mesmo que a OD seja mais breve, o que é compreensível, pois se trata de um documento regulamentador. Os parâmetros para a avaliação da aprendizagem de um e de outro documento confluem em uma mesma direção.

Há aspectos que se conformam, pois ambos os documentos concordam com a função diagnóstica da avaliação, na necessidade de ser um processo contínuo, na exigência da função de controle sobre o processo de aprendizagem. Enfim, mesmo que expresso de maneira diferenciada, os documentos analisados estão conformados entre si, não se contradizem.

Porém, ao atentar o olhar para os artigos da OD que regulamentam o como fazer a avaliação, percebe-se um estranhamento entre as diretrizes que devem nortear avaliação e as regras que devem ser seguidas para que a avaliação se

concretize.

Há diversos aspectos em que se observa contradições entre as diretrizes propostas para a avaliação da aprendizagem pelo PPI e a regulamentação da aplicação desta avaliação.

Destacam-se dois, sendo eles: a separação da avaliação de conhecimento e avaliação atitudinal; e o cálculo da nota final do período sendo calculada com média ponderada – com peso diferente para cada bimestre.

A separação da avaliação de conhecimento, que, conforme a Organização Didática (2014) vale 80% da nota do bimestre, e a avaliação atitudinal, que vale 20%, confronta radicalmente com a proposta de formação integrada, pois como a própria palavra diz, não há separação, não há conhecer e agir de formas separadas, pois

É pressuposto essencial do chamado ‘currículo integrado’, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam aprendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. (BRASIL, 2013, p.228).

Quando a instituição se propõe a “dar (ou tirar) nota” do estudante segundo as suas atitudes de forma dissociada ao seu processo de aprendizagem está afirmando que é possível separar, fragmentar o ser humano em duas partes, aquela que aprende (ou não) e aquela que age bem (ou mal), segundo alguns critérios.

Esse pressuposto contraria toda a concepção da integralidade humana, pois o processo que precisa ser avaliado na escola, para ser reconduzido se necessário, não é um processo de formar, no sentido de colocar em uma forma para ser desta ou daquela maneira, é um processo de transformação do conhecimento, do ser e do mundo, pois

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p. 23)

Há defesas da norma que separa a avaliação de conhecimentos da avaliação atitudinal, apontando que esta é um meio através do qual incentiva-se o estudante a ser pontual, participativo, atento, assíduo. Porém cabe alertar que conforme esta nota atitudinal for atribuída ao estudante, confrontará diretamente com as diretrizes do PPI, quando o mesmo preconiza que o currículo deve favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento (IFMT, 2019).

A formação desse sujeito crítico, participativo e criativo não deve desmerecer suas atitudes no momento da avaliação, porém é necessário que as mesmas sejam trabalhadas no todo do processo de aprendizagem e avaliação, pois “quando se fala em “conteúdos atitudinais” não são conteúdos a serem

trabalhados isoladamente, mas no contexto dos outros, visto no processo de ensino” (MORETTO, 2014, p. 113).

As atitudes dos estudantes devem ser valorizadas e incentivadas, porém estipular uma nota isolada para estas atitudes pode facilmente se transformar em uma punição quando as mesmas não correspondem às expectativas do professor.

A avaliação sob todos os aspectos deve servir para promover o avanço do estudante no seu processo de aprendizagem, de autoconhecimento e estabelecer uma nota parcial e fragmentada para o seu comportamento não é o caminho mais indicado para este objetivo, pois

Ao final da escolarização, sem dúvida, teremos que falar de resultados, de competências, de objetivos alcançados, mas ao longo do ensino nossa obrigação profissional consiste em incentivar, animar e potencializar a autoestima, estimular a aprender cada dia mais. E isto não significa que devemos esconder o que cada um é capaz de fazer, já que um dos objetivos do ensino é que cada menino e menina consiga conhecer profundamente suas possibilidades e suas limitações. O que não pode é que os resultados sejam utilizados como único referencial e sob determinados parâmetros seletivos. Temos que avaliar o processo que cada um segue, afim de obter o máximo rendimento de suas possibilidades (ZABALA, 1998, p. 213)

Outro ponto que merece destaque pela sua contradição com as diretrizes propostas pelo PPI é a ponderação de notas bimestrais para se obter a nota final do período letivo. Na prática isso significa que, para um curso anual, a nota do 1º bimestre tem peso 1, a do 2º tem peso 2, a do 3º bimestre tem peso 3 e, por fim, a nota do 4º bimestre tem peso 4. O somatório das notas devidamente multiplicadas pelos seus respectivos pesos será dividido por 10.

O processo de aprendizagem ao longo de um ano letivo geralmente vai ficando mais complexo conforme novos conhecimentos são acrescidos aos anteriores, em um processo em rede, onde um conceito se relaciona com outro, formando um novo. Entendendo que a aprendizagem acontece em um movimento contínuo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47), questiona-se qual a finalidade de, além de avanço natural da complexidade do processo de conhecimento, estabelecer um avanço de valorização das notas bimestrais conforme o andamento do ano letivo.

Este mecanismo pode facilmente se transformar em um castigo para aquele estudante que não se dedica desde o início do ano, ou para aquele que “negligencia” sua dedicação após garantir a nota para ser aprovado. Neste cenário é necessário refletir sobre o objetivo do processo de ensino aprendizagem, se a aprendizagem em si ou o castigo àquele que não aprende.

Há que se ter cuidado com o poder que estes mecanismos dão ao professor, pois “nossa experiência mostra que alguns professores transformam as provas na “hora do acerto de

contas” com seus alunos, reagindo dessa forma ao desinteresse pelas aulas, à indisciplina, à falta de estudo, à alienação escolar”. (MORETTO, 2014, p. 11).

É necessário enfatizar que o PPI do IFMT propõe a formação para a “autonomia, que, para Freire (2011), está relacionada à dignidade, ao respeito e deve ser conquistada a partir da práxis, da intervenção de homens e mulheres comprometidos com a ruptura das opressões da sociedade.” (PPI, 2019, p.65).

Há outros pontos que regulamentam a avaliação na Organização Didática que merecem destaque, pois confrontam radicalmente a proposição de educação transformadora e inclusiva proposta pelo PDI, mas nos ateremos aos explicitados acima. A normatização dos processos da prática didática, aí incluída a avaliação, é necessária, mas deve seguir as diretrizes da instituição.

O primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. Em síntese, o aluno deve demonstrar ter adquirido competência como estudante. (MORETTO, 2014)

A avaliação precisa ser compreendida como uma parte do processo de aprendizagem, um indicativo de qual o caminho deve ser seguido para que se alcance o objetivo, que em uma instituição de ensino deve ser sempre a aprendizagem.

Assim, é premente que a OD seja reformulada, levando em consideração as diretrizes propostas no PPI, o qual foi já trazia a concepção de educação integrada em sua versão anterior, a qual foi reafirmada na recente edição para o período 2019 – 2023. É necessário que se pense em uma avaliação que realmente auxilie no processo de ensino aprendizagem, excluindo a sua face punitiva apontada nos dois aspectos analisados.

3 Conclusão

A presente pesquisa buscou identificar possíveis as diretrizes que norteiam as concepções de currículo e avaliação nos documentos Institucionais: o PPI e a OD do IFMT. Diante disto, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar e confrontar esses conceitos entre estes dois documentos.

Constatou-se após a análise documental, que existem confluências no que se refere aos conceitos que direcionam o currículo e a avaliação de aprendizagem, apesar de a OD explicitar de forma mais breve sobre o tema em questão, porém, entendemos ser compreensível por este se tratar de um documento regulador.

Os documentos se conformam ao entender a função diagnóstica da avaliação como um processo contínuo da aprendizagem, porém, ao analisar os artigos da OD, que regulamentam a forma de aplicação prática das avaliações, observou-se contradições, A forma de avaliação prescrita na OD se traduz, na prática, em uma fragmentação do processo educacional, contrariando a concepção de formação humana e

integrada expressa no PPI.

Considerando todo o exposto, percebe-se que a OD precisa ser pensada, enquanto regulamento que normatiza a avaliação que se deseja para a instituição e tão bem expressa no PPI. É essencial que os momentos avaliativos façam parte do processo de ensino aprendizagem como momentos de apoio, de diagnóstico e de direcionamento da prática docente e discente em busca da construção do conhecimento e da autonomia.

Referencias

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12/04/2019.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 2009. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de aprendizes de Artífices, para Ensino Profissional Primário Gratuito. Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei 11.892/2008, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023. Cuiabá: IFMT, 2018.

BRASIL. Resolução CONSUP/IFMT nº 104, de 15 de dezembro de 2014, que aprova a Organização Didática. Cuiabá: IFMT, 2014.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educ. Realidade*, v.21, n.1, p.187-198, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.

MANACORDA, M.A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2000.

MORETTO, V.P. Prova: um momento privilegiado do estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PACHECO, E.M. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFPRN, 2010.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática.

Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, M.T.A; MORILA, P.A. *A Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma trajetória utilitarista e seus percalços. Kiri-Kerê Pesq. Ensino*, n.4, p.119-149, 2018.

SILVA, C.J.R. et al. *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentário e reflexões*. Natal: IFPRN, 2009.

VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.